

Gespräche sprachbewusst führen.
Ein deutschdidaktisches Konzept zur prozessorientierten Förderung von
Gesprächsfähigkeiten im fächerweiten Unterricht (Sekundarstufe II)

Dissertation
zur Erlangung des Grades
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)
der philologisch-historischen Fakultät
der Universität Augsburg

vorgelegt von
Barbara Häckl (M. A.)

2017



Erster Gutachter: Prof. Dr. Klaus Maiwald (Universität Augsburg)

Zweiter Gutachter: Prof. em. Dr. Dr. h.c. Kaspar H. Spinner (Universität Augsburg)

Datum der mündlichen Prüfung: 12. Juni 2017

Meiner Familie,
insbesondere meinen Eltern

Inhaltsverzeichnis

A Einleitung	1
1 Die Bedeutung der Gesprächsführung in Alltag, Schule und Berufsleben	1
2 Besonderheiten mündlicher Kommunikation	11
3 Ziele, Anliegen und Vorgehen in der vorliegenden Ausarbeitung	14
B Bestandsaufnahme	27
1 Der Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ in den Bildungsstandards	27
2 Das Fachgebiet „Sprechen und Zuhören“ in der Deutschdidaktik	34
2.1 Historischer Abriss	34
2.2 Aktuelle Ansätze in der Deutschdidaktik	48
2.2.1 Sprechen als reflexive Praxis (Ulf Abraham).....	49
2.2.2 Gesprächsanalyse und Gesprächsführung (Michael Becker-Mrotzek/Gisela Brüner)	56
2.2.3 Sprechen und Zuhören (Marita Pabst-Weinschenk)	60
3 Konstruktivistische Forschungsansätze in Bezugsdisziplinen	61
3.1 Konstruktivismus in der Sprechpädagogik (Roland Wagner)	62
3.2 Konstruktivismus in der Kommunikationspsychologie (Friedemann Schulz von Thun)	
.....	65
4 Theorien zur Herstellung sprachreflexiven Handelns	73
4.1 Sprachreflexion statt Grammatik (Werner Ingendahl)	73
4.2 Sprachsensibilisierung (Monika Budde)	82
5 Fächerweite Sprachförderung – Begründung und Konzeptionen	88
5.1 Begründungen für eine fächerweite Sprachförderung.....	88
5.2 Bildungspolitische Ansätze.....	95
5.3 Sprachförderung im Fach und sprachsensibler Fachunterricht (Josef Leisen)	103
6 Fazit	114
C Grundlegende Überlegungen	117
1 Abgrenzung von Begrifflichkeit und Kompetenzfeld	117
1.1 Der Begriff „Gesprächskompetenz“	117
1.2 Strukturierung des Kompetenzfeldes	128
2 Gesprächsfähigkeiten	133
2.1 Basisfähigkeiten im Gespräch.....	133
2.2 Sprachliche produktive und rezeptive prozedurale Handlungsfähigkeit	139
3 Sprachbewusstes Handeln im Gespräch	146
3.1 Faktoren der Sprachbewusstheit.....	146
3.2 Entwicklung von Sprachbewusstheit für wesentliche Gesprächskomponenten.....	153
3.2.1 Ebene der Basisfähigkeiten.....	153
3.2.2 Ebene der sprachlichen prozeduralen Handlungsfähigkeiten.....	178
3.2.2.1 Gesprächsstrukturierung durch Makro- und Mesoebene	178
3.2.2.2 Die Mikroebene im Gespräch	184
3.2.3 Bewusste Rezeption.....	194
4 Fazit	201

D Konzept zur prozessorientierten Förderung der Gesprächsfähigkeiten.....	203
1 Prozessbezug	203
1.1 Orientierung am Schreibprozess.....	206
1.2 Übertrag von Schreibprozessmodellen auf Gespräche	208
1.3 Das Vorgehen im Gesprächsprozess.....	212
2 Gesprächsstrategien im Gesprächsprozess.....	222
2.1 Fragen als Strategie zur bewussten Gesprächsführung.....	223
2.1.1 Fragen zur Unterstützung in der Planungsphase.....	226
2.1.2 Fragen zur Unterstützung in der Gesprächsphase	230
2.1.2.1 Fragen zur Entwicklung der Basisfähigkeiten	230
2.1.2.2 Fragen zur Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten	233
2.1.3 Fragen zur Unterstützung der Rezeptionsprozesse.....	238
2.1.4 Fragen zur Unterstützung in der Reflexionsphase	239
2.1.5 Fragen zur Unterstützung des Monitorings.....	242
2.1.6 Zwischenfazit: Fragen zur Bewusstmachung des Handelns im Gespräch	242
2.2 Weitere Gesprächsstrategien.....	244
2.2.1 Gesprächsstrategien für Sprecher und Rezipient.....	244
2.2.1.1 In der Planungsphase.....	244
2.2.1.2 In der Gesprächsphase	249
2.2.1.3 In der Reflexionsphase	260
2.2.2 Gesprächsstrategien für den Sprecher	265
2.2.3 Gesprächsstrategien für den Rezipienten.....	271
2.3 Zwischenfazit: Überblick über die Gesprächsstrategien	275
3 Anregungen zur Umsetzung im Fachunterricht	278
3.1 Schaffen von Übungsgelegenheiten	279
3.2 Weitere Unterrichtsmethoden zur übenenden Umsetzung der Strategien	288
3.3 Zwischenfazit: Umsetzung im Fachunterricht	295
4 Fazit.....	297
E Konkrete Umsetzungsbeispiele für das Fach Sozialkunde	299
1 Förderung des kompetenten Umgangs mit Fachwörtern.....	299
2 Erklären von Sachverhalten mit der Methode Gruppenpuzzle	301
2.1 Die Gesprächshandlung „Erklären“	301
2.2 Gesprächsstrategien für das Erklären	303
2.3 Didaktisches Vorgehen und Methodik.....	308
3 Argumentieren im Rollenspiel am Beispiel einer Talkshow.....	312
3.1 Die Gesprächsform Diskussion	312
3.2 Die Gesprächshandlung Argumentieren	313
3.3 Gesprächsstrategien für das Argumentieren	316
3.4 Die Gesprächshandlung Moderieren.....	319
3.5 Gesprächsstrategien für das Moderieren.....	321
3.6 Die Gesprächshandlung Feedback geben.....	323
3.7 Gesprächsstrategien für das Feedback-Geben	325
3.8 Didaktisches Vorgehen und Methodik.....	328
4 Fazit.....	335
F Resümee	338
Glossar.....	341
Abbildungsverzeichnis	367
Literaturverzeichnis	368

A Einleitung

1 Die Bedeutung der Gesprächsführung in Alltag, Schule und Berufsleben

Private und öffentliche Weiterbildungsinstitute bieten zunehmend Inhalte aus dem Feld der *mündlichen Kommunikation*¹ an. Offensichtlich hat diese einen besonders hohen Stellenwert, bzw. spielt deren Kompetenz eine sehr wichtige Rolle in Beruf und Gesellschaft. Sieht man sich die offerierten Themen näher an, reichen sie von Vorträgen und Workshops zu den Themen „Klare Sprache ... souverän Gespräche führen“ über „Konfliktmanagement“ hin zu „Mit Stimme und Körpersprache überzeugen“.² Diesen z. T. eher die Alltagssprache betreffenden Schulungen stehen die Industrie- und Handelskammern nicht nach, die Seminare anbieten mit Titeln wie „Erfolgreich verhandeln“, „Mental stark – stark in der Kommunikation – stark in der Wirkung“, „Kommunikation für Führungskräfte“, „Wertschätzende Kommunikation im beruflichen Alltag“³, „Führung und Kommunikation“ oder „Optimal kommunizieren“ sowie „Besprechungen erfolgreich moderieren“⁴, um nur einen kleinen Ausschnitt des jeweiligen Angebots zu nennen (vgl. dazu auch Hartung 2004, 47/Kotthoff 2000, 247). Hierbei stellt sich die Frage, wozu all diese Seminare und Zusatzqualifikationen nötig sind bei einem Kompetenzbereich, den jede Schülerin und jeder Schüler⁵ nach Abschluss ihrer/seiner Schullaufbahn eigentlich beherrschen sollte, da doch die Bildungsstandards und damit die sich darauf beziehenden Lehrpläne im Unterrichtsfach Deutsch das Thema *mündliche Kommunikation* beinhalten.⁶ In der vorliegenden Arbeit wird

¹Es geht in dieser Arbeit vorrangig um die sog. Face-to-face-Kommunikation, also eine solche, in der die Gesprächspartner gleichzeitig in einem Raum präsent sind und sich sehen und hören können. Der Begriff „Mündlichkeit“ oder „mündliche Kommunikation“ ist, wie später gezeigt wird, nicht ganz optimal für den Bereich der Gesprächsförderung, da damit lediglich die mit dem Mund erfolgende, also die verbale Kommunikation impliziert ist (vgl. Fiehler 2014, 16). Ähnliches gilt für die Benennung „Sprechen und Zuhören“, die in die Bildungsstandards und Lehrpläne Eingang gefunden hat. Um Gespräche führen zu können, werden außer dem Sprechen und Zuhören u. a. auch der Einsatz von Körpersprache sowie das Sehen benötigt. Für das erste Herantasten an den Gegenstand werden jedoch vor einer Definition der Gesprächskompetenz, die in Teil B, Kap. 1.1 erfolgt, die allgemein gebräuchlichen Begriffe „Mündlichkeit“ und „Sprechen und Zuhören“ in synonyme Bedeutung für das Feld der Kommunikation in Gesprächen verwendet.

² Vgl. z. B. https://www.vhs-augsburg.de/programm/beruf-und-edv.html?action%5B691%5D=category&cat_ID=482-CAT-KAT461#cnt (2.2.2017)

³ <https://weiterbildung.ihk-akademie-schwaben.de/search.jsp?q=&info=j&page=1&pgruppe2=Kommunikation,+Methoden>, <https://weiterbildung.ihk-akademie-schwaben.de/search.jsp?info=j&pgruppe2=Kommunikation%2C+Methoden&q=&page=2> (beides 2.2.2017).

⁴ <https://akademie.muenchen.ihk.de/bildung/veranstaltungen.jsp?vart=Fachseminar&pg=Präsentation,%20Moderation,%20Rhetorik> (2.2.2017).

⁵ Wenngleich in der vorliegenden Arbeit versucht wird, möglichst häufig beide Generaformen zu verwenden, wird zur leichteren Lesbarkeit in manchen Fällen die einheitliche Verwendung der männlichen Darstellungsform gebraucht, ohne damit jemanden benachteiligen zu wollen.

⁶ Vgl. zu den Vorgaben der Bildungsstandards Teil B, Kap. 1 der vorliegenden Arbeit. Verweise innerhalb der vorliegenden Arbeit werden stets mit Hinweisen auf den Teil, in dem sich ein Kapitel befindet, angegeben, auch wenn sich das Kapitel im gleichen Teil der Arbeit befindet.

jedoch deutlich, dass in der Didaktik das Thema „mündliche Kommunikation“ im Vergleich zum Schriftlichen momentan eher unterrepräsentiert ist.⁷

Möglicherweise beruht das, wie Schwitalla meint, darauf, dass „manche Philosophen und Literaturwissenschaftler [...] bis heute die Vorstellung [haben], die Alltagsrede sei durchdrungen von Stereotypie, Formelhaftigkeit und gedanklicher Seichtheit“ (Schwitalla 2006, 14). Wie auch immer man die Inhalte und Formalia der Alltagsrede definiert, aus dem Folgenden wird ersichtlich, dass heutzutage die mündliche Kommunikation in Alltag, Schule und Beruf sehr wichtig ist, dass sie eng mit der Entwicklung von Selbst- und Fremdbild zusammenhängt (vgl. dazu auch Spinner 2001, 149; Badura 1973, 120) und daher eine umfassende schulische Förderung benötigt, unter anderem deshalb, da die Schule neben Familie, Peergroup und Beruf zu den „vier wichtigsten Sozialisationsagenturen“ (Bernstein 1973, 210) gehört und damit maßgeblich an der Persönlichkeitsentwicklung und dem Hineinwachsen des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin in die Gesellschaft beteiligt ist.

Mündliche Kommunikation als Grundlage für soziales Miteinander

Von vielen anderen Lebewesen unterscheidet sich der Mensch durch seinen umfassenden und bewusst verwendbaren *Sprachbesitz* (vgl. auch Eggers 1979, 3). Darunter wird mit Gauger sowohl Sprechen als auch Schreiben verstanden:

„Entscheidend ist, daß hierbei an einem Subjekt etwas von innen nach außen gelangt, daß dabei Sprachliches als Vehikel beteiligt ist. (...) Es ist hinzuzufügen, daß eine Sprachäußerung immer nur die eines einzelnen Subjekts sein kann. (...) Dasjenige, was an Sprachlichem in einer Sprachäußerung nach außen tritt, ist etwas vom Sprachbesitz des jeweiligen Subjekts“ (Gauger 1976, 15).

Dieser Sprachbesitz gehört laut Gauger entscheidend zum Menschsein sowie zum Miteinander der Menschen. „Er ist ein entscheidender Beitrag – vielleicht der entscheidende zur Konstitution der Mit-menschlichkeit, der Intersubjektivität, des Sozialen“ (ebd., 27). Für Gauger ist damit der Sprachbesitz die Grundlage alles Sozialen, „der Mensch ist ‚zoon politikón‘, weil er auch das ‚Sprache habende Lebewesen‘, das ‚zoon lógon échon‘, ist“ (ebd., 26 f.). Durch die Sprache ist erst eine Grundlage für menschliches Zusammenwirken gelegt. Nur dadurch können Gruppen gebildet und Handlungen getätigt werden, die über reinen Instinkt hinausgehen. „Ohne Sprache wäre also weder die Bildung noch die Übermittlung dieser ganzen komplexen Sphäre möglich, die wir gewöhnlich mit Wörtern wie ‚Technik‘, ‚Wissenschaft‘, ‚Kultur‘ bezeichnen“, folgert Badura (1973, 91). Begründet liegt dies in der

⁷ Vgl. dazu Teil B, Kap. 2.

für gemeinsame Interaktionen nötigen Verständigungsbasis, die nur über Sprache hergestellt werden kann (vgl. Ingendahl 1999, 18). So ist letztlich durch Sprache nicht nur Verstehen zwischen Individuen möglich, sondern auch zwischen unterschiedlichen (kulturellen) Gruppierungen (vgl. dazu Linke/Sitta 1987, 23). In besonderem Maße relevant ist dafür die mündliche Verständigung, die Schuster als für „jede Gesellschaft existentiell“ (1998, 80) bezeichnet.

Während Schriftsysteme seit etwa 5000 Jahren nachweisbar sind, ist der Ursprung der mündlichen Kommunikation vor etwa 40.000-200.000 Jahren anzusiedeln. Das heißt, über einen sehr langen Zeitraum war die einzige Art und Weise der Verständigung untereinander auf die Mündlichkeit beschränkt (vgl. Fiehler 2009, 28; Budde 2012, 25; Becker-Mrotzek 2006, 70). Nicht nur phylo-, auch ontogenetisch ist festzustellen, dass die mündliche Sprachfertigkeit lange vor der schriftlichen erlernt wird (vgl. dazu ebd., 28). Begründet liegt das darin, dass der Mensch ein Wesen ist, das ohne soziales Miteinander nur schwer überlebensfähig ist. Dabei geht es bei mündlicher Kommunikation nicht nur um „das Weitergeben von Informationen (im informationstechnischen Sinn); es handelt sich vielmehr um Sich-Mitteilen, um Andere-teilhabe-Lassen (sic), um das Herstellen von Gemeinschaft im Gespräch“ (Linke/Sitta 1987, 15). In diesem Sinne ist mit *Gespräch* auch schon die Kommunikation zwischen Elternteil und Neugeborenem zu bezeichnen. Mündliche Kommunikation in ihrer verbalen und paraverbalen Art⁸ ist folglich Grundlage für soziales Miteinander, begründet als „Urform“ der Verständigung sowohl in der Tradition als auch der menschlichen Einzelentwicklung.

Mündliche Kommunikation wendet folglich jeder Mensch als Verständigungsmittel zu einem weitaus größeren Teil als schriftliche Kommunikation seit Beginn seines Lebens an. Dementsprechend hoch ist das „Alltagswissen“ darüber (vgl. dazu auch Schmidt/Zurstiege 2000, 21), das jedoch meist nur auf wenig reflektierter eigener Erfahrung beruht, wie Nünning und Zierold feststellen:

„Bei kaum einem anderen Thema dürfte die Diskrepanz zwischen alltäglicher Erfahrung und bewusstem Wissen ähnlich groß sein wie bei Kommunikation. Einerseits kommunizieren wir von morgens bis abends – mehr oder weniger erfolgreich – mit Freunden und Bekannten, Kollegen und Kommilitonen, Nachbarn und Fremden. Andererseits verfügen nur relativ wenige Menschen über ein fundiertes Wissen über Kommunikation“ (Nünning/Zierold 2008, 7).

⁸ Unter „verbaler“ Kommunikation wird die Verständigung mit Wörtern verstanden, unter „paraverbaler“ der Einsatz von Prosodie und Körpersprache. Vgl. zur jeweiligen Definition auch Teil C, Kap. 3.2.2.2.

Mündlichkeit in Alltag, Schule, Studium und Beruf

Menschen kommunizieren also in vielerlei Situationen bspw. im Alltag. Wenngleich der Begriff *Alltag* eine tägliche Praxis impliziert, ist damit hier der Teil davon gemeint, der außerhalb von Organisationen und Institutionen stattfindet bzw. Themen abseits davon betrifft. Es ist nicht nur der Bereich, der *Freizeit* genannt wird, aber der, der diese unter anderem beinhaltet. Damit können also für die mündliche Kommunikation sowohl eher private Unterhaltungen zwischen Arbeitnehmern am Arbeitsplatz gemeint sein wie solche zwischen Schülerinnen und Schülern während des Unterrichts, die sogenannte *Nebenkommunikation*, aber auch die Unterhaltung zweier Väter im Kindergarten oder zweier Frauen beim Joggen. Die Alltagsgespräche nehmen einen großen Teil der „Gesprächszeit“ ein. Dazu gehören für die Schülerinnen und Schüler generell Gespräche unter Peers, innerhalb ihrer Familie, mit als „privat“ bezeichneten anderen Personen wie Vereinstrainern etc. sowie in der Mittel- und Oberstufe auch zwischen Partnern. Ein großer Teil der täglich verwendeten Sprache bezieht sich folglich auf die mündliche Alltagskommunikation. Die hierbei verwendete Sprache wird sich in den meisten Fällen abheben von der Fach- oder Bildungssprache⁹, die häufig im Rahmen von Organisationen und Institutionen benutzt wird. Die Alltagssprache¹⁰ ist „im Gegensatz zur Lebenswelt der Wissenschaft vorrangig praxisorientiert“ (Lehr 2002, 2). Sie kann dadurch für die Schülerinnen und Schüler im Unterricht ein Hilfsmedium darstellen, Lernen zu ermöglichen durch die Einbettung neuen, sprachlich vermittelten Stoffes in bestehende sprachliche Wissensnetze (vgl. dazu Ziegler/Stern/Neubauer 2012, 18).

In der Schule werden die Schülerinnen und Schüler zunehmend mit fachlichen sprachlichen Ansprüchen konfrontiert. Hierbei besonders zu berücksichtigen ist, dass Sprache generell Grundlage von Lernprozessen ist. Durch Lehrgespräche im Klassenplenum, aber auch in unterrichtlichen Kleinformen¹¹ erlangen die Schülerinnen und Schüler ihr Fachwissen in der Kommunikation. Schwierigkeiten hierbei, die z. B. auf unterschiedlichem oder fehlendem Begriffsverständnis beruhen, können zu kognitiven, aber auch sozialen Defiziten führen. Ergebnisse der Jugendsprachforschung zeigen jedoch, dass bei Jugendlichen Kompetenzen im Bereich der mündlichen Kommunikation fehlen (vgl. Kotthoff 2000, 247). Auch die Zunahme von Mobbing und Konflikten an Schulen¹² beweist die vorhandenen Schwierigkeiten in

⁹ Zur Fach- und Bildungssprache vgl. Teil B, Kap. 5 der vorliegenden Arbeit.

¹⁰ Die Alltagssprache ist diejenige „Sprache, die in der alltäglichen Kommunikation verwendet wird und durch unmittelbare Situationsbezüge (einfacher Wortschatz, Einsatz von Gestik und Mimik) geprägt ist“ (Michalak/Lemke/Goeke 2015, 203).

¹¹ vgl. dazu Teil D, Kap. 3.1.

¹² So gibt es bereits eigene Internetseiten zu dieser Thematik, z. B. <http://www.schueler-gegen-mobbing.de/mobbing-in-der-schule/> (14.2.15).

diesem Bereich, denn Gespräche bieten in besonderem Maße die Möglichkeit, Dinge auszuhandeln, eine Fähigkeit, die in der modernen komplexen Gesellschaft sowohl in In-, als auch Outgroupkontakten erforderlich ist.

Fehlende Gesprächsfähigkeiten setzen sich problemhaltig in Studium und Beruf fort. Schon 1973 konstatierte Badura, dass sich „fortschreitende Arbeitsteilung und beschleunigtes Veralten des einmal Erlernten“ darauf auswirken, dass „die (linguistische) Sozialisation, früher auf die Kindheit beschränkt, sich zu einem lebenslangen Prozess ausweitet“ (Badura 1973, 98). Die Zunahme mündlicher Kommunikationsanlässe hat sich durch die starke (Informations-) Technisierung noch verstärkt.

Auch in den auf die Schule folgenden Kontexten von Studium und Beruf haben die Sprache und damit die Gesprächsführung deshalb einen hohen Stellenwert:

„Sprache erlaubt erst die Planung und gesellschaftliche Organisation von Arbeitsprozessen“ (Braunroth/Seyfert/Siegel/Vahle 1975, 51 f.).

An vielen Universitäten und Hochschulen wird davon ausgegangen, dass die „Personwerdung“ der Studierenden schon weit fortgeschritten ist“ (Nünning/Zierold 2008, 128); allerdings zeigt die Praxis immer wieder, dass dem nicht so ist. Daher müssen die Universitäten für das Studium grundlegende Kompetenzen auch und vor allem in mündlicher Kommunikation nochmals auffrischen. So gibt es an der Universität Augsburg das START-Programm¹³, innerhalb dessen unter anderem Seminare zum Thema „Lesen – Reden – Präsentieren“ angeboten werden. Zwar hat die Schriftlichkeit einen sehr hohen Stellenwert im Wissenschaftsbetrieb, doch nimmt auch hier die Relevanz der Mündlichkeit zu. Nicht nur die oben erwähnten Reden und Präsentationen spielen dabei eine wichtige Rolle, sondern ebenso die Arbeit in Teams, die Diskussion in Seminaren und auf Tagungen, die Gespräche mit Dozenten in Sprechstunde oder Prüfung etc. (vgl. auch Nünning/Zierold 2008, 133 f.; Wagner 2006 b, 18). Zahlreiche Situationen während des Studiums erfordern also mündliches Sprachhandeln.

Genauso ist es im Berufsleben. Es werden je nach Berufsgruppe zwar unterschiedliche Arten des Kommunikationsverhaltens erwartet – ein IT-Experte wird vielleicht weniger Gesprächskompetenz zeigen müssen als ein Reporter (vgl. dazu Nünning/Zierold 2008, 151) – eine angemessene Kommunikation ist jedoch in jeder Situation und gegenüber jedem Gesprächspartner wichtig (vgl. ebd. 158 f.). Welche Relevanz die mündliche Kommunikation im beruflichen Feld hat¹⁴, zeigen zahlreiche Studien über Kommunikations- und Ver-

¹³ http://www.philhist.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/germanistik/literaturwissenschaft/Prof_Waldow/Aktuell/Startprogramm.html (14.8.14).

¹⁴ Vgl. zu den Anforderungen der Wirtschaft auch Klippert 2008, 35 f. sowie Efing/Janich 2007, 2-9 und Reibold/Regier 2009, 12 ff./17.

ständnisschwierigkeiten in unterschiedlichen Wirtschaftszweigen, so in der Medizin: Lalouschek 1998, 97-115, Weinhold 1998, 116-133; in Unternehmen: Menz 1998, 134-154, in Politik und Medien: Vogt 1998, 155-176 und in interkulturellen Kontexten, die für die Wirtschaft wegen der Globalisierung eine immer wichtigere Rolle spielen: Liedke 1998, 198-215, Rost-Roth 1998, 216-244, Reuter 1998, 245-274, Pache 1998, 275-296. Dabei ist es nötig, sich auf andere Sprachebenen zu begeben, Alltagssprache in Fachsprache zu übersetzen (vgl. Lalouschek) oder grundsätzliche Verständnisprobleme zwischen Kunde und Mitarbeiter (vgl. Weinhold, Menz) zu lösen. Gerade die in der Medien- und Dienstleistungsgesellschaft begründete Zunahme an Situationen, in denen Gespräche zu absolvieren sind, erfordert spezifische Kompetenzen. Viele Berufsgruppen sind klienten- bzw. kundenorientiert, wie bspw. Verkäufer, Rechtsanwälte, Ärzte, Friseure etc. Diese müssen, um erfolgreich agieren zu können, auf ihre Kunden eingehen. In anderen Berufsfeldern ist es erforderlich, im Team zu arbeiten. Dazu gehören nicht nur Teambesprechungen oder Konferenzen, sondern auch der generelle Umgang mit Mitarbeitern, Untergebenen und Vorgesetzten. Von Abiturienten wird häufig erwartet, dass sie in der Zukunft Führungspositionen einnehmen können. Wagner stellt fest, dass „die meisten Menschen in Führungspositionen (...) nicht nur erheblich mehr reden als andere“, sondern „sie sollten auch überdurchschnittlich gut reden können“ (Wagner 2006 b, 19). Ein Erlernen bewusster mündlicher Kommunikation sollte daher schon im Vorfeld ansetzen, auch um den jungen Menschen später diesen Weg des Aufstiegs zu ermöglichen.

So werden die Schülerinnen und Schüler in ihrem künftigen Berufsleben zwar auch mit schriftlichen Texten konfrontiert, was jedoch nur in einigen Berufsgruppen in größerem Umfang der Fall sein wird, jedoch immer und grundsätzlich in Situationen kommen, die sie mit mündlicher Kommunikation bewältigen müssen. Im Berufsleben sind die ehemaligen Schülerinnen und Schüler demnach nicht nur gefordert, sich selbstständig auf die Kommunikation in dem Berufsfeld einzustellen, das sie gewählt haben, und dessen Anforderungen zu meistern, gleichzeitig müssen sie strukturelle Notwendigkeiten einhalten und z. B. eine angemessene Kommunikation mit Kunden,¹⁵ Klienten, Kollegen, Untergebenen¹⁶ oder Vorgesetzten leisten. Berufliche Schwierigkeiten, die auf fehlender Gesprächskompetenz basieren, können ferner bei der Kommunikation zwischen den Generationen auftreten, gerade in der immer älter werdenden Gesellschaft. Dies hängt nicht

¹⁵ „Ein besonderer (und besonders wichtiger) Fall der externen Kommunikation, ist die Kommunikation zum Kunden, sei es im betreuungsintensiven Außendienst, im Firmengeschäft oder über Hotlines und andere Kommunikationswege“ (Nünning/Zierold 2008, 160).

¹⁶ „Viele Vorgesetzte haben Schwierigkeiten, ein strukturiertes Mitarbeitergespräch zu führen. Sie finden nicht die richtigen Worte, wissen nicht, wie Gespräche aufzubauen oder welche Strategien z. B. in Konfliktsituationen geeignet sind. Doch ohne die Fähigkeit zur professionellen Kommunikation ist ein erfolgreicher Führungsalltag nicht denkbar“ (von der Heyde/von der Linde 2007, 18).

nur mit Vorurteilen und Stereotypen gegenüber „bestimmten sozialen Gruppen“ (Thimm 1998, 179) zusammen, sondern auch mit Unsicherheiten in Bezug auf Norm und Abgrenzung (vgl. ebd.). Steinig/Huneke stellen dies ebenso fest:

„Die Fähigkeit, in wechselnden Zusammenhängen kompetent und effektiv Gespräche zu führen, wird in der modernen Informationsgesellschaft immer wichtiger. In Besprechungen, Verhandlungen und in der Beratung geht es darum, verständlich, sachlich, stringent und integer seine Argumente zu entwickeln. Dabei wird die Face-to-face-Kommunikation den größten Raum einnehmen, aber technische Medien spielen zunehmend eine wichtigere Rolle: nicht nur Telefonate, sondern bald auch Gespräche über Bildtelefone sowie Videokonferenzen oder auch Chat-Konferenzen im Internet, wobei hier das Medium zwar die Schrift ist, aber der Modus eindeutig mündlich wäre (...). Die technischen Medien stellen spezifische Anforderungen an die Art der Gesprächsführung. Die Vielfalt mündlicher Register sowie Rollenwechsel und Code-Switching nehmen zu.

Flexibilität und Empathiefähigkeit sind besonders in interkulturellen Gesprächen nötig. Wenn Menschen verschiedener Sprachen und Kulturen an einem Gespräch teilnehmen, gilt es, sich ohne Peinlichkeiten und Gesichtsverlust auf eine allen gemeinsame Sprache zu einigen. Ein spezifisches Wissen über andere Gesprächskonventionen und Höflichkeitsregeln – besonders im nonverbalen Verhalten – sind (sic) hier von eminenter Bedeutung. Auch die Fähigkeit, einen fremdsprachlichen Gesprächsbeitrag entweder zu übersetzen oder kurz den Inhalt auf deutsch (sic) zusammenzufassen, stellt eine spezifische Kompetenz dar, für die sich der Deutschunterricht in seiner monolingualen Einäugigkeit bislang nicht zuständig gefühlt hat. (...)

Schließlich gibt es in unserer Gesellschaft zunehmend Konfliktfelder, in denen die Kommunikation problematisch verläuft oder gänzlich abgebrochen wurde“ (Steinig/Huneke 2004, 74).

Die von Steinig und Huneke zuletzt genannte Notwendigkeit, interkulturelle Gespräche kompetent führen sowie Konflikte vermeiden oder lösen zu können, spielt ebenfalls im beruflichen Bereich eine immer größere Rolle. In mündlichen Handlungssituationen zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen müssen diese, um ohne Missverständnisse zu kommunizieren, sich auf „eine gemeinsame Sprache (...) einigen“. Das bedeutet, dass nicht nur eine gemeinsame Sprachebene notwendig ist, sondern ferner sind in besonderem Maße Einfühlungsvermögen und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme erforderlich, basierend auf Wissen über die Regeln und Normen der Gesprächsführung in der anderen Kultur (vgl. dazu Steinig/Huneke 2011, 85). Kommt zur unterschiedlichen Kultur noch eine andere Sprache hinzu, was durch Prozesse zunehmender Globalisierung in Wissenschaft und Wirtschaft häufig der Fall sein wird, kann dies zu „Übersetzungsproblemen“ und weiteren Missverständnissen führen (vgl. dazu Nünning/Zierold 2008, 166 f.). Diese treten jedoch auch auf ohne fremden kulturellen Hintergrund (vgl. dazu Steinig/Huneke 2011, 85 ff.) und führen dann zu Konflikten.

Konfliktpotential mündlicher Kommunikation

Denn gerade die mündliche Kommunikation ist extrem störungsanfällig, u. a. weil sie aufgrund ihrer Flüchtigkeit sozusagen „Versuchscharakter“ hat (Fiehler 1998, 7). Welche Schwierigkeiten die mündliche Kommunikation immer wieder bereitet und welchen Stellenwert sie in der Gesellschaft hat, ist beispielsweise an der „Sexismus-Debatte“ vom Frühjahr des Jahres 2013 abzulesen. Ausgelöst wurde diese durch eine Aussage des FDP-Spitzenpolitikers Reiner Brüderle, der einer Stern-Reporterin „mit zweideutigen Anspielungen und Berührungen“ (Beitzner 2013) zu nahe kam. Dies führte dazu, dass er erheblich an Ansehen in der Bevölkerung verlor.¹⁷ Das Beispiel zeigt, dass selbst Politiker als Vorbilder oder/und Führungskräfte häufig nicht über ein angemessenes mündliches Sprachverhalten verfügen. In diesem Fall lag dies laut Vahland begründet in einer Überschätzung der eigenen Macht (vgl. Vahland 2013). Daneben beruhen Probleme mündlicher Kommunikation oft auf Missverständnissen. Diese resultieren zum einen daraus, dass viele Wörter „prinzipiell vieldeutig sind“, bzw. dass „verschiedene Personen Gesprächsgegenstände und Probleme unterschiedlich beurteilen, sei es, weil ihnen unterschiedliche Informationen zur Verfügung stehen, sei es, weil sie ähnliche Informationen unterschiedlich verarbeiten“ (Badura 1973, 67; vgl. dazu zudem Ziegler/Stern/Neubauer 2012, 18). Die Menschen verstehen demnach das, was sie mit einer Aussage oder einem Verhalten verbinden, d. h., wie sie diese aufgrund ihrer Erfahrungen, persönlichen Werte etc. einordnen können. Gleichzeitig ist der unterschiedliche Erfahrungshorizont jedes einzelnen Menschen durch Sprache auch beeinflussbar; so resümiert Frindte: „Mit Sprache lässt sich die Wirklichkeit formen“ (2001, 22). Darin liegt neben dem Problempotential auch eine besondere Chance von Kommunikation, nämlich den eigenen Erfahrungshintergrund zu verdeutlichen sowie auf den von anderen einzuwirken. Dies ist besonders im Zusammenhang mit Lernprozessen von Relevanz, wie noch gezeigt wird. Weitere Quellen von Missverständnissen gerade der mündlichen Kommunikation bestehen nach Watzlawick unter anderem in der nicht immer eindeutigen analogen Kommunikation vor allem durch die unklare Verwendung der Körpersprache (vgl. 1969, 97 ff.) sowie laut Schulz von Thun in der Vermischung der Bedeutungsebenen Sache, Beziehung, Appell oder Selbstoffenbarung (vgl. 2013a). Andere Forscher sehen Gründe für misslingende Kommunikation im Gewaltpotential jedes einzelnen Menschen (vgl. Munz/Büchtele 1999). Dabei treten die Formen der Gewalt¹⁸

¹⁷ Vgl. dazu: <http://www.sueddeutsche.de/politik/fdp-spitzenkandidat-fuer-bundestagswahl-sexismus-vorwurf-schrumpfen-bruederles-popularitaet-1.1588707> (1.2.2013).

¹⁸ Zur Definition von Macht und Gewalt siehe Januschek und Gloy: „Schwierig ist die Abgrenzung zwischen Gewalt und Macht. Wir beschränken uns auf folgende Unterscheidung: Während *Gewalt* die Wirkungsweise bestimmter Handlungen oder Vorgänge qualifiziert, ist Macht jene Eigenschaft personaler oder impersonaler

eher im Mündlichen auf „als in Bereichen konzeptioneller Schriftlichkeit“, laut Schwitalla wegen der „Privatheit mündlicher Kommunikation“ (2006, 149). Indessen scheint eine Zunahme des Gebrauchs „derber Wörter des Alltags“ auch „in öffentlichen Situationen und geschriebenen Medientexten“ (ebd.) zu erkennen sein. Oft unwissentlich verletzen hiermit Menschen andere. Dies kann „nur durch einen zusätzlichen Aufwand [im Nachhinein wieder] beseitigt werden“ (Fiehler 1998, 13). Das bedeutet, es müssen teilweise erhebliche Anstrengungen unternommen werden, um durch Kommunikationsprobleme entstehende Schwierigkeiten im Anschluss auszuräumen. „Die Schäden, die aus solchen Problemen und Störungen resultieren, dürften allein in dieser Volkswirtschaft viele Millionen betragen. Nicht zuletzt hieran läßt sich die gesellschaftliche Relevanz dieser Thematik ablesen“ (ebd.).¹⁹ Daher erfordert es besondere Unterstützung, um die Kommunikation glücken zu lassen durch „Prozesse der ständigen *Kontrolle*, ob die Verständigung für die Zwecke der Beteiligten in einem hinreichenden Maß gelingt“, sowie der „kontinuierliche[n] *Anstrengung* und kommunikative[n] *Arbeit*, um die Ergebnisse von Kommunikation zu verbessern“ (ebd., 7). Entsprechend ist Badura zuzustimmen, der die Kommunikationsprobleme nicht nur unter dem Gesichtspunkt linguistischer „Kompetenz“ und „Performanz“ oder als Probleme „linguistischer Kodes alleine“ sieht, sondern diese vielmehr als „Teilprobleme kommunikativer Kompetenz und Interaktion“ behandelt wissen möchte (vgl. Badura 1973, 16 f.). Eine reflektierte Nutzung der Sprache sowie die Vermittlung von Möglichkeiten zur funktionierenden Verständigung gerade in Gesprächen sollte daher Förderpriorität an Schulen haben: „Fest steht (...), dass man mit guter mündlicher Kommunikation viele Konflikte vermeiden und etliche (...) lösen kann“ (Wagner 2006 b, 19).

Zwischenfazit

Resümierend ist festzuhalten, dass Gesprächsfähigkeiten²⁰ zunehmend nötig sind, um schulisch, beruflich, aber auch privat erfolgreich handeln zu können. Dies stellte Nothdurft schon vor fünfzehn Jahren fest (vgl. Nothdurft 2000, 251). Er spricht von zwei Diskursen, die eine wichtige Rolle diesbezüglich spielen, nämlich „Gesprächsfähigkeit als eine Art Bindemittel unserer gesellschaftlichen Verfasstheit“ sowie „Gesprächsfähigkeit als Schlüsselqualifikation zukünftiger Berufstätigkeit“. Diese würden im Schulsystem zu wenig berücksichtigt. Dies liege laut Nothdurft vor allem daran, dass das „komplexe und

Instanzen, u. a. solche Vorgänge oder Handlungen hervorbringen zu können. Weil Macht vom Begriff her bloße *Potenz* ist, löst ihr Vorhandensein auch nicht schon jenes Erschrecken aus wie das Vorhandensein von Gewalt, obwohl letztere bloß die Umsetzung des Potentiellen in die Realität darstellt“ (1998, 5).

¹⁹ Fiehler meint hier Schäden infolge nicht sofort „reparierter“ Störungen.

²⁰ Zu den Gesprächsfähigkeiten genauer in Teil C, Kap. 2.

störanfällige, in keiner Weise Erfolg garantierende Unternehmen“ *Kommunikation* in seiner Relevanz nicht erkannt werde und die „Theorielinien zur Bestimmung von Gesprächsfähigkeit (...) [wie] Rhetorik, Pragmalinguistik²¹, Kommunikationspsychologie und Kommunikationssoziologie (...) im Hinblick auf das Problem der Gesprächsfähigkeit (...) unterschiedliche Defizite [aufweisen]“ (ebd., 254). Für die Deutschdidaktik, führt er weiter aus, sei das Hauptproblem, dass die Theorien das „Phänomen des Gesprächs selbst“ nur marginal behandeln (ebd., 256). Die Aufgabe des Deutschunterrichts, die Schülerinnen und Schüler für alle erforderlichen beruflichen sowie alltagspragmatischen mündlichen Anforderungen handlungsfähig zu machen, ist jedoch eine äußerst schwierige, wenn nicht ob der fachlichen Spezifik jedes Arbeitsfeldes gar unmögliche. Denn die unterschiedlichen Gesprächssituationen erfordern von den GesprächsteilnehmerInnen Anpassungsfähigkeit und unterschiedliche Strategien, die ihnen bei der Situationsbewältigung helfen.²² Eine Ausweitung der Sprachförderung im Hinblick auf die mündliche Kommunikation auf alle Fächer würde ermöglichen, die für die jeweiligen Fachgespräche typischen Sprachhandlungen spezifisch auszubilden auf der Grundlage allgemeiner Informationen über Gesprächsformen und -handlungen, die im Deutschunterricht erfolgt. Damit könnten die Schülerinnen und Schüler „die Fähigkeit, in wechselnden Zusammenhängen kompetent und effektiv Gespräche zu führen, [die] [...] in der modernen Informationsgesellschaft immer wichtiger“ (Steinig/Huneke 2011, 85) wird, trainieren und müssten sich nicht durch außerschulische Bildungseinrichtungen später die erforderlichen Fähigkeiten in diesem Bereich aneignen. Erforderlich ist es also aufgrund des hohen gesellschaftlichen Stellenwerts von Gesprächen, die Forschungslücken zu schließen und ein Konzept zu erarbeiten, das eine Förderung der Gesprächsfähigkeiten differenziert und gezielt ermöglicht. Da fachliches Lernen in allen Fächern mit Sprache und vor allem mündlicher Kommunikation verbunden ist, soll dabei eine fächerweite²³ Umsetzung berücksichtigt werden.

²¹ „Daß ein gesellschaftlicher Bedarf an professionalisierten Formen der Lösung von Verständigungsproblemen besteht, sieht man z. B. am zunehmenden Einsatz von Mediatoren in umweltpolitischen Auseinandersetzungen. (...) Demgegenüber werden Resultate der linguistischen Verständigungsforschung bisher nicht systematisch berücksichtigt. Deshalb sollten in der Linguistik neue Anstrengungen unternommen werden, die vorliegenden Forschungsergebnisse verstärkt in Praxisbereiche einzubringen und die bisherige Theorieentwicklung fortzuschreiben“ (Kindt 1998, 17).

²² Schriftliche Textarbeit kann die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen in der Vorbereitung, Visualisierung und/oder Verarbeitung des mündlichen Geschehens.

²³ Eine fächerweite sprachliche Förderung beinhaltet eine kontinuierliche Begleitung des Fachunterrichts durch sprachreflexive Aufmerksamkeitsfokussierung sowie Prozesssteuerung im Hinblick auf sprachliche Vorgänge.

2 Besonderheiten mündlicher Kommunikation

Wie aus den Ausführungen deutlich wurde, ist gelingende Kommunikation sowohl im Alltag, im schulischen, universitären als auch beruflichen Leben ausgesprochen wichtig. Daher folgert Maiwald für die Schriftlichkeit:

„Weil die Erfahrungsoptionen des Menschen und die Organisationspotenziale einer Gesellschaft wesentlich von Sprache, Schrift und entsprechenden Kommunikationstechnologien abhängen, sind Schreibförderung und Schreiberziehung Bildungsaufgaben. Denn Schreibfähigkeiten und Schriftkultur waren nicht immer schon da, und sie existieren auch nicht von alleine weiter“ (Maiwald 2005c, 14).

Erfahrungen und Organisation einer Gesellschaft werden nicht nur durch die Schrift, sondern auch stark in und mit Gesprächen beeinflusst. Rasante Entwicklungen in Informations- und Kommunikationstechnologie sowie die generelle Zunahme an Geschwindigkeit v. a. im Berufsleben erfordern schnellere Verständigungswege als die der Schriftlichkeit. Telefon- sowie Videokonferenzen und Spracherkennungsprogramme am Computer zeugen davon (vgl. Pabst-Weinschenk 2000, 73). Wenngleich Mündlichkeit deutlich länger existiert als die Schriftlichkeit und sie wegen ihrer All-Präsenz auch nach wie vor weiterbestehen wird, wird sie dennoch, vielleicht gerade deshalb, in ihrer Wichtigkeit unterschätzt.

In der Folge wird – im Anschluss an Becker-Mrotzek – unter *mündlicher Kommunikation* „prototypisch die aktuelle Verständigung zwischen mindestens zwei Aktanten verstanden (...), die sich in einem gemeinsamen Sprechzeit-Raum befinden, so dass die Kommunikation auf der Grundlage akustischer und visueller Wahrnehmungen verbal und non-verbal (körperlich) erfolgen kann“ (Becker-Mrotzek 2009a, 69). Vorliegende Arbeit beschäftigt sich also mit medialer Mündlichkeit, die meist²⁴ die „gleichzeitige Anwesenheit des Sprechers und des Hörers“ (Wiprächtiger-Geppert 2012, 69) beinhaltet, die aber auch konzeptionell schriftlich sein kann (vgl. dazu Koch/Oesterreicher 1985, 15 ff.). Das bedeutet für die mündliche Kommunikationssituation, dass ein Wahrnehmen durch die und Nutzen der unterschiedlichen Sinne von Seiten der Aktanten eine wesentliche Rolle spielen. Beides erfolgt „gleichzeitig und parallel auf verschiedenen Ebenen“. Mündliche Kommunikation ist also „multimodal“ (vgl. Fiehler 2009, 26 f.). Damit weist die Begriffswahl „mündlich“, die durch den Versuch der Gegenüberstellung der „Mündlichkeit“ und „Schriftlichkeit“ erfolgt, eine Ungenauigkeit auf, denn „Mündlichkeit“ beinhaltet genau wie das „Sprechen“ die Konzentration auf das verbal Geäußerte. In medial mündlichen Gesprächen wird jedoch vieles nicht rein verbal geäußert, sondern auch oder nur körpersprachlich ausgedrückt. Diese körpersprachlichen Äußerungen sollten vom Rezipienten berücksichtigt werden, um Gespräche kompetent führen

²⁴ Ausgenommen ist das Telefongespräch.

zu können. Für die an der Kommunikation Beteiligten bieten sich daher die Begriffe *Gesprächsteilnehmer*, *-partner* oder *Sender* und *Rezipient*²⁵ an. Ein anderer Begriff statt „Mündlichkeit“ müsste noch gefunden werden. Vorerst wird die Bezeichnung „Mündlichkeit“ weiter verwendet als gewisse Abgrenzung von der Schriftlichkeit. Ansonsten wird in der vorliegenden Arbeit vom „Gespräch“²⁶ ausgegangen, wohl wissend, dass damit das Problem der Benennung des Kompetenzfeldes nur bedingt gelöst wird.

Koch und Oesterreicher grenzen Mündlichkeit als „Sprache der Nähe“ von der Schriftlichkeit als „Sprache der Distanz“ (1985) ab. Tatsächlich ist die „Nähe“ eine wichtige Funktion der mündlichen Kommunikation, die in Gesprächen erfolgt. Merkmale dafür sind nach Koch und Oesterreicher „Privatheit, Vertrautheit der Kommunikationspartner, starke emotionale Beteiligung, Situations- und Handlungseinbindung, referenzielle Nähe, raum-zeitliche Nähe (face-to-face), kommunikative Kooperation, Dialogizität, Spontaneität, freie Themenentwicklung usw.“ (Oesterreicher/Koch 2016, 24). Dagegen sind Parameter konzeptioneller Schriftlichkeit „Öffentlichkeit, Fremdheit der Kommunikationspartner, geringe emotionale Beteiligung, Situations- und Handlungsentbindung, referenzielle Distanz, raum-zeitliche Distanz, keine kommunikative Kooperation, Monologizität, Reflektiertheit, Themenfixierung“²⁷ (nach Oesterreicher/Koch 2016, 24). Die *Nähefunktion*, die in Gesprächen wirksam wird, ermöglicht es folglich, direkt auf das Gegenüber zu wirken und zu reagieren mit Körpersprache, taktilem Verhalten bzw. Berührungen und/oder der Art des Sprechens. Auch die Möglichkeit des Einbezuges des Zeigfeldes ist typisch für die Nähe in mündlichen Gesprächssituationen. Dies ist bei der Schriftlichkeit in dieser Form nicht realisierbar, daher ist diese *Funktion der Proximität* eine rein mündliche Funktion.

Daneben kann, was von Koch und Oesterreicher nicht berücksichtigt wird, nur mündlich rasch auf den anderen eingegangen werden; selbst bei E-Mail-Kontakt und sehr schneller Schreibfähigkeit wird eine solche Geschwindigkeit nicht erreicht werden können wie in der Kommunikation durch Schall- und visuelle Wahrnehmung. Damit bietet die Mündlichkeit die Chance, bspw. schnell Sachen klarzustellen oder jemanden zügig über etwas zu informieren. Diese aus der Funktion der Nähe ableitbare *Funktion der Schnelligkeit* oder *Velocität* ist die zweite Besonderheit der Mündlichkeit.

Mit diesen beiden Funktionen zeichnet sich die Mündlichkeit weiterhin dadurch aus, dass es möglich ist, „Verständigungsprozesse abzukürzen“ (Abraham 2008, 18), Positionen oder auch

²⁵ „Empfänger“ statt „Rezipient“ klingt sehr passiv; deshalb ist dieses Wort eher ungeeignet.

²⁶ Zur Begründung des Begriffes vgl. Teil C, Kap. 1.

²⁷ Knobloch problematisiert die dadurch hervorgerufenen Konnotationen: Nähe „ruft Werte wie Gemeinschaft, Familie, Freundschaft, Interaktion auf, ‚Distanz‘ konnotiert negativ, ruft Werte wie Fremdheit, Bürokratie, Behörde etc. auf. Es ist ganz leicht, den Nähepol der sprachlichen Kommunikation mit ‚Natur‘ zu assoziieren und den Distanzpol mit ‚Künstlichkeit‘, Kultur oder gar Entfremdung“ (Knobloch 2016, 76).

Missverständnisse binnen kurzem zu klären, unterstützt durch parasprachliche Verdeutlichung. Für die Schule bedeutet das, dass durch die Mündlichkeit eine schnelle Vermittlung des Lernstoffes auf unterschiedlichen Sinneskanälen erreicht werden kann. Daneben ist eine prompte Rückmeldung auf (Lern-)handlungen differenziert durchführbar.

In diesem Zusammenhang ist es nicht angebracht, sich auf weitere zu hinterfragende Typika der Mündlichkeit, wie „Spontaneität“ oder „keine schriftliche Fixierung oder Korrektur, keine Orientierung an der Norm“ zu berufen, wie Lang (1989, 56) das macht, und damit Gründe zu liefern, die einer mangelhaften schulischen Förderung der Mündlichkeit in der Schule Vorschub leisten. Stattdessen ist es erforderlich, ein Konzept zu entwickeln, das zeigt, dass auch mündliches Handeln gewissen formalen Kriterien folgt und damit gelernt werden kann. Aus den Typika der Mündlichkeit lassen sich die sprachlich dafür erforderlichen Fähigkeiten herleiten: Das Vorhandensein phonischer bzw. prosodischer Elemente bedingt bspw. Faktoren wie Lautstärke, Tonfall oder klare Artikulation. Die Möglichkeit des Einsatzes der Körpersprache sollte z. B. Überlegungen zur Verbindung von Emotion und Körpersprache nach sich ziehen. Die Dialogizität verdeutlicht, dass das Gegenüber im Gespräch stete Beachtung finden sollte, und die vorkommenden Redundanzen, dass es nötig ist, sich des gegenseitigen Verständnisses zu versichern, aber auch sich klar auszudrücken. Wegen der Flüchtigkeit der Mündlichkeit ist es wichtig, dass lernbereichsübergreifend gearbeitet wird und die Schriftlichkeit oder neue Medien unterstützend eingesetzt werden.²⁸ Eine Verbindung der Lernbereiche „Sprechen und Zuhören“ und „Schreiben“ ist auch aus dem Grund der überwiegenden Verwendung von Bildungssprache im Unterricht sinnvoll. Denn um die im Unterricht zu vermittelnden Fachinhalte verstehen zu können, ist eine Ausweitung der Alltagssprache hin auf die Fachsprache vorzunehmen, wie es über bildungssprachliche Konzeptionen geschieht.²⁹

²⁸ Fiehler kritisiert die häufig vorgenommene starke Abgrenzung der Schriftlichkeit von der Mündlichkeit: „Die Kategorien Mündlichkeit und Schriftlichkeit suggerieren (...) einerseits, dass zwischen ihnen eine deutliche Differenz besteht, und andererseits legen sie den (Fehl-)Schluss nahe, dass das, was sie bezeichnen, jeweils für sich eine gewisse Homogenität besitzt. Die begriffliche Gegenüberstellung wirkt intern homogenisierend und zugleich extern Differenzen verstärkend“ (Fiehler 2014, 14 f.). Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit von einer Gegenüberstellung der Typika abgesehen.

²⁹ Vgl. dazu Teil B, Kap. 5. Für die Alltagssprache, die auch konzeptionell mündlich ist, ist typisch die dialogische Kommunikation mit freiem Sprecher- und Themenwechsel (vgl. Michalak/Lemke/Goeke 2015, 76). Die Bildungs-, Schul- bzw. Fachsprache allerdings bezieht sich stark auf die konzeptionelle Schriftlichkeit (vgl. ebd., 76 f.).

3 Ziele, Anliegen und Vorgehen in der vorliegenden Ausarbeitung

Das Gesamtziel der vorliegenden Arbeit liegt also zunächst darin, ein Konzept zu schaffen, mit dem eine umfassende Gesprächsförderung³⁰ ermöglicht wird, und durch dessen Anwendung den Stellenwert der mündlichen Kommunikation im Unterricht aller Fächer zu stärken. Die mit der Umsetzung des Konzepts ausgebildeten Gesprächsfähigkeiten sollen auf unterschiedliche Gesprächssituationen übertragbar sein. Als Basis dafür werden Prozesse der Sprachbewusstheit gesehen, die sich auf „pragmatische Normen“, die in einer Gesprächssituation wichtig sind (vgl. Michalak, Lemke, Goeke 2015, 19), beziehen. Bislang gab und gibt es kaum didaktische Konzeptionen, die in diesem Sinne vorgehen und den Gesamtbereich der mündlichen Kommunikation abdecken. Mit der in der vorliegenden Arbeit erstellten Konzeption soll nun diesbezüglich eine Lücke geschlossen sowie eine fächerweite Förderung der Gesprächsfähigkeiten ermöglicht werden. Besonders wichtige Komponente ist dabei die in Gesprächen erfolgende Einwirkung auf die Konstruktionen des Einzelnen; ein wertschätzendes Miteinander ist daher die Grundlage der ausgearbeiteten Fördermaßnahmen. Ein Teilziel der Arbeit besteht darin, den großen Kompetenzbereich des „Sprechens und Zuhörens“ zu strukturieren, um ihn für eine Vermittlung im Unterricht zugänglich zu machen. Hierzu gehört die Definition von Gesprächskompetenz genauso wie die der dafür erforderlichen Basis- und Handlungsfähigkeiten. Ein weiteres Ziel ist die Aufschlüsselung und Klärung der Voraussetzungen für sprachbewusstes Handeln in Gesprächen. Ein starkes Gewicht liegt dabei auf Reflexionsvorgängen.

Schließlich ist Bestreben der Arbeit, ein gestuftes Prozessmodell zu entwickeln, das eine Förderung sprachbewussten Handelns in Gesprächen im Unterricht ermöglicht. Dafür erfolgt eine Orientierung an deutschdidaktischen Forschungen zum „Sprechen und Zuhören“ sowie Erkenntnissen der Schreibprozess- sowie der Leseforschung, da in der Deutschdidaktik in diesen Lernbereichen bereits prozessbezogene Grundlagen der Förderung geschaffen wurden. Ausgehend von der Hypothese, dass es Lerntechniken gibt wie Gesprächsstrategien, die helfen, bewusst Gespräche zu führen, ist ein weiteres Anliegen, Strategien auszuarbeiten, die für vielerlei Gespräche einsetzbar sind und die den Schülerinnen und Schülern eine Hilfestellung bieten, in unterschiedlichen Gesprächssituationen kompetent zu agieren. Ziel der vorliegenden Arbeit ist ferner, den Fachlehrkräften die ein oder andere Methodik an die Hand zu geben, wie die Gesprächsstrategien im Unterricht einzusetzen sind. Dabei soll gezielt

³⁰ In vorliegender Arbeit werden für die Förderung der Entwicklung von Gesprächskompetenz vorrangig dialogische Gespräche betrachtet. Das monologische Sprechen soll – wenngleich diesem ebenfalls wesentliche Funktionen zuzuschreiben sind (vgl. dazu z. B. Neumann/Mahler/Buhrfeind 2014, 229 f.), nur am Rande mit bedacht werden. Ausgenommen sind bei folgendem Konzept ferner eher ästhetische Ansätze, wie z. B. Aufführungen mit dem Schultheater oder auch Gedichtvorträge, wobei auch hierfür einzelne Aspekte des Konzepts übernommen werden könnten.

auf die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II eingegangen werden, deren Förderung nur bedingt mit Konzepten für die Sekundarstufe I erreicht werden kann.³¹

Letztlich soll in der vorliegenden Arbeit gezeigt werden, wie in unterschiedlichen Gesprächssituationen im Sozialkundeunterricht die ausgearbeiteten Strategien methodisch abwechslungsreich prozesshaft umgesetzt werden können. Dadurch erhalten die Lehrkräfte nicht nur Einblick in die vielfältigen Aspekte mündlicher Kommunikation, sondern neue Impulse, wie sie in ihrem Unterricht gezielt Gesprächsförderung vornehmen können.

Bestandsaufnahme

Um diese Anliegen umzusetzen, erfolgt zu Beginn der Arbeit eine Bestandsaufnahme bereits bestehender Förderansätze im Bereich der mündlichen Kommunikation. Um aktuelle, ganz Deutschland betreffende Vorgaben diesbezüglich zu erfassen, werden zunächst die Bildungsstandards näher betrachtet. Dabei liegt der Fokus nicht nur auf der Vermittlung von Kompetenzen im Bereich „Sprechen und Zuhören“, sondern auch darauf, ob und inwieweit bereits fächerweite sprachliche Förderung, insbesondere der Mündlichkeit, angedacht ist. Es wird sich zeigen, dass in den Bildungsstandards die Vorgaben bzgl. einer fächerweiten Sprachförderung noch sehr vage sind.

In der Folge wird die Entwicklung des Fachbereiches „Sprechen und Zuhören“ im Deutschunterricht historisch und aktuell betrachtet. Dies geschieht aus dem Grund, da die Forderung nach fächerweiter Sprachförderung eine neuere ist, wesentliche Erkenntnisse dafür jedoch aus bisherigen Forschungen der Deutschdidaktik übernommen oder weitergeführt werden können, da der Deutschunterricht bislang eine Schlüsselposition hinsichtlich der Sprachförderung einnimmt. Dabei wird sich jedoch herausstellen, dass der Kompetenzbereich der „Mündlichkeit“ aktuell eher ein „Stiefkind“ der Didaktik ist. Das wird bspw. daran deutlich, dass in Aufsätzen, die „Deutschunterricht“ generell in der Überschrift führen, vorrangig Schreib-, Lese- und Literaturdidaktik behandelt werden, was möglicherweise begründet liegt in der primären Wissensvermittlung durch die Nutzung schriftlicher Texte, die Schmölzer-Eibinger (2013, 35) feststellt. Einige der wenigen vorhandenen neueren Ansätze der Förderung der Mündlichkeit wie „Sprechen als reflexive Praxis“ von Ulf Abraham oder „Gesprächsanalyse und Gesprächsführung“ von Michael Becker-Mrotzek und Gisela Brüner und „Sprechen und Zuhören“ von Marita Pabst-Weinschenk werden diskutiert.

Da in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen wird, dass sich Wissensstrukturen, individuelle Werte und Bedürfnisse sowie Gefühle bei jeder Person einzigartig aufgrund von

³¹ Eher ist es möglich, das vorliegende Modell auf Bedürfnisse der Sek. I herunterzubrechen.

deren Erfahrungen bilden, fließen vorwiegend Erkenntnisse aus konstruktivistisch orientierten Theorien in die Erkenntnisbildung ein. Zwei davon werden in der Folge in den Blick genommen. Dabei werden auch außerhalb der Deutschdidaktik liegende Bezugsdisziplinen betrachtet, die Geltung für den Unterricht haben, um eine breite Basis zu gewinnen. Neben der Sprechpädagogik können Erkenntnisse aus der Kommunikationspsychologie Hintergründe kommunikativen Handelns beleuchten. Dabei wird das im Unterricht häufig zur Analyse von Gesprächen herangezogene Vier-Seiten-Modell von Friedemann Schulz von Thun kritisch betrachtet und im Hinblick auf Erfordernisse der aktuellen Kompetenzorientierung erweitert. Schließlich werden Konzeptionen zur Herstellung sprachreflexiven Handelns im Hinblick auf ihre Relevanz für die Entwicklung sprachbewussten Handelns in Gesprächen untersucht. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem Werk „Sprachreflexion statt Grammatik“ von Werner Ingendahl, der mit Hilfe von Fragen zu einem bewussteren sprachlichen Handeln hinführen möchte. Monika Budde fokussiert v. a. die gegenseitige Wertschätzung im sprachlichen Miteinander; das ist ein Aspekt, der in der vorliegenden Arbeit ebenfalls als Grundlage für gelingende Gespräche gesehen wird.

Die bereits vorhandenen Konzeptionen für eine fächerweite Sprachförderung werden schließlich im Hinblick auf die Vermittlung von Fähigkeiten, die den Kompetenzbereich des „Sprechens und Zuhörens“ betreffen, gesichtet. Hier wird deutlich, dass der Schwerpunkt auf der Vermittlung von Schreib- sowie Lesekompetenz liegt sowie auf Förderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache und der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I. Zuvor wird die Sinnhaftigkeit der fächerweiten Sprachförderung herausgestellt, denn die Sprache erfüllt beim fachlichen Lernen eine besondere Funktion, indem sie fachliche Handlungskompetenz schafft durch ihre Vermittlungsfunktion zwischen den „geistigen Fähigkeiten“ sowie den „praktisch-technischen Fertigkeiten“ (Braunroth/Seyfert/Siegel/Vahle 1975, 84). Folglich ist „ein Anwachsen der fachlichen Kompetenz (...) untrennbar mit einem Anwachsen der (fach-) sprachlichen Kompetenz verbunden“ (Leisen 2010, 163). Somit ist sprachliches Handeln Lernmedium in allen Fächern. Durch die Einstufung zudem als Lerngegenstand, und damit die Förderung, kann diese Vermittlungsfunktion ausgebaut werden (vgl. Bräuer 2011, 14 ff.). Neben einer Verbesserung der „partnergerechten sachorientierten Kommunikation“ kann mit einer fächerweiten Schulung der Gesprächsfähigkeiten generell „die kognitive Entwicklung“ gefördert werden (Abraham 2008, 68). Auch die Lehrprozesse werden erleichtert, denn die fachlichen Informationen kommen dadurch, dass sie besser verstanden werden, besser beim Schüler an (vgl. Wellensiek 2010, 154). Weitere wesentliche, in den Bildungsstandards

festgelegte „Kompetenzen“ wie soziale und personale „Kompetenzen“³² werden ebenfalls vorrangig über den Sprachgebrauch angeeignet, was sich daraus erschließen lässt, dass deren Erwerb vorrangig den sprachlichen Fächern zugeordnet wird, „oder sie werden, meist jedoch in eher unsystematischer Form, als einzelne Lernzielformulierungen (...) für verschiedene Fächer aufgenommen“ (Kreisler/Macher/Paechter/Zug 2012, 92). Hinzu kommt, dass sich die sprachlichen Anforderungen je nach Fach unterscheiden. „Deutschlehrkräfte allein können es nicht immer rechtzeitig leisten, die für die anderen Fächer relevanten sprachlichen Phänomene oder Textformen im Sprachunterricht zu besprechen“ (Michalak/Lemke/Goeke 2015, 70). Um eine möglichst umfassende Förderung der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten, ist eine Verknüpfung von Fachlichkeit und Sprachlichkeit daher wichtig.

Dies wird auch von politischer Seite schon so gesehen, wodurch einige Förderansätze im Bereich der fächerweiten Sprachförderung entstanden. Drei dieser Konzeptionen werden deshalb ob ihrer Relevanz für die in der vorliegenden Arbeit zu entwickelnden Förderansätze zusammengefasst. Als wichtige Ergebnisse können übernommen werden, dass zunehmend Übungsgelegenheiten im Fachunterricht geschaffen werden sollen, um den sprachlichen Austausch zu ermöglichen, sowie dass es nicht genügt, wenn die Schülerinnen und Schüler eine Sprachebene beherrschen, sondern dass sie zwischen Fach-, Unterrichts- und Alltagssprache wechseln können sollten, um je nach Gesprächspartner angemessen zu kommunizieren. Dies zeigen auch die beiden von Josef Leisen vorgestellten Förderansätze „Sprachsensibler Fachunterricht“ und „Methodenhandbuch zum deutschsprachigen Fachunterricht“, die vorrangig für die Entwicklung des Lesens und Schreibens Sprachförderansätze im Fachunterricht entwerfen.

Vorüberlegungen zur Konzeption

Nach der Betrachtung bestehender Ansätze ist es zur Schaffung einer Konzeption für die Förderung von Gesprächsfähigkeiten notwendig, dafür wichtige didaktische Grundfragen zu klären. Dazu gehört zunächst die Abgrenzung des Kompetenzbereiches. Nach einem Exkurs über den Begriff der „Gesprächskompetenz“, in den die aktuelle Diskussion über den Kompetenzbegriff einfließt, wird für die vorliegende Arbeit eine eigene Definition festgelegt, die die Grundlage bildet für die folgenden Ausführungen. Der zur Anwendung kommende Gesprächsbegriff ist dabei ein weiter, d. h., dass auch Formen mit sehr hohem Sprecheranteil wie bspw. Rede oder Präsentation als Gespräch bezeichnet werden. Begründet wird das

³² Über den Kompetenzbegriff bzgl. „sozialer und personaler“ Fähigkeiten lässt sich streiten. Auch in den Bildungsstandards wird der Begriff nicht nur auf messbare Faktoren bezogen (vgl. Teil B, Kap. 1).

damit, dass bei diesen Gesprächsformen ebenso wie bei den eher „engeren Formen“ wie Small Talk oder Konfliktgespräch stets die Reaktion des Rezipienten zu beachten ist, da der Gesprächsprozess niemals rein einseitig ist.³³

Im Anschluss an die Klärung der Begrifflichkeit wird die Gesprächskompetenz in die ihr zugrundeliegenden Fähigkeiten und Wissensbereiche aufgeteilt, um zu sehen, auf welchen Grundlagen kompetente Gesprächshandlungen basieren. Diese Gliederung bildet eine Basis für die spätere Aufstellung von Fördervorschlägen der Gesprächskompetenz, denn

„um die kommunikative Handlungskompetenz von Schülern zu verbessern, muss genau beschrieben werden, was dazu gehört (...), um dann für diese ‚Kompetenzfelder‘ Gesprächsverfahren und Übungen zu entwickeln, die den Bedürfnissen der Zielgruppe entsprechen“ (Steinig/Huneke 2004, 78).

Zu den auszubildenden Fähigkeiten gehören neben der Erweiterung des *deklarativen Wissens* über u. a. Gesprächsthema und -situation die auf den Gesprächspartner bezogenen *empathischen Fähigkeiten*, die Auswirkungen von Gesprächen auf das eigene Selbstbild in den Blick nehmenden *persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten*, *methodische Fähigkeiten*, die Erkenntnisgewinn durch Verfahren der Problemlösung als Ziel haben, sowie *metakognitive Fähigkeiten*, die den Gesprächsprozess überwachen und ihn über Reflexionsvorgänge steuern. Diese Basisfähigkeiten manifestieren sich in den *sprachlichen prozeduralen Fähigkeiten*, die letztlich die Gesprächskompetenz ausmachen. Zu den sprachlichen Fähigkeiten gehört die Berücksichtigung der Makro-, Meso- und Mikroebene eines Gespräches sowohl als Sprecher als auch als Rezipient. Besonders wichtig dabei ist die Mikroebene, da in dieser Syntax, Lexik und Semantik, Prosodie sowie Körpersprache deutlich werden, die letztlich eine Äußerung sowie deren Rezeption bedingen.

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass eine Konzeption, die die Förderung der Gesprächsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht bezweckt, auf mehreren Ebenen ansetzen muss: Zum einen muss es darum gehen, die Sprache (fachlich) angemessen einzusetzen, sowie zum anderen, Sachliches in den eigenen Erfahrungshorizont einzuordnen und innerhalb des Verständnisrahmens der Deutegemeinschaft zu erfassen, aber auch darum, die Persönlichkeit zu stärken im wertschätzenden sprachlichen Miteinander. Bislang fühlten sich die Sachfächer für die Entwicklung von Selbstbewusstsein oder Einfühlungsvermögen weniger verantwortlich, da hier „die Dominanz des vermeintlich objektiv gegebenen und curricular festgelegten Unterrichtsstoffes besonders stark“ (Spinner 1980a, 13) ist. Da „Identitätsbildung“ aber „in der ständigen Auseinandersetzung mit der Umwelt erfolgt“ (ebd., 13 f.), die stets im Unterricht und v. a. in Gesprächen sozial ist, ist es erforderlich, Aspekten wie Identitätsentwicklung sowie Empathieausbildung auch im

³³ Vgl. dazu Axiom 1 von Watzlawick (1969, 50 ff.).

Fachunterricht Raum zu geben. So sieht auch Wagner als Grundlagen für sprachliche Vermittlungsprozesse die

- „bewusste und sensiblere Wahrnehmungen der Kommunikationspartner ohne ‚Schubladeninterpretation‘ und
- selbstkritische Beobachtung des eigenen Ausdrucks (zur Vermeidung von Inkongruenz) ohne Beeinträchtigung der angemessenen Authentizität (‚Echtheit‘) und Spontaneität“ (Wagner 2009, 99).

Eine Verknüpfung von fachlichem Lernen, sprachlichem Handeln und Persönlichkeitsentwicklung ist folglich festzustellen. Sprache wird demnach in dieser Arbeit nicht nur als „kommunikatives Werkzeug“ gesehen „im Rahmen situativen Handelns“, sondern als Möglichkeit, die Persönlichkeit auszubilden (vgl. Spinner 1980b, 70). In der hier vorgestellten Konzeption des Gesprächsprozesses, wird folglich eine Verbindung angestrebt zwischen der Fähigkeit zur Erfüllung äußerer Anforderungen und der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit.

Denn durch das sprachliche Handeln kann Bewusstheit entstehen für sich selbst, für andere, und natürlich auch für fachliche Inhalte. So sind diese Aspekte der Sprachbewusstheit im Gespräch inhärent, wie in Teil C der vorliegenden Arbeit gezeigt wird.

„Das bewusste Verhältnis zur Sprache, kurz Sprachbewusstsein (...) [ist] zum Schlüsselwort der postkommunikativen Sprachdidaktik geworden. (...) Der Bezeichnungen sind es noch viele: Sprachaufmerksamkeit (linguistic awareness, language awareness), Sprachbewusstheit, Sprachgefühl (linguistic intuition), Sprachwissen, metasprachliche Fähigkeiten, Sprachsensibilisierung“ (Abraham/Beisbart/Koß/Marenbach 2007, 51).

Aufgrund der, wie hier ersichtlich wird, differierenden Bedeutungszuschreibung sind zunächst Überlegungen anzustellen, aus welchen Gründen der Begriff der „*Sprachbewusstheit*“ besonders geeignet ist als Eckstein der zu entwerfenden Konzeption sowie aus welchen Komponenten sich diese zusammensetzt, um sich daraufhin die Frage zu stellen: „Wie können Schüler zu einem bewussten Sprachgebrauch geführt werden?“ (ebd., 53). Zwangsläufig eine Rolle spielen wird der Bereich des „Unbewussten“³⁴, woraus sich gerade für die empirische Forschung Schwierigkeiten ergeben: „Unbewusste Sprachhandlungen können schwer operationalisiert werden; die empirische Erforschung des sprachbewussten Sprachhandelns ist noch nicht durchgängig geleistet“ (ebd., 53). So setzt diese Arbeit heuristisch an.³⁵ Grundsätzlich ausgegangen wird von der Relevanz des Handelns der Gesprächsteilnehmer in der Hinsicht, dass es sich auf das konstruierte Weltbild des

³⁴ Diese Arbeit ist keine psychologische und unterscheidet daher nicht zwischen „unbewusst“ und „unterbewusst“. Mit der Begrifflichkeit werden Vorgänge oder Aspekte bezeichnet, die nicht bewusst wahrgenommen werden, sondern automatisiert ablaufen oder den Einzelnen in seinem Verhalten in irgendeiner Form beeinflussen, ohne dass er es zunächst steuert, die aber dem Bewusstsein zugänglich gemacht werden können.

³⁵ Zur Aufgabe der Didaktik, Modelle auch auf heuristischer Grundlage zu erschaffen, vgl. Lischeid 2011, 92.

jeweilig anderen auswirkt, sowie davon, dass „Verständigung ein wechselseitiger Prozeß ist, dessen Erfolg nur an den Verstehenserwartungen der Gesprächspartner gemessen werden kann. Verständigung muß immer interaktiv hergestellt werden“ (Selting 1987, 1). Sprachbewusstheit schließt das mit ein, wobei angenommen wird, dass in sprachreflexiven Überlegungen der Einzelne in die Lage versetzt werden kann, Vermutungen anzustellen über kommunikative Wirkungen, die ein Verständnis erleichtern. Diese Art der reflexiven Überwachung begleitet den gesamten Gesprächsprozess.

Förderansätze

Um Sprachbewusstheit in Gesprächen zu fördern, muss mit einer besonderen Schwierigkeit umgegangen werden, die sich aus dem Merkmal der Mündlichkeit ergibt, dass ein gleichzeitiges Sprechen mehrerer zu Verständigungszwecken eher kontraproduktiv ist und somit mehr Zeit erforderlich ist für eine Förderung als beim Schreiben, bei dem alle Schülerinnen und Schüler gleichzeitig vorgehen können. Dennoch sollen die Schülerinnen und Schüler auch in Gesprächen dazu gebracht werden, sowohl ihre sprachlichen Fähigkeiten zu verbessern als auch „in komplexen, inhaltlich anspruchsvollen Mehrpersonengesprächen kommunikativ angemessen zu agieren, was sich u. a. in der Fähigkeit zeigt, die eigenen Äußerungen an die Erwartungen des Hörers und den Gesprächsverlauf anzupassen“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009, 201). Da sich Gesprächssituationen jedoch stets unterscheiden, ist es erforderlich, dass die Schülerinnen und Schüler Hilfen an die Hand bekommen, auch in für sie unbekanntem Gesprächssituationen kompetent zu agieren. Dies ist erforderlich, um Verständigungsschwierigkeiten zu vermeiden.

„Das negative Potential von Verständigungsproblemen und Kommunikationsstörungen ruft (...) sofort die Frage ihrer Vermeidbarkeit auf den Plan: Kann die Kommunikationsfähigkeit so ausgebaut werden, daß solche Probleme und Störungen verringert oder ganz vermieden werden können? Und weiter noch: Wenn solche Probleme denn aufgetreten sind, welche Möglichkeiten gibt es, ihnen schneller auf die Spur zu kommen und sie effektiver zu bearbeiten? Gefragt ist hier also danach, ob – und wenn ja: wie – die Last dieser Störungen durch gezielte Lehrangebote und kommunikatives Lernen erleichtert werden kann“ (Fiehler 1998, 13 f.).

Mit den in der vorliegenden Arbeit entworfenen Förderideen wird versucht, die Frage Fiehlers zu beantworten. Dabei geht es nicht darum, ein Rezept anzubieten, das für alle Gesprächshandlungen Gültigkeit hat, sondern darum, dass die Schülerinnen und Schüler selbst ihren Blick dafür schärfen, welche Faktoren sprachlich, situativ und persönlichkeitsbezogen wichtig für die jeweilige Gesprächssituation sind. Dies kann nur durch eine offene Modellierung geschehen, die allgemeine, an unterschiedliche Situationen

und damit Menschen anpassungsfähige Fertigkeiten schult, wie sie in der vorliegenden Arbeit vorgestellt wird gemäß folgender Forderungen:

„Der Aufbau von Kompetenzen soll, auf das Subjekt bezogen, Zugriffswissen, Routinen, aber auch Wahrnehmungsfähigkeit von und Reaktionsfähigkeit auf Veränderungen der Wissensgesellschaft bereitstellen. Diese Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten sind nicht primär an bestimmte Operationen und Handlungsbezüge angekoppelt, sondern erhalten ihre Bedeutung vielmehr als *Zugriffswissen* und „Schlüssel“ durch ihre Eignung für eine Vielzahl von Positionen und Funktionen und für die Bewältigung wechselnder und unvorhersehbarer Anforderungen“ (Brunkhorst-Hasenclever 2000, 346 f.).

Ausgegangen wird zunächst davon, dass eine Zerlegung des Produktionsprozesses stets hilfreich dafür ist, didaktisch konkret zu fördern. Aus diesem Grund wird für Gespräche vorerst eruiert, ob hierfür eine prozessuale Vorgehensweise angenommen werden kann sowie ob Aspekte aus der Schreibprozessforschung, die deutlich stärker ausgearbeitet ist als die zu Gesprächen, hierfür übernommen werden können. Dabei wird deutlich, dass sich viele Gespräche ebenfalls planen lassen sowie dass ein beständiges Monitoring im Sinne einer Überwachung der einzelnen Phasen im Gesprächsprozess nicht nur möglich, sondern vielmehr sinnvoll ist. Für die letzte Phase der Beurteilung bzw. Überarbeitung im Schreibprozess gilt: Wenngleich Gespräche nicht insofern überarbeitet werden können, dass vor einer „Veröffentlichung“ Fehler getilgt werden können, so ist es doch möglich, das Gesprächsverhalten rückblickend zu reflektieren und es schließlich in einem erneuten Gespräch oder auch schriftlich zu modifizieren. Spiralförmig kann sich so die Gesprächskompetenz mit jedem neuen Gespräch entwickeln. Damit kann das Prozessstufenmodell ein Leitfaden und eine Hilfestellung bei der Gesprächsförderung sein, da hierbei nicht nur der Gesprächsprozess übersichtlich dargestellt wird, sondern auch die Möglichkeit geschaffen wird, einzelne Faktoren, die für gelingende Gespräche relevant sind, herauszugreifen und gesondert zu üben. Das Bild einer Treppe verdeutlicht den Prozess: Auf der ersten Stufe steht die Planung, bei der wesentliche Gesichtspunkte für das Gespräch vorabüberlegt werden, auf der zweiten Stufe wird das Gespräch selbst absolviert, und auf der dritten Stufe erfolgt mit der Möglichkeit des Rückblicks von oben herab die Reflexion. Der Handlauf, der dabei hilft, nach oben zu gelangen, ist das Monitoring, die bewusste Überwachung des Gesprächsprozesses. Ist die oberste Stufe erreicht, wird bei einem neuen Gespräch wiederum die drei-Stufen-Abfolge zu absolvieren sein, jedoch auf einer höheren Ebene. Damit soll bildlich gezeigt werden, dass Gespräche sich gegenseitig bedingen und die durch jedes Gespräch erlangbaren Fähigkeiten in weiteren Gesprächen hilfreich sein können, so dass der Lernerfolg ähnlich einer Spiraltreppe ansteigt. Wenngleich versucht wird, mit diesem Prozessmodell eine Basis für das Vorgehen bei der Gesprächsförderung zu schaffen,

muss im Auge behalten werden, dass Modelle „stets bloß unvollkommene Abbilder der Wirklichkeit“ sind (Wagner 2004, 20).

Um den Gesprächsprozess bewusst reflektierend im Monitoring zu begleiten, bieten sich Fragen als Unterstützung an, die den einzelnen stets prüfen lassen, inwieweit das Gespräch gelingt. Es wird vermutet, dass ein häufiger Einsatz dieser Fragetechnik im Unterricht dazu führt, dass generell eine erhöhte Sprachbewusstheit in Gesprächssituationen entwickelt wird. Mit den Fragen werden wichtige Aspekte in der Gesprächsplanung, dem Gespräch selbst sowie in der Reflexion aufgedeckt. „Fragenstellen ist als unterstützende Komponente in Lehr- und Lernprozessen aufzufassen. Sowohl extern vorgegebene als auch von Lernenden selbst gestellte Fragen sind dazu geeignet“ (Neber 2006, 50).

Neben der Beantwortung solcher selbst gestellter oder von der Lehrkraft vorgegebener Fragen können die Schülerinnen und Schüler durch weitere Gesprächsstrategien auf bestimmte in der Gesprächsführung zu berücksichtigende Belange aufmerksam gemacht werden und ihr Handeln im Gespräch mit dieser Hilfestellung bewusst gestalten. Bei der Erstellung der weiteren Strategien wird zum einen auf die in Gesprächen erforderlichen Fähigkeiten, die in Teil C erarbeitet wurden, rekuriert und zum anderen ein Blick in die Lesestrategieforschung geworfen, um zu sehen, ob ggf. Strategien daraus auch für Gespräche gelten können. Es soll durch die vorliegende Arbeit und eine Orientierung am Schreibprozess oder an Lesestrategien aber keinesfalls die Vorherrschaft der Schriftlichkeit gestärkt werden, es sollen Gespräche nicht an deren Maßstäben gemessen werden und als „defizitär“ dargestellt werden (vgl. dazu Fiehler 2009, 42), sondern lediglich Aspekte, die von der Schriftlichkeit auf die Mündlichkeit übertragbar sind, aufgrund der deutlich ausführlicheren Erforschung und bisherigen Behandlung von Schriftlichkeit und Leseförderung in der Didaktik, kritisch im Hinblick auf ihre Anwendbarkeit für Gespräche untersucht werden. Die „eigenen und anderen Regeln“ der Mündlichkeit (ebd., 43) werden dabei natürlich im Blick behalten. Wenngleich versucht wird, möglichst umfassende Strategien aufzustellen, ist eine gewisse Einschränkung ob des breiten Forschungsfeldes unumgänglich. Da es um die Förderung von Gesprächen im Fachunterricht geht, liegt ein Schwerpunkt besonders auf der Erlangung von Verständlichkeit von Sachverhalten, über die in Unterrichtsgesprächen gesprochen wird, da das Verstehen als Grundlage im Lernprozess gesehen wird (vgl. dazu auch Ritz-Fröhlich 1982, 20). Aspekte wie Stimmführung, Pausensetzung etc. werden daher nur insoweit behandelt, als sie für die inhaltliche Erfassung der Fachbelange erforderlich sind. Als Grundlage für erfolgreiches Lernen werden positive Gefühle betrachtet, die zur Rezeption und zum Handeln motivieren. Lernstrategien wie die hier vorgeschlagenen Gesprächsstrategien müssen also auch den

wertschätzenden und respektvollen Umgang miteinander berücksichtigen, der Grundlage ist für die oben genannten positiven Empfindungen.

Damit die Lerngewinne sich automatisieren, ist es notwendig, häufig in Gesprächen den Prozessverlauf und die Einsetzung von Strategien zu üben. Dafür ist in vorliegender Konzeption vorgesehen, die im Unterricht³⁶ ohnehin ablaufenden Gespräche zu nutzen. Nun gibt es Wissenschaftler, die die große Unterschiedlichkeit der fachlichen Unterrichtskommunikation zu der des Alltags betonen und daher einen Übertrag von schulischen Gesprächen hin auf berufliche oder private Gespräche für schwierig erachten (z. B. Berkemeier/Spiegel 2014, 125; Becker-Mrotzek 2009b, 111). Diese Verschiedenartigkeit soll nicht abgestritten werden. Es ist durchaus wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass in jeweils differierenden Situationen unterschiedliche sprachliche Anforderungen erwartet werden. Mit vorliegender Konzeption wird deshalb eine Bewusstheit bei den Schülerinnen und Schülern dafür entwickelt, wie sie sich in verschiedenen Situationen angemessen verhalten, das schließt die Beachtung von Unterschieden in Alltags-, Berufs- und Unterrichtskommunikation ein. An anderer Stelle unterstützt Becker-Mrotzek die Idee, Unterrichtskommunikation „für die Förderung der Gesprächskompetenz zu nutzen“:

„Es geht also gerade nicht um die Entwicklung eines isolierten Kommunikationstrainings oder Gesprächslehrgangs, sondern darum, die Schüler/innen im Unterrichtsdiskurs zum Sprechen zu bringen. Damit sind mindestens drei Erfordernisse verbunden: Erstens gilt es, die möglichen Kommunikationsanlässe zu identifizieren und in ihrem Entwicklungspotential zu beschreiben. Zweitens müssen die so identifizierten Anlässe systematisch, d. h. eben nicht zufällig, in den Unterricht integriert werden; die einzelnen Lernanlässe sind so zu gestalten, dass sie – neben ihren sonstigen Funktionen – auch der Entwicklung der Gesprächskompetenz dienen. Und schließlich müssen sie mit expliziten Maßnahmen der Gesprächsschulung verknüpft werden“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009, 201 f.).

Diese drei Forderungen stehen in der vorliegenden Arbeit ebenfalls als wichtige Prämissen für eine Förderung der Gesprächsfähigkeiten im Unterricht. Daher werden in Teil D auch mögliche *unterrichtliche Gesprächsanlässe*, die v. a. auf „kleinen“ Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit und ausgewählter Methodik, die Sprechkanäle bietet, beruhen, allgemein zusammengestellt, und in Verbindung gebracht zu Gesprächshandlungen, die darin vollzogen

³⁶ Unterricht wird dabei folgendermaßen definiert: „Schule und Unterricht sind Stätten des Lernens, in denen Heranwachsende unter Anleitung von Lehrern die Qualifikationen erwerben sollen, die sie für die ‚Bewältigung von Lebenssituationen‘ befähigen. Unterricht ist dabei die spezifische Form, in der diese Fähigkeiten im Rahmen von Lernprozessen entwickelt und ausgebaut werden. Die Struktur von Unterricht weist dabei folgende Grundzüge auf: Einer bestimmten Personengruppe (z. B. den Schülern einer Altersstufe und Klassen) werden unter Anleitung und von bestimmten Zielsetzungen (Intentionen, Lernzielen) her bestimmte Inhalte (Sachverhalte, Themen) auf spezifische Weise (Methoden, Verfahren) und mit Hilfe bestimmter Medien (spezielle Präsentationsweise der Unterrichtsgegenstände) vermittelt“ (Ritz-Fröhlich 1982, 20). Die Differenzierung von Unterrichtsgesprächen findet sich in Teil D der vorliegenden Arbeit.

werden können.³⁷ Es soll also eine Abkehr vom lehrerzentrierten Unterricht³⁸ erfolgen, der immer noch „am häufigsten im Unterricht genutzten Lehrform“ (Vogt 2006, 195), um die Handlungs- und damit Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler zu erweitern. Die Untersuchung von Vogt (2015, 199) zeigt, dass dies durch Schülerorientierung geschehen kann. Die von Becker-Mrotzek als zweites genannte *Integration der Gesprächsanlässe* ist nun die Angelegenheit der Lehrkräfte, die fächerweite Sprachförderung betreiben möchten. Sie können das machen mit den „*expliziten Maßnahmen*“ der Orientierung am Gesprächsprozess sowie des Einsatzes von Gesprächsstrategien, die in der vorliegenden Arbeit dargelegt werden. Damit der Umgang mit den Strategien im Gesprächsprozess noch deutlicher wird, werden im Anschluss an die Beschreibung der Strategien Anregungen zur Umsetzung im Fachunterricht sowie weitere Methoden, die speziell den Strategieeinsatz steuern können, gegeben. Dabei zeigt sich, dass die Bedingungen und bestimmenden Intentionen, sowie Struktur und Faktoren der allgemeinen Gesprächshandlungen, die häufig im Unterricht aller Fächer vorkommen, wie *argumentieren*, *erklären*, *beschreiben* etc. im Deutschunterricht vorweg thematisiert werden sollten, sodass im Fachunterricht auf dieses Wissen zurückgegriffen werden kann, sodass hier durch geeignete Methoden- und Strategiewahl im Gesprächsprozess die praktische Gesprächsförderung erfolgen kann.

Relevant für einen Erfolg und damit eine weitgehende Ausbildung der Gesprächsfähigkeiten ist die stetige Übung. Nur durch Wiederholung werden sich sprachbewusste Gedächtnisspuren entwickeln, die bei einem Abruf in neuen Gesprächssituationen aktiviert werden können. Grünwaldt bezeichnet dieses Üben in Anlehnung an Kochan und Schlotthaus als „Kommunikationstraining“. Dabei „steht der Sprachgebrauch im Vordergrund. Sprache wird in Verwendungszusammenhängen geübt, Sprachliches aus der Entstehungssituation heraus verstanden“ (Grünwaldt 1984, 5). Ähnlich einer „kommunikationsanalytischen (...) Schulung“ (Fiehler 1995 b, 137) ist das hiermit vorgesehene Förderkonzept also keines, das von heute auf morgen Erfolge zeigen wird, sondern das beständig im Verlauf der zwei Jahre der Sekundarstufe II bis zum Abitur in allen Fächern geübt werden sollte.

Insgesamt bildet die vorliegende Förderkonzeption damit eine prozess- und strategieorientierte, gemäßigt konstruktivistische, problem- und handlungsorientierte, den ganzen Menschen in den Blick nehmende Herangehensweise ab, um multimodal

³⁷ Dies ist ein Kennzeichen des schülerzentrierten Unterrichts. Dieser „zeichnet sich dadurch aus, dass die Schüler relativ viele Möglichkeiten haben, um ihre Positionen einzubringen. Der Lehrer hält sich dabei eher zurück und achtet vor allem darauf, dass sich die Schülerinnen und Schüler angemessen über die ausgewählten Themenschwerpunkte verständigen können“ (Vogt 2015, 172).

³⁸ „Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die lehrerzentrierte Ordnung gekennzeichnet ist durch die Dominanz des Lehrers. Er nimmt seine institutionellen Pflichten und Rechte wahr, indem er nach eigenen Vorstellungen Schülern das Rederecht erteilt, indem er selbst den jeweils nächsten Sprecher auswählt“ (Vogt 2006, 195).

Gesprächsfähigkeiten im Unterricht aller Fächer durch entsprechende Unterrichtsgestaltung zu fördern. Die Konzeption ist für die Sekundarstufe II konzipiert, kann jedoch sicherlich in Teilen auch in allen anderen Jahrgangsstufen modifiziert übernommen werden.³⁹

Umsetzung an ausgewählten Beispielen im Sozialkundeunterricht

Die Arbeit abschließend wird gezeigt, wie das ausgearbeitete Modell in konkreten Unterrichtssituationen im Fach Sozialkunde eingesetzt werden kann. Dabei wird exemplarisch auf vier im Fachunterricht durchführbare Gesprächshandlungen eingegangen, das *Erklären*, das *Argumentieren*, das *Moderieren* und das *Feedback-Geben*. Diese Gesprächshandlungen werden methodisch handlungsorientiert am Gruppenpuzzle sowie einem Rollenspiel erprobt. Daran wird deutlich, wie das vorgeschlagene Konzept im Fachunterricht umgesetzt werden kann. Da es im Unterricht wenig sinnvoll ist, alle Gesprächsstrategien auf einmal durchzuführen, sondern stattdessen festzulegen ist, welche Ziele mit der Gesprächsförderung durch die ausgewählte Methodik und Gesprächshandlung verfolgt werden, wird in Teil E der vorliegenden Arbeit auf die Verständnisförderung durch die Erweiterung des Fachwortschatzes fokussiert. Der Grund dafür liegt darin, dass Schwierigkeiten in Gesprächen, auch Verstehensprobleme im Fachunterricht, häufig aufgrund uneindeutiger semantischer Zuschreibungen auftreten. Daher wird in Teil E beispielhaft vorgestellt, wie durch unterschiedliche Gesprächsstrategien das Sprechen und Zuhören im Fachunterricht gefördert werden können unter besonderer Berücksichtigung des Wortverständnisses und der Wortklärung.

Dabei wird deutlich, dass die Gesprächsstrategien für die unterschiedlichen Gesprächshandlungen sehr ähnlich sind, sodass fast für alle Gesprächshandlungen ähnliche Strategien ausgewählt werden können, denn letztlich tragen alle Strategien dazu bei, das Gespräch bewusst zu führen. Wichtig ist daher stets die reflexive Komponente, die immer auch die Funktion der jeweiligen Gesprächshandlung berücksichtigt, da diese wiederum die Ziele der einzelnen Gesprächshandlung beeinflusst. Die Informationen über die einzelnen Gesprächshandlungen sollte aus fachlichen und zeitlichen Gründen der Deutschunterricht vermitteln. Der Fachunterricht kann darauf aufbauen und mithilfe der in der vorliegenden Konzeption entwickelten Strategien die Förderung bewusster Gesprächsführung und damit gleichzeitig des fachlichen Wissens und Könnens vornehmen. Somit entsteht eine klarere

³⁹ Es bietet sich an, im Deutschunterricht bereits früher die verschiedenen Gesprächshandlungen zu behandeln, um darauf im Fachunterricht der Sekundarstufe II zurückgreifen zu können.

Zuordnung der Zuständigkeiten⁴⁰ und es wird deutlich, dass Sprache in Gesprächen im Fachunterricht Unterrichtsprinzip und damit zum zu fördernden Unterrichtsgegenstand wird.

⁴⁰ Bisher findet eine Förderung der mündlichen Gesprächsfähigkeiten vorrangig im Deutschunterricht statt, der die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe II in mündlicher Hinsicht nicht nur auf germanistische Studienrichtungen vorbereiten muss, sondern „z. B. auch auf Berufe wie Arzt, Lehrer, Personalleiter, Jurist, Physiker, Politiker usw., in denen verantwortungsvolle Gespräche zu führen sind. Die Entwicklung zu einer Dienstleistungsgesellschaft, wie sie in Deutschland und anderen Ländern zu beobachten ist, bringt z. B. bei Service, Beratung und Verkauf gesteigerte Anforderungen an die mündliche Kommunikationsfähigkeit mit sich“ (Berthold 2000, 7).

B Bestandsaufnahme

1 Der Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ in den Bildungsstandards

Die Bildungsstandards sind „normative Vorgaben für die Steuerung von Bildungssystemen“, indem sie „wichtige Bildungsziele“ erfassen, nämlich „grundlegendes Wissen und Können, das für die Teilhabe an der Wissensgesellschaft unverzichtbar ist“ (Eriksson 2009, 116 f.). Sie stecken Zielvorgaben durch die Festlegung von Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler „bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe auf einem bestimmten Niveau erworben bzw. ausdifferenziert haben sollen“ (ebd.). Um einen einheitlichen Bildungsstand in Deutschland zu gewährleisten, legen sie also länderübergreifend fest, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in einem bestimmten Fach zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht haben sollen. „Unter einer *Kompetenz* wird dabei die Fähigkeit verstanden, Wissen und Können in den jeweiligen Fächern zur Lösung von Problemen anzuwenden“ (vgl. Bildungsstandards Allgemeine Hochschulreife Fächer Deutsch und Mathematik 2012, 5). Bei den Bildungsstandards für das Abitur werden zwei Niveaustufen unterschieden, die mit jeweils drei bzw. vier Unterrichtsstunden pro Woche erreicht werden sollen (vgl. ebd., 6).

Betrachtet man die Bildungsstandards für das Abitur genauer im Hinblick auf die mündliche Kommunikation, wird deutlich, dass hierfür fächerübergreifende Arbeit sogar schwerpunktmäßig vorgesehen ist. So schreibt die Fachpräambel im Fach Deutsch als allgemeine Ziele vor, dass „die Entwicklung der Argumentations- und Reflexionsfähigkeit im Hinblick auf die Bereiche des Faches [Deutsch] und in fächerübergreifenden Kontexten“ „besonderes Gewicht“ erhalten solle (vgl. Bildungsstandards Fach Deutsch 2012, 13). Zudem wird in den Bildungsstandards explizit auf die Notwendigkeit der Fächerverbindung in der Sekundarstufe II hingewiesen: „Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist fachbezogen, fachübergreifend und fächerverbindend angelegt“ (Bildungsstandards Allgemeine Hochschulreife Fächer Deutsch und Fach Mathematik 2012, 5). Der Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ wird neben „Schreiben“ und „Lesen“ als „prozessbezogener Bildungsstandard“ bezeichnet, als „Handwerkszeug“ für die gymnasiale Oberstufe und erforderlich in allen Fächern (vgl. Bildungsstandards Allgemeine Hochschulreife Fach Deutsch 2012, 14 ff.). Auf der anderen Seite wird nur dem Fach Deutsch zugeschrieben, dass dafür „eine vertiefte Beschäftigung und gründliche Auseinandersetzung mit Literatur, Sprache und Kommunikation charakteristisch“ sei, bei der die Schülerinnen und Schüler „sowohl ausgeprägte produktive und rezeptive Text- und Gesprächskompetenz als auch literarhistorisches und ästhetisches Bewusstsein“ (ebd., 13) erwerben sollen. Ferner wird die fächerübergreifende Komponente in der Fachpräambel insofern eingeschränkt, als speziell für

das Fach Deutsch festgelegt wird, dass in diesem die „sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten, die für das Studium, die Berufsausbildung und erfolgreiches Handeln im Beruf erforderlich sind“ (ebd., 13), „vermittelt“ werden sollen.

Neben einer Hinführung zum fachlichen und wissenschaftlichen Arbeiten soll der Unterricht beitragen zu „Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung, zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung sowie zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft“ (Bildungsstandards Allgemeine Hochschulreife Fächer Deutsch und Mathematik 2012, 5). Besonders hervorgehoben wird die Vermittlung von „Lernstrategien, die Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie Team- und Kommunikationsfähigkeit unterstützen“ (ebd.). Damit sind die Ausbildung der Kommunikationsfähigkeit im Team, also in Gesprächen, sowie die Unterrichtung von Strategien, die diese stützen, in den Bildungsstandards verankert.

Vorgaben für sprachliche Gesprächsförderung im Mathematikunterricht

Wie wichtig eine Verknüpfung von Fachinhalten mit sprachlichen ist, wird deutlich, wenn man die Bildungsstandards des Faches Mathematik⁴¹ beleuchtet sowie die Beispielprüfungen, bei denen Schwerpunkte auf mündlichen Prüfungen, wie bspw. Vortrag und Gespräch, liegen. Vergleichend soll daher nun ein Blick auf das Fach Mathematik geworfen werden sowie auf die Möglichkeit und Notwendigkeit, mündliche Kommunikation in diesem ebenfalls zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Auch in Mathematik sollen „die Grundlagen für fachliches und überfachliches Handeln mit Blick auf die Anforderungen von Wissenschaft und beruflicher Bildung geschaffen“ (Bildungsstandards Allgemeine Hochschulreife Fach Mathematik 2012, 11) werden. Die zu erwerbenden Kompetenzen im Fach Mathematik bestehen aus den „allgemeinen mathematischen Kompetenzen“: „mathematisch argumentieren, Probleme mathematisch lösen, mathematisch modellieren, mathematische Darstellungen verwenden, mit symbolischen, formalen und technischen Elementen der Mathematik umgehen sowie mathematisch kommunizieren“ (ebd.). Besonders ins Auge, im Hinblick auf die Gelegenheiten zur Förderung mündlicher Kommunikation, stechen die beiden Kompetenzen „*mathematisch argumentieren*“ sowie „*mathematisch kommunizieren*“. Zur Kompetenz „*mathematisch argumentieren*“ gehören sowohl das Entwickeln eigenständiger, situationsangemessener mathematischer Argumentationen und Vermutungen

⁴¹ Die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife sind lediglich für die Fächer Deutsch, Mathematik sowie weitergeführte Fremdsprache ausgearbeitet. Da der Fremdsprachenunterricht sich seit jeher mit der mündlichen Kommunikation beschäftigt, soll für fächerweites mündliches Handeln in Bezug auf ein bislang eher „sprachfernes“ Fach der Mathematikunterricht näher betrachtet werden.

als auch das Verstehen und Bewerten gegebener mathematischer Aussagen. Das Spektrum reicht dabei von einfachen Plausibilitätsargumenten über inhaltlich-anschauliche Begründungen bis zu formalen Beweisen. Typische Formulierungen, die auf die Kompetenz des Argumentierens hinweisen, sind beispielsweise „Begründen Sie!“ „Gibt es?“ oder „Gilt das immer?“ (ebd., 14). Auffallend ist, dass die letzte Frage eigentlich eine reine Entscheidungsfrage ist und keine Argumentation impliziert; im Übrigen jedoch werden je nach Anforderung schriftliche oder mündliche sprachliche Darstellungen gefordert, sofern die Argumentation nicht aus einem reinen Zahlen- bzw. Rechnungs-Beweis besteht.

Am deutlichsten wird die Notwendigkeit mündlicher Kommunikationsfähigkeiten beim „*mathematisch Kommunizieren*“:

„Zu dieser Kompetenz gehören sowohl das Entnehmen von Informationen aus schriftlichen Texten, mündlichen Äußerungen oder sonstigen Quellen als auch das Darlegen von Überlegungen und Resultaten unter Verwendung einer angemessenen Fachsprache. Das Spektrum reicht von der direkten Informationsentnahme aus Texten des Alltagsgebrauchs bzw. vom Aufschreiben einfacher Lösungswege bis hin zum sinnentnehmenden Erfassen fachsprachlicher Texte bzw. zur strukturierten Darlegung oder Präsentation eigener Überlegungen. Sprachliche Anforderungen spielen bei dieser Kompetenz eine besondere Rolle“ (ebd., 17).

Dabei wird von den Schülerinnen und Schülern im niedrigsten Anforderungsbereich erwartet, dass sie „einfache mathematische Sachverhalte darlegen“ sowie „Informationen aus kurzen Texten mit mathematischem Gehalt identifizieren und auswählen“, im Anforderungsbereich II dass sie „mehrschrittige Lösungswege, Überlegungen und Ergebnisse verständlich darlegen“, „Äußerungen (auch fehlerhafte) anderer Personen zu mathematischen Aussagen interpretieren“ und „mathematische Informationen aus Texten identifizieren und auswählen“. Im Anforderungsbereich III sollen sie „eine komplexe mathematische Lösung oder Argumentation kohärent und vollständig darlegen oder präsentieren, mathematische Fachtexte sinnentnehmend erfassen“ und „mündliche und schriftliche Äußerungen mit mathematischen [sic] Gehalt von anderen Personen miteinander vergleichen, sie bewerten und ggf. korrigieren“ (ebd., 22).⁴² Betrachtet man das Anforderungsprofil näher, so sollen im Rahmen der mündlichen Kommunikation im Fach Mathematik eigene Gedanken strukturiert dargestellt werden unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache. Im Anforderungsbereich III des Vergleichs, der Bewertung und Korrektur von Äußerungen spielen zudem weitere kommunikative Erfordernisse eine Rolle. Auch die grundsätzliche Anmerkung „Die allgemeinen mathematischen Kompetenzen werden von den Lernenden nur in der aktiven Auseinandersetzung mit Fachinhalten erworben“ (ebd., 11) weist auf die

⁴² Die Prüfungen müssen alle drei Anforderungsbereiche abdecken (vgl. Bildungsstandards Allgemeine Hochschulreife Fach Mathematik 2012, 22).

Verwendung von Sprache im Fach Mathematik hin, denn eine aktive Auseinandersetzung erfordert fast immer sprachliches Können, zumindest wenn die Arbeit im Team erfolgt oder die Ergebnisse mündlich präsentiert werden.⁴³

Prüfungsvorgaben

In den Bildungsstandards sind, wie oben bereits erwähnt, mündliche Prüfungen für die Abschlussqualifikation vorgesehen. Dabei gibt es für die unterschiedlichen Fächer gleiche Rahmenbedingungen: Die Prüfung besteht aus zwei Teilen, von denen der erste, in dem „selbstständig eine Aufgabe“ gelöst und präsentiert werden soll, mindestens ein Drittel einnimmt. Hierbei erfolgt die Darlegung der Ergebnisse im Fach Deutsch in einem „zusammenhängenden Vortrag“, „der – gestützt durch Aufzeichnungen – frei gehalten wird“ (Bildungsstandards Fach Deutsch 2012, 27). Im Fach Mathematik liegt ebenfalls ein Schwerpunkt auf dem „freien Vortrag“, in dem die Prüflinge „mathematische Sachverhalte (...) darstellen sollen“ (Bildungsstandards Fach Mathematik 2012, 24). Der zweite Teil nennt sich „*Prüfungsgespräch*“, worin „größere fachliche und ggf. fachübergreifende Zusammenhänge (...) erörtert werden“ (Bildungsstandards Allgemeine Hochschulreife Fach Mathematik 2012, 29; Fach Deutsch 2012, 23). In diesem Bereich gilt für das Fach Deutsch, dass der „Gesprächscharakter der mündlichen Prüfung (...) das zusammenhanglose Abfragen von Kenntnissen bzw. den kurzschrittigen Dialog [verbietet]“ (Bildungsstandards Allgemeine Hochschulreife Fach Deutsch 2012, 27). Für das Fach Mathematik sind die Anforderungen in Bezug auf Kommunikationskompetenz etwas geringer: Die Schülerinnen und Schüler sollen „zu mathematischen Fragen Stellung nehmen“ (Bildungsstandards Allgemeine Hochschulreife Fach Mathematik 2012, 24). Neben Einzelprüfungen sind auch Partner- oder Gruppenprüfungen möglich (siehe Bildungsstandards Allgemeine Hochschulreife Fächer Mathematik/Deutsch 2012, 23). Aus den Prüfungsformen geht hervor, dass die Schülerinnen und Schüler für eine erfolgreiche Bewältigung sprachliche Fähigkeiten im Bereich „Sprechen und Zuhören“ benötigen: Sowohl *Gespräch* als auch *Präsentation* und *Vortrag* sowie *Partner- und Gruppenprüfung* verlangen zwingend Gesprächsfähigkeiten. Im Fach Deutsch wird dies durch die klare Benennung der prozessbezogenen Kompetenzen auch verdeutlicht: „Die Prüfung verlangt einerseits Kompetenzen aus den Domänen „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ (...) und „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ (...). Andererseits werden prozessbezogene Kompetenzen der Bereiche „Sprechen und Zuhören“

⁴³ Für eine heuristisch-mnemotechnische Klärung (vgl. Abraham 2008, 28/Teil B, Kap. 2.2.1) ist sprachliches Können die Grundlage.

(...) sowie in der Regel auch „Lesen“ (...) gefordert“ (Bildungsstandards Allgemeine Hochschulreife Fach Deutsch 2012, 27).

Die Bewertungskriterien im Fach Deutsch machen klar, dass stark auf kommunikative Fähigkeiten Wert gelegt wird: Gefragt ist sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen beispielsweise nach „Schlüssigkeit der Aussagen“, „Differenziertheit des Verstehens und Darstellens“, „argumentativer Begründung eigener Urteile, Stellungnahmen und Wertungen“, „Selbstständigkeit und Klarheit in Aufbau und Sprache“ sowie „Sicherheit im Umgang mit Fachsprache und -methoden“ (Bildungsstandards Allgemeine Hochschulreife Fach Deutsch 2012, 27). Im Mündlichen soll darüber hinaus unter anderem geachtet werden auf „Sicherung und Zusammenfassung der Ergebnisse für die gestellte Aufgabe in einem strukturierten, prägnanten, anhand von Aufzeichnungen frei gehaltenen Kurzvortrag“, „Führung eines themengebundenen Gesprächs“, „Einsatz geeigneter Argumentationsformen und Flexibilität in der Reaktion auf Fragen und Impulse“, „Verwendung einer präzisen, differenzierten, stilistisch angemessenen, adressaten- und normengerechten Ausdrucksweise unter adäquater Berücksichtigung der Fachsprache“ sowie „Klarheit und Verständlichkeit der Artikulation“ (ebd., 27). Im Fach Mathematik werden vor allem spezifische mathematische Kenntnisse gefordert, aber auch „sachgerechte Gliederung und folgerichtiger Aufbau der Darstellung, Beherrschung der Fachsprache, Verständlichkeit der Darlegung, adäquater Einsatz der Präsentationsmittel und die Fähigkeit, das Wesentliche herauszustellen“ (Bildungsstandards Allgemeine Hochschulreife Fach Mathematik 2012, 25). Daneben sollen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, „Zusammenhänge zu erkennen und darzustellen, mathematische Sachverhalte zu beurteilen, auf Fragen und Einwände einzugehen und gegebene Hilfen aufzugreifen“ (ebd.). Hier werden wesentliche der mündlichen Kommunikation zugehörige Beurteilungskriterien aufgestellt, die eine vorherige Unterrichtung im fachlichen Zusammenhang erfordern. Ein Einbezug der kommunikationsbezogenen Kriterien ohne fächerspezifische Vermittlung würde eine gänzlich objektive Sicht der Lehrkräfte auf das kommunikative Prüfungsgeschehen implizieren. Es stellt sich die Frage, inwieweit Lehrerinnen und Lehrer diese Objektivität zum einen leisten können (vgl. dazu z. B. Klein 2014, 6), und zum anderen, inwieweit diese sinnvoll ist angesichts dessen, dass Gesprächskompetenz auch im Fachzusammenhang in Studium und Beruf nötig ist. Weitere Beurteilungskriterien im Fach Mathematik sind „Kreativität, Reflexionsfähigkeit und Selbstständigkeit im Prüfungsverlauf“ (Bildungsstandards Allgemeine Hochschulreife Fach Mathematik, 25). Eine fächerweite Förderung der Reflexionsfähigkeit mit Hilfe von Sprache – wie sie in der vorliegenden Arbeit beispielhaft für die Gesprächsführung vorgenommen wird – erscheint daher ebenso für die Belange des Faches Mathematik sowie weiterer Fächer

gewinnbringend. Auch für das Fach Deutsch sollen laut Bildungsstandards die „Reflexionsfähigkeit sowie die allgemeine Lernfähigkeit und Lernbereitschaft, auch im Sinne eines selbstorganisierten und projektorientierten Arbeitens“ (Bildungsstandards Allgemeine Hochschulreife Fach Deutsch 2012, 13) gefördert werden. Durch diese Art des Arbeitens sowie durch „Aufgaben auf erhöhtem Niveau“ sollen nach den Standards die Schülerinnen und Schüler stärker zu „Eigenständigkeit und Reflexion“ geführt werden (vgl. ebd., 15).

Linneweber-Lammerskitten resümiert in Bezug auf die Berücksichtigung sprachlicher Kompetenzen in den Bildungsstandards für das Fach Mathematik:

„Insofern mathematische Bildungsstandards und Kompetenzmodelle allgemeine Bildungsziele konkretisieren und operationalisieren, enthalten sie implizit oder explizit auch die Kompetenzerwartungen an sprachlich-kommunikative Kompetenzen, die in den allgemeinen Zielen (...) angelegt sind“ (2013, 158).⁴⁴

Fehlende Messbarkeit

Ein weiterer auffallender Punkt ist ob der Kompetenzorientierung der Bildungsstandards der nur bedingt durchgehaltene Impetus bzgl. der Messbarkeit von Kompetenzen. In der Einleitung der Bildungsstandards werden, wie bereits erwähnt, als Grundlage für den Kompetenzerwerb Ziele wie „Allgemeinbildung, Vorbereitung auf Beruf bzw. Studium, Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, Persönlichkeitsbildung einschließlich Interessensentwicklung etc.“ (Bildungsstandards Allgemeine Hochschulreife Fach Deutsch 2012, 4) genannt, also teilweise „weiche Faktoren“, die nur bedingt messbar sind, deren Relevanz jedoch offensichtlich ist. U. a. aus diesem Grund wird auch für die vorliegende Arbeit von einem streng empiriegeleiteten Kompetenzbegriff abgesehen.

Kritisch anzumerken ist, dass in den Bildungsstandards teils keine klaren Definitionen getroffen werden, wie z. B. der Begriffe „adressatengerecht“ oder „Alltags- und Fachsprache“, wie Rincke für die Bildungsstandards des Mittleren Bildungsabschlusses konstatiert:

„Damit offenbart sich ein Grundproblem: Es wird ein Bildungsergebnis standardisiert, das aus der Teilhabe an einer großen Vielfalt ebenso komplexer wie unterschiedlicher, eben nicht-standardisierbarer Kommunikationssituationen hervorgehen soll“ (Rincke 2010, 241).

Der Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“

Näher betrachtet werden nun die Standards bzgl. einer Förderung der mündlichen Kommunikation im Fach Deutsch. Festzustellen ist dabei, dass die Gesprächsfähigkeit im

⁴⁴ Vgl. dazu auch Kulgemeyer/Schecker 2013, 225 sowie Sumfleth/Kobow/Tunali/Walpuski 2013, 255 ff.

Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ beschränkt wird auf die *Verständigung mit anderen*. Dem „Schreiben“ zugeordnete Möglichkeiten wie „Identitätsausdruck“ sowie „Wissensaneignung“, die ebenfalls für die Mündlichkeit zutreffen, sind nicht erwähnt (vgl. Bildungsstandards Allgemeine Hochschulreife Fach Deutsch 2012, 14), obwohl beide für den Bereich der Mündlichkeit eine große Rolle spielen. Dies wird auch insofern deutlich, als lediglich zwei Unterteilungen getroffen werden, nämlich in „monologische Gesprächsformen: vor anderen sprechen“ (ebd., 16) sowie „dialogische Gesprächsformen: mit anderen sprechen“ (ebd.). Hervorzuheben ist hierbei außer dieser Kritik der weite Gesprächsbegriff, der neben Gesprächen zu Zweit auch solche vor Gruppen umfasst und Eingang in die vorliegende Arbeit findet. Die zu fördernde gemeinsame Verständigung beinhaltet u. a., dass die Schüler „während des Zuhörens parallel eigene Äußerungen planen und diese in ihrer Wirkung einschätzen“, „sich in eigenen Gesprächsbeiträgen explizit und zielführend auf andere beziehen“, „auf konstruktive Weise eigenes und fremdes Gesprächsverhalten beobachten, reflektieren und besprechen“, „Strategien unfairer Kommunikation erkennen“ etc. (ebd.). Dafür werden in der vorliegenden Arbeit von Seiten der Fachdidaktik Verfahren geschaffen, diese Ziele im Unterricht umzusetzen – nicht nur im Unterrichtsfach Deutsch.

Zwischenfazit

Festzuhalten für die vorliegende Arbeit ist, dass in den Bildungsstandards bereits die fächerweite Sprachförderung im Ansatz angelegt ist. Da die Bildungsstandards für das Abitur jedoch nur für die Fächer Deutsch, Mathematik sowie eine weitere Fremdsprache vorliegen, fehlt eine Verdeutlichung, wie eine Umsetzung in anderen Fächern möglich wäre. Bislang ist lediglich festgelegt, dass das Fach Deutsch zwar die „Vorreiterrolle“ in dieser Hinsicht einnehmen soll, jedoch nicht, wie andere Fächer, wie z. B. der Mathematikunterricht, die Sprachförderung umsetzen sollen, wenngleich diese in den Bildungsstandards vorgesehen ist und sprachliche Aspekte auch in den in den Bildungsstandards beschriebenen Prüfungsvorgaben eine große Rolle spielen. Interessant ist neben der Betonung der fachlichen Notwendigkeit der Sprachförderung der in den Bildungsstandards enthaltene Hinweis auf die Relevanz der Entwicklung und Stärkung der Persönlichkeit als Grundlage für die eigene Lebensgestaltung sowie gesellschaftliches Miteinander, die im Unterricht erfolgen soll – Aspekte, die durch Gespräche bedingt sind. Wichtig für die vorliegende Arbeit ist ferner, dass die Bildungsstandards die Entwicklung von Lernstrategien als notwendig erachten, um die Kommunikationsfähigkeit zu verbessern, sowie dass generelle sprachliche Reflexionsprozesse

im Unterricht anzuregen sind, deren „Wie“ jedoch ebenfalls nicht aus den Standards hervorgeht.

2 Das Fachgebiet „Sprechen und Zuhören“ in der Deutschdidaktik

Für die Ausarbeitung eines Konzepts der Förderung des „Sprechens und Zuhörens“ im Unterricht der unterschiedlichen Fächer bietet es sich an, auf Erkenntnisse aus dem Fach zurückzugreifen, das seit langer Zeit seinen Fokus auf die Bildung der Schülerinnen und Schüler u. a. in dieser Hinsicht gelegt hat, wenngleich das Ausmaß historisch differierte. Daher stehen in diesem Kapitel nach einem kurzen historischen Abriss des Kompetenzbereiches „Sprechen und Zuhören“ einige aktuellere deutschdidaktische Positionen im Vordergrund der Betrachtung.

2.1 Historischer Abriss

Beginn des 20. Jahrhunderts

Mündlichkeit als „Vortragskunst, Stimmbildung, Redekunst etc.“ (Pabst-Weinschenk 2006, 95) beginnt erstmals um 1900 an den deutschen Universitäten gelehrt zu werden. Siebs publiziert 1898 die „Vereinheitlichungen der deutschen Aussprache“ (ebd.), woran sich u. a. die Ausbildung orientiert. Daher geht es im Unterricht jener Zeit vor allem um die „reproduzierende und imitierende Annäherung an die Hochsprache“, eingeübt durch „mündliches Memorieren und Deklamieren“ (Polz 2009a, 4). Allerdings gab es schon davor Ideen, die Mündlichkeit aufzuwerten, z. B. durch Rudolf Hildebrands (1867) unterrichtspraktische Forderungen, das Hauptgewicht auf die Mündlichkeit, nicht die Schriftlichkeit zu legen, sowie die Sprache auf der Grundlage der Dialekte zu lehren und – heute wieder aktuell – die Schüler selbsttätig lernen zu lassen sowie die Bildung nicht als vom Leben abgehoben zu betrachten (vgl. Ockel 1974, 54 ff.). Diese Forderungen finden Eingang in reformpädagogische Ansätze (vgl. Polz 2009a, 5). Davon sind drei anzuführen:

- die *Kunsterziehungsbewegung* mit Rudolf Kerschensteiner, die eine „Reduzierung der Lehrerfragen“ im Unterricht zugunsten des „zusammenhängenden Sprechens der Schüler“ forciert (vgl. ebd.),
- die *Arbeitsschulbewegung* mit Hugo Gaudig, der ebenfalls „kooperative Unterrichtsformen“ sowie „Eigentätigkeit“ (Gaudig 1922, 43 f.) fordert, um den Schülern einen möglichst großen eigenen Sprechanteil zu ermöglichen (vgl. auch Polz

2009a, 6), als Grundlage für die Persönlichkeitsentwicklung des Schülers, die er als zentral für den Unterricht sieht (vgl. Gaudig 1922, 41 ff.) und

- die *Sprecherziehungsbewegung* mit Erich Drach, der als „Gesamtlehr- und -lernziel“ die „Gesprächsfähigkeit“ (Polz 2009a, 7) betrachtet. Er entwickelt „ein geordnetes Lehrsystem“ mit dem Ziel der „Erziehung zum Sprechen und Erziehung durch Sprechen“ (ebd.). Selbsttätigkeit ist dafür ebenfalls die Grundlage.

Relevant ist für die vorliegende Arbeit, dass Drach zudem auch den Zusammenhang zur „Persönlichkeitsbildung“ (Drach 1969, 6) sowie die fächerübergreifende Notwendigkeit der „Sprecherziehung“ (ebd., 7) in den Vordergrund stellt: „Sprechen ist nicht Lehrfach, sondern Lehrgrundsatz“ (ebd.). Schon damals wird also „Sprecherziehung nicht als Fach, sondern als Unterrichtsprinzip gefordert“ (Pabst-Weinschenk 2006, 95 f.). Neben der richtigen Aussprache wird das „Hörverstehen“ als wesentlich erachtet als „Komplementärhandlung zum Sprechenden“ und Grundlage für die gegenseitige Verständigung. Daneben werden der Vortrag und das Vorlesen gefördert (vgl. ebd., 97; Drach 1969).

Während der Zeit des Nationalsozialismus kommt es „zu einer deutlichen Verlagerung des Deutschunterrichts in den Bereich des Mündlichen. (...) Dabei geht es jedoch vor allem um die Hinführung zur suggestiven Rede in der Oberstufe statt Diskussion und dialogischem Sprechen“ (Polz, 2009a, 8).

Nachkriegszeit (ab 1945)

In der Nachkriegszeit ab 1945 werden die reformpädagogischen Gedankengänge zum Teil weiterentwickelt. Christian Winkler (1954) greift darüber hinaus Gedanken Bühlers (vgl. Winkler 1954, 25f.) auf und bezieht den Gesprächspartner in sein Modell mit ein, wenngleich er monologische Selbstgespräche ebenfalls als wesentlich für Denkprozesse erachtet (ebd., 32 f.). Insgesamt ist jedoch der Fokus auf den „Grad der Formalisierbarkeit eines Gesprächs“ gelegt, womit Regeln eine größere Rolle einnehmen. Diese sollten in der Primarstufe vermittelt werden, während in der Sekundarstufe die Reflexion wichtiger sei (vgl. Pabst-Weinschenk 2006, 98 f.). Das Schreiben dient Winkler der „Sprachstilbildung“, das Sprechen der „Lebensbildung“; damit ist für ihn Letzteres Grundlage aller Fächer, was Ockel unter den zu jener Zeit herrschenden Unterrichtsbedingungen als nicht durchführbar bemängelt, da dafür neue Lehrpläne ausgearbeitet werden sowie weitere Lehrer ausgebildet werden müssten (vgl. Ockel 1974, 103 f.).

Zwischen den 1950er bis 70er Jahren, vertreten z. B. von Robert Ulshöfer, gelten in der Bundesrepublik größtenteils eher Ziele wie „lautreines“ und „richtiges“ Sprechen (vgl.

Neuland 2009, 62; Ulshöfer 1967, 23) ausgehend von einer „Homogenität der deutschen Sprache“ (Neuland 2006, 52). Ulshöfer und Hermann Helmers fokussieren die Schriftlichkeit. So findet bei Ulshöfer das Sprechen und Zuhören lediglich implizit Eingang z. B. in Gedichtvortrag (vgl. Ulshöfer 1967, 78 ff.) oder Vorlesen (vgl. ebd., 97 ff.). Helmers lehrt in seiner „Didaktik der deutschen Sprache“ vor allem „das grammatisch richtige Sprechen“ in einem „Sprachtraining“ sowie „das lautreine und gestaltete Sprechen“ im Sinne der „Sprecherziehung“ (vgl. Helmers 1976, 97 ff., 125 ff.).

Die Lehrpläne in der DDR sind dagegen schon ab 1946 sehr auf das freie Sprechen hin ausgerichtet: „Das Hauptgewicht liegt auf dem Mündlichen, es geht um Freude am Sprechen, Lust an der wirkungsvollen Rede und ‚Pflege der Individualität‘“ (Polz 2009a, 11). Später wird stärker auf „politische Parteinahme“ und „Verknüpfung mit Grammatik“ Wert gelegt sowie auf schriftliche Ausdrucksformen (vgl. ebd., 11 f.). Erst 1966 ändert sich das teilweise wieder und 1981 erfolgt die Orientierung erneut vermehrt an der mündlichen Kommunikation.

Kommunikative Wende (70er Jahre)

Auf der Grundlage des historischen Wandels als Folge der 68er Bewegung sowie neuer Forschungsansätze – die Linguistik bspw. beginnt die „systematische Erforschung der gesprochenen Sprache (...) erst in den 1960er Jahren“ und kommt durch die „pragmatische Wende (...) zu Beginn der 1970er Jahre (...) zu einer fundamentalen Änderung in Theoriebildung und Analyse“ (Brinker/Sager 2010, 16) – ändert sich auch die Rolle der Mündlichkeit im Unterricht in der Bundesrepublik. Teilweise wird Kommunikation in jener Zeit generell mit mündlicher gleichgesetzt (vgl. dazu z. B. Cordes 1978, 23), in jedem Fall beziehen sich verschiedene Forschungsansätze nun stärker auf deren Förderung. Portmann schreibt bspw. noch 1981: „Das Hauptgewicht in diesem Unterricht in Kommunikation liegt naturgemäss (sic) im mündlichen Bereich, wenn auch meist zugleich der Bereich Schreiben/schriftliche Sprachgestaltung ebenfalls auf ‚kommunikative Basis‘ gestellt, d. h. an den hauptsächlichen Faktoren eines Kommunikationsmodells ausgerichtet wird, als da sind Adressat, äussere (sic) Umstände, Kode etc.“ (Portmann 1981, 5). Zu den sich mit der Mündlichkeit befassenden Forschern jener Zeit gehören weiterhin bspw. die Lüneburger Gruppe (Behr, Grönwoldt, Nündel & Schlotthaus 1972, 1975; Behr 1980) und das ‚Bremer Kollektiv‘ (z. B. Grünwaldt 1974, Rauch 1972). Die starke Aufmerksamkeit auf die Mündlichkeit als Grundlage des sozialen Miteinanders führt dazu, dass diese als wesentlicher Lernbereich Einzug in die Lehrpläne hält (vgl. Neuland 2009, 69).

Die Reform wird als „kommunikative Wende“ bezeichnet, basierend auf pragma- und soziolinguistischen Forschungen (vgl. Neuland 2006, 53) und der Sprechakttheorie (vgl. Polz 2009a, 12 f.). So lautet eine Überschrift bei Röseler „Die Sprechakttheorie (sic) liefert die Grundlagen (sic) für eine linguistische Pragmatik (sic)“ (Röseler 1980a, 33). Grundlegend für jeden Sprechakt sind die drei Faktoren Situation, Inhalt und Beziehung der Kommunikationspartner (vgl. Schlotthaus 1980, 68 f.). Letzteres meint dabei die Notwendigkeit der Einschätzung des Gegenübers bei der Formulierung. Für die Forscher ist die Sozialisation unbedingt als Hintergrund für Spracherwerb und -verwendung zu betrachten (vgl. z. B. Grönwoldt 1980, 229 ff.). Grundlegend dafür sind z. B. die Erkenntnisse Baduras, der feststellt, dass das Gesprächsverhalten stark geprägt wird durch das soziale Umfeld und den „Bewusstseinsgrad“ der Regelanwendung (vgl. Badura 1973, 14 f.). In diesem Zusammenhang lohnt es sich ferner, die Theorie Basil Bernsteins näher zu betrachten, der ebenfalls im Rahmen der „kommunikativen Wende“ wesentliche Impulse lieferte. Bernstein meinte, dass ein auf den restringierten Code „beschränktes Kind“ dadurch bedingt keine Reflexivität vor allem in Bezug auf Sprache entwickeln könne. Begriffe würden starr und stereotyp gebraucht und es werde auf „extra-verbale Mittel“ zurückgegriffen, um Intentionen zu verdeutlichen bzw. zu verwirklichen (vgl. Bernstein 1973, 252). Infolgedessen hätten die Schülerinnen und Schüler Probleme, wenn logische Zusammenhänge in längeren Sprachphasen verbal dargestellt werden sollten. Diese resultierten aus einer „Beschränkung der Planung“ und führten zu „starker Redundanz“ (ebd., 253). Dies erschwere zweifelsfrei sowohl das fachliche Lernen wie den Umgang miteinander im Unterricht, aber auch den außerhalb der Schule bzw. im späteren Berufsleben. Dagegen würden Kinder aus den elaborierten Codes mächtigen Familien schon früh so sozialisiert, dass sie diesen Code in der Schule selbst aufnehmen und damit arbeiten könnten. Bernstein unterscheidet zwei Formen des elaborierten Codes:

„Die eine erleichtert die verbale Ausarbeitung *interpersonaler Beziehungen*, die andere die verbale Ausarbeitung von Beziehungen zwischen *Objekten*. Diese zwei Formen eines elaborierten Codes unterscheiden verschiedene Erfahrungsbereiche und setzen Lernvorgänge voraus, die die Fähigkeit vermitteln, unterschiedliche Rollenbeziehungen zu beherrschen. Beide Formen zeigen die allgemeinen Merkmale eines elaborierten Codes. (...) Beide dienen als Gelegenheiten zur verbalen Ausarbeitung individueller Absichten. Sie orientieren ihre Benutzer an der Erwartung der Unterschiedlichkeit, sie zeigen auf logisch ähnliche Begriffssysteme: *aber die Bezugspunkte der Beziehungen unterscheiden sich*. Ein Mensch, der sich mit Geisteswissenschaften befaßt, besitzt wahrscheinlich einen elaborierten Code, der an Personen orientiert ist, während ein Mensch, der sich mit Naturwissenschaften befaßt, besonders mit angewandter Naturwissenschaft, wahrscheinlich über einen elaborierten Code verfügt, der sich an Objektbeziehungen orientiert“ (ebd., 251).⁴⁵

⁴⁵ Bernstein meint dabei immer sowohl syntaktisch als auch semantisch (vgl. Bernstein 1973, 257).

In der Schule müssten die Schülerinnen und Schüler an beide Formen herangeführt werden, da sie sowohl in Natur- als auch Geisteswissenschaften Kompetenzen erwerben sollten. Folglich sollte die Codevermittlung auch im jeweiligen Unterricht gleichzeitig zum fachlichen Inhalt vermittelt werden. Geschieht dies nicht, sondern eine Förderung lediglich im Deutschunterricht, werde es vermutlich weitaus weniger Menschen geben, die den naturwissenschaftlich-elaborierten Code beherrschen als den geisteswissenschaftlichen. Weiter führt Bernstein aus, dass die Fähigkeit, zwischen den Formen hin- und herzuspringen, gleichzeitig das Vermögen erfordere, die unterschiedlichen Erfahrungshintergründe der jeweiligen Ausprägungen anzuerkennen und entsprechend zu versprachlichen. Gleichzeitig sei es dem kompetenten elaborierten-Code-Sprecher oder -hörer möglich, zwischen Rollen zu wechseln, die die jeweilige Code-Form innehaben. Ebenfalls besteht noch eine dritte Variante des Könnens, nämlich das Beherrschen beider Codes, also des elaborierten wie des restringierten (vgl. ebd., 252). Dies sei gerade deshalb ausgesprochen wichtig, da elaborierte Codes auch die Gefahr der „Entfremdung“ in sich tragen, der „des Gefühls vom Gedanken, des Selbst vom anderen, der Person (private belief) von der Rollenverpflichtung“ (ebd., 276). Die Gesellschaft sei gefragt, diese möglichen Grenzen zwischen den Codes aufzuheben, wofür eine Änderung gesellschaftlicher Werte laut Bernstein nötig sei, die jedoch durch gewisse Zwänge aufrechterhalten würden (vgl. ebd., 277).

Neben der Verdeutlichung der sozialen Bedingtheit der Sprachverwendung geht es den Wissenschaftlern der 70er Jahre um Individualisierung. Um das Individuum zu stärken, finden in jener Zeit Theorien aus der Verhaltenspsychologie Eingang, wie jene von Friedemann Schulz von Thun oder Paul Watzlawick, die bis heute in den Lehrplänen vorhanden sind (vgl. dazu auch Polz 2009a, 14). Die „Sprecherziehung“ wird dagegen kaum mehr berücksichtigt. Auch Gesprächsanalysen werden in den 70er Jahren nur bedingt vorgenommen (vgl. ebd.). Als wesentlich werden Emanzipation und die Entwicklung von Mündigkeit des einzelnen Schülers mit dem Ziel, dass der Schüler später am gesellschaftlichen Leben aktiv teilhaben kann, gesehen (vgl. auch Ehrlich 1982, 47):

„Wenn für schule heute als oberstes ziel die vermittlung von qualifikationen zur realisierung von demokratie anzusehen ist und diese qualifikationen als befähigung zur wahrnehmung und bewahrung der im grundgesetz formulierten grundrechte zu verstehen sind, und wenn es sich insbesondere im begriff der emanzipation als der erfüllung des artikel 2 präzisiert, so müßte die allgemeinste aufgabe des deutschunterrichts die ausstattung der schüler mit qualifikationen sein, die es ihm (sic) ermöglichen, fremde interessen, sofern sie sich sprachlich manifestieren, zu erkennen und eigene interessen vermittels sprache durchzusetzen“ (Nündel 1980, 297).⁴⁶

⁴⁶ Die generelle Kleinschreibung findet sich so im Original.

Diese Schwerpunktsetzung erfolgte u. a. aus dem Grund, da nach Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns⁴⁷ Gewalt im historischen Prozess ersetzt werden kann durch in sprachlicher Einigung erfolgte Verständigung. Um die Schülerinnen und Schüler dafür zu befähigen, müsse der Unterricht über „Nachdenken“ hinausgehen und „in erster Linie sprachhandeln ermöglichen und sich (sic) selbstständigkeit der Schüler in der Auswahl der Gegenstände, in der Planung, Organisation und Durchführung des Unterrichts zum Ziel machen“ (Röseler 1980b, 325).⁴⁸ Notwendig dafür sei die Arbeit in Kleingruppen (ebd., 330) am besten im Projektunterricht⁴⁹ (ebd., 331 ff.). Reflexion ist insofern vorgesehen, als sie „konkrete Verwendungssituationen (sic)“ (Röseler 1980b, 325) einschließt, z. B. die „metakommunikative Reflexion über Störungen in der Kommunikation“ (Polz 2009a, 13 f.), oder um Manipulationen zu erfassen, Mittel zu finden, eigene Ziele verfolgen zu können sowie sozialsprachliche Zusammenhänge zu erkennen (vgl. Gornik 2010, 234 f.). Zugleich werden vorhandene Normen hinterfragt:

„In der kommunikativen Sprachdidaktik wurde nun für die Beurteilung von Sprachgebrauchsweisen das Kriterium der ‚kommunikativen Angemessenheit‘ neben und gegen das linguistische Kriterium der ‚grammatischen Richtigkeit‘ gestellt“ (Neuland 2006, 54).

Grünwaldt schlägt dafür das „Kommunikationstraining“ vor, in dem die „theoretischen Kenntnisse“ eine untergeordnete Rolle spielen und lediglich den Zweck erfüllen, „die kommunikative Kompetenz der Schüler [zu] erweitern“. Dagegen sei die „situative Bedingtheit der Sprachverwendung“ in den Fokus zu nehmen (vgl. Grünwaldt 1984, 5). Nun „tritt [also] der Sprachverwendungszusammenhang in den Vordergrund, und damit wird die Vermittlung eines kommunikativ angemessenen Gesprächsverhaltens in alltäglichen Gesprächssituationen besonders betont“ (Pabst-Weinschenk 2006, 99). Entsprechend werden Lerngegenstände und -ziele begründet.

Um die Gesamt Tendenzen jener Zeit zu verdeutlichen, soll knapp die Sicht Ingendahls dargestellt werden: Ingendahl bspw. spricht wie Röseler (s. o.) von „Sprachhandlungskompetenz“, die der Schüler „erwerben“ soll und

„durch die er sein sprachliches Handeln zu verantworten lernt. Das kann geschehen, indem er lernt, Kommunikationssituationen nach ihren Beziehungsverhältnissen zu durchschauen, seine eigenen Möglichkeiten zur Mitwirkung einzuschätzen und sich zu bestimmten Strategien des Sprachgebrauchs zu entscheiden“ (Ingendahl 1975, 7).

⁴⁷ Nach Habermas ist Sprache als Quelle der Vernunft Grundlage für gelingende Interaktion in der Gesellschaft, sofern die Handelnden versuchen, aufeinander sprachlich gleichberechtigt einzugehen. Damit vertritt er die Vision eines „herrschaftsfreien Diskurses“ (vgl. Habermas 1981).

⁴⁸ Die generelle Kleinschreibung findet sich so im Original.

⁴⁹ Vgl. zur Definition „Projektunterricht“ Teil D, Kap. 3.1.

Um dieses Ziel zu verwirklichen, empfiehlt Ingendahl ebenfalls als Methode den „Projektunterricht“ (ebd., 180 ff.). Ingendahl geht von einer „sinnstiftenden“ Aufgabe der Sprache aus (vgl. ebd., 10), wobei der gemeinsame Sinn meist in der Interaktion hergestellt werden müsse (vgl. ebd., 11 f.):

„Das Rollenverhalten jedes der Partner entsteht aus der eigenen Reaktion auf die interpretierte Erwartungshaltung des anderen; diese erfolgte aufgrund vorangegangener Erfahrungen und wird im Kommunikationsprozeß gesteuert von den Interpretationen der wahrnehmbaren Äußerungen“ (ebd., 13).

Weiterhin verdeutlicht Ingendahl, dass die Konnotate sowohl abhängig seien von der Situation des Erwerbs als auch den eigenen sprachlichen „Kategorien und Verfahrensweisen“ (ebd., 16 ff.). Die jeweilige Interpretation der Situation „bewirkt die Bewußtseinsbildung der Beteiligten und prägt ihr Weltbild“ (ebd., 23). Relevant für die vorliegende Arbeit ist seine Aussage, dass durch kommunikatives Tun das kommunikative Bewusstsein jedes Einzelnen geändert werden könne (vgl. ebd., 165). Daher ist die Art der Sprachverwendung im Unterricht von großer Relevanz (vgl. ebd., 167). Bereits in den siebziger Jahren stellt Ingendahl ein Modell vor, in dem kommunikative Prozesse abgebildet werden, basierend auf konstruktivistischen Grundannahmen (vgl. ebd., 21). Als wesentlich für den Kommunikationsprozess sieht Ingendahl soziale Rollen sowie die Fähigkeit, diese empathisch nachzuvollziehen (vgl. ebd., 54 ff.). Auch Ingendahl hält einen Planungsmoment im Kommunikationsprozess vor allem für didaktische Zwecke für sinnvoll, weniger generell: „Eine erworbene Sprachhandlungskompetenz zeigt sich darin, daß der explizite Entscheidungsprozeß als Teil einer Didaktik der sprachlichen Äußerung überflüssig geworden ist“ (ebd., 75). Bezogen auf die vorliegende Arbeit hieße das: Sobald ein Schüler/eine Schülerin in der Lage ist, mündlich angemessen zu kommunizieren, ohne sich durch Strategien innerhalb des Gesprächsprozesses verschiedene Gesprächskomponenten bewusst zu machen, sind die Fähigkeiten internalisiert, ist die Kompetenz vorhanden. Durch Metakommunikation könnten laut Ingendahl Herrschaftsstrukturen in Kommunikationssituationen bewusst und explizit gemacht werden und damit „soziale Objektivierung in der Situation“ sowie Veränderung „chancenungleicher Strukturen“ hergestellt werden (ebd., 149). Zwei weitere Typika der Didaktik jener Zeit werden hier deutlich: Es geht um die Möglichkeiten, durch Kommunikation Machtverhältnisse zu verändern sowie am Demokratieprozess mitzuwirken. Wichtig ist Ingendahl ferner, zu verdeutlichen, dass Sprachunterricht in jeder Kommunikationssituation stattfindet, der der Schüler ausgesetzt ist, also nicht nur im Deutschunterricht (vgl. ebd., 181). In diesem Sinne, nach Ingendahl, das Handeln in „Modellsituationen“ erprobt werden, um Handlungsmöglichkeiten zu eruieren (vgl. ebd.). Auch hier wird eine Tendenz jener Zeit

deutlich: „In die Lehrwerke fanden lebensnahe Gesprächssituationen und der Wirklichkeit nachempfundene alltagsrelevante Gesprächsbeispiele Einzug“ (Neuland 2009, 69).

In diesem Sinne sieht D. C. Kochan als bedeutender Theoretiker der 70er Jahre „Sprache als soziales Handeln“ (Kochan 1974a, 52). Gleichfalls aufbauend auf Studien Bernsteins, Watzlawicks Erkenntnissen und der Sprechakttheorie entwirft er ein „Modell der kommunikativen Kompetenz“ (ebd., 59). Davon ausgehend regt er für die Didaktik an, „Entwürfe für Situationen“ zu entwickeln, „die (...) zwar fiktiv sind, doch aber als in gewissem Maße typische Kommunikationssituationen mit Rollenverteilung und -erwartung für kommunikatives Erproben die Erfahrungsgrundlage schaffen“ (ebd., 60), und definiert deren Aufgabe neu entsprechend den Ansichten seiner Zeit:

„Der kommunikationsbezogene Deutschunterricht anerkennt das Sprachhandeln zwischen Kommunikationsteilnehmern als seinen wichtigsten und zugleich umfangreichsten Lerninhalt. Dadurch unterscheidet er sich grundsätzlich vom früheren, traditionellen Deutschunterricht. Schüler müssen intensiver als bisher in ihrer sprachlichen Handlungsfähigkeit gefördert werden, will man den Anspruch auf Erziehung zur Mündigkeit ernst nehmen. Sie sollen gleichermaßen zu praktischem Tun und zu wirkungsanalytischer Beobachtung angehalten werden. Aufgabe der Sprachdidaktik ist folglich, für einen so verstandenen Deutschunterricht die erforderlichen Konzepte des Lehrens und Lernens bereitzustellen und die ihnen entsprechenden Arbeitsmaterialien zu entwickeln“ (Kochan 1974b, 227).

Kochan schlägt ebenfalls „Projekt“ und „Simulation“ vor als Methoden der Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten (vgl. ebd., 228 ff.). In ersteres könnten in zweitem Gelerntes eingebracht werden (vgl. ebd., 231).

Methodisch wird von Barbara Kochan 1974 das „Rollenspiel“ als geeignete Methode entwickelt, um die sozialsprachlichen Ziele zu verfolgen (vgl. Kochan, Barbara 1977; Pabst-Weinschenk 2006, 100). Dabei wird versucht, lebensechte Situationen im Unterricht nachzuspielen oder darüber zu diskutieren (vgl. Portmann 1981, 26 ff.), v. a. auch, um die Schülerinnen und Schüler kritikfähig zu machen (vgl. ebd., 185).

Diese Ideen werden aufgegriffen und weitergeführt. So heißt es bei Ingendahl als Überschrift: „Rollenspiel als notwendige Lernform einer handlungsorientierten Spracherziehung“ (Ingendahl 1978, 165) basierend auf Erkenntnissen der Soziologie (vgl. ebd., 169). Die in jener Zeit ebenfalls sehr wichtige „Individuumwerdung“ (s. o.) geschehe laut Ingendahl „im Prozeß der dauernden Auseinandersetzung mit anderen“. Die Erfahrungen im Rollenspiel könnten in der Folge auf andere Situationen übertragen werden, da den Schülerinnen und Schülern somit klar werde, dass sie situativ differierend andere Rollen einnehmen (vgl. ebd., 170) und diese ggf. auch bewusst ablehnen können (vgl. ebd., 172). „Die in ‚Rollen‘ typisierten Verhaltensweisen entstehen also in der impliziten Kommunikation – in den Gedankenspielen, mit denen die Partner die explizite Kommunikation dauernd begleiten“ (ebd., 171). Damit geht Ingendahl von einer Art „Innerem Monitor“ aus, wie er auch für die

vorliegende Arbeit entworfen wird. „Durch Fragen an die Situation, ihre äußeren Umstände, die Beteiligten, die Rollenstrukturen und die Dominanzverteilung, an Thema und Kommunikationsmedium“ (ebd., 172) können individuelle Entscheidungen für das Handeln erleichtert werden: „Die fundamentalen Fähigkeiten der Orientierung an einer Situation und der Entscheidung zu einer Strategie machen die Sprachhandlungskompetenz eines Menschen aus“ (ebd.). Auch Geißner erachtet es wie Inghendahl als notwendig, für ein gelingendes Gespräch Fragen zu stellen, so z. B. folgende:

„Wer spricht, an welchem Ort, zu welcher Zeit was, wie spricht er es, mit welchen sprachlichen und sprecherischen Mitteln, warum spricht er an dieser Stelle, wozu spricht er es, auf welches Ziel hin und (...) zu wem oder mit wem spricht er“ (Geißner 1977, 125).

Neben den genannten Richtungen „kommunikativer“ und „projektorientierter Deutschunterricht“ ist der „kritische Deutschunterricht“ (Ivo 1969) ebenfalls mit den Zielsetzungen „Chancengleichheit, Mündigkeit und Emanzipation“ wesentlich für jene Zeit (vgl. Polz 2009a, 12 f.): „Kritischer Deutschunterricht‘ kann nur heißen, Schülern durch das Medium der Beschäftigung mit Sprache und Literatur zu helfen, sich selbst im Handlungszusammenhang gesellschaftlicher Vermittlungsprozesse zu verstehen“ (Ivo 1969, 5), um diese „in emanzipatorischer Absicht zu kritischer Reflexion [zu] befähigen“ (ebd.). Dabei geht es ihm vorrangig um eine Reform des Literaturunterrichts (ebd., 8ff., 28 ff.) sowie eine Neuausrichtung der Lehrerbildung (vgl. ebd., 16 ff., 109 ff.).

Ende des 20. und Beginn des 21. Jahrhundert

In den 1980er Jahren orientierte sich die Didaktik an Aspekten der Humanistischen Psychologie, z. B. durch Einbezug des Konzeptes der Themenzentrierten Interaktion⁵⁰ (vgl. Cohn 1975) sowie an ganzheitlichen und sprechwissenschaftlichen Vorstellungen (vgl. Pabst-Weinschenk 2006, 100). Karlheinz Daniels beispielsweise verweist auf Übernahme der TZI als Basis für den Unterricht (vgl. Daniels 1984, 92) und empfiehlt eine Stärkung emotionalen Lernens im Deutschunterricht:

„Man muß (...) davon ausgehen, daß in didaktischer Sicht Kognition und Emotion als einheitlicher, wenn auch in sich kompliziert abgestimmter Gesamtkomplex anzusehen ist, der sich nicht immer säuberlich nach der einen oder anderen Richtung trennen läßt“ (ebd., 89).

Auch macht Daniels deutlich, dass diese emotionalen Prozesse nicht immer bewusst ablaufen (ebd.). Er fordert daher für den Sprachunterricht eine „Thematisierung der emotionalen Dimension selbst“ (ebd.):

„Oder sollten in der Institution Schule, in welcher der junge Mensch einen beträchtlichen Teil seines Lebens verbringt, Bedürfnisse, Wünsche, Gefühle offiziell suspendiert sein und sich nur auf die Anerkennung von Leistung verwiesen sehen oder aber in disziplinarischen Ausrutschern Luft machen dürfen?“ (ebd.).

Jansen verdeutlicht, dass schulische Lernprozesse kommunikativ meist mündlich ablaufen (vgl. Jansen 1984, 31), weil dadurch Datenaustausch sowie eine Datengliederung stattfinden, so dass neue Erkenntnisse gewonnen werden könnten, die schließlich für das eigene Handeln die Basis bildeten (vgl. ebd.). Tatsächlich ist festzustellen, dass fächerweit das Lernen zu einem großen Teil auf Gesprächen beruht. Das kann heute genutzt werden für eine gegenseitige Befruchtung von sprachlicher und fachlicher Förderung.

Andere Forscher jener Zeit (Schuster 1982, Bayer 1982) arbeiten auf Grundlage der Konzepte der siebziger Jahre weiter (vgl. Pabst-Weinschenk 2006, 100). Bei Bayer bspw. wird dabei von „Sprechakten als elementaren Einheiten des sprachlichen Handelns“ (Bayer 1982, 26) ausgegangen und das Kommunikationsquadrat nach Schulz von Thun (vgl. ebd., 74 ff.)

⁵⁰ Die Themenzentrierte Interaktion ist auch als *TZI* bekannt. „Nach Ruth Cohn, einer bekannten Psychologin, ist jedes Gespräch ein dynamischer Prozeß, in dem eine Balance zwischen Ich-Thema-Wir hergestellt werden muß“ (Pabst-Weinschenk 1995, 114). Dafür stellte Cohn Postulate auf, wie z. B. „Sei dein eigener Chairman“ (Cohn 1975, 120 ff.); hiermit ist gemeint, dass jeder in Verantwortung für sich und andere handeln sollte. Ein weiteres Postulat betrifft Störungen im Gespräch (ebd., 122 f.): Diese sollen Vorrang haben, da sonst die Gesprächsenergie leidet. Darüber hinaus stellt Cohn „Hilfsregeln“ auf wie: „Vertritt dich selbst in deinen Aussagen; sprich per ‚Ich‘ und nicht per ‚Wir‘ oder per ‚Man‘“ (ebd., 124), „Wenn du eine Frage stellst, sage, warum du fragst und was deine Frage für dich bedeutet“ (ebd.), „Sei authentisch und selektiv in deinen Kommunikationen. Mache dir bewußt, was du denkst und fühlst, und wähle, was du sagst und tust“ (ebd., 125), „Halte dich mit Interpretationen von anderen so lange wie möglich zurück. Sprich statt dessen deine persönlichen Reaktionen aus“ (ebd., 125 f.), „Sei zurückhaltend mit Verallgemeinerungen“ (ebd., 126), „Wenn du etwas über das Benehmen oder die Charakteristik eines anderen Teilnehmers aussagst, sage auch, was es dir bedeutet, daß er so ist, wie er ist (d. h. wie du ihn siehst)“ (ebd.), „Seitengespräche haben Vorrang. Sie stören und sind meist wichtig. Sie würden nicht geschehen, wenn sie nicht wichtig wären“ (ebd.), „Wenn mehr als einer gleichzeitig sprechen will, verständigt euch in Stichworten, über was ihr zu sprechen beabsichtigt“ (ebd., 127).

beleuchtet. Aufbauend darauf wird das Rollenspiel als Methode kritisch hinterfragt (vgl. ebd., 126 ff.). Schon Bayer spricht von einem „relativ ‚unfertigen‘ Zustand der Didaktik der mündlichen Kommunikation“ begründet in deren kurzer Vorentwicklungsgeschichte (vgl. ebd., 12), hebt aber im Gegenzug die besondere Relevanz des Lernbereiches heraus:

„Obwohl wir Tag für Tag weit häufiger sprechen und hören als schreiben und lesen, ist den meisten Menschen (und also auch den Schülern) die Eigenart der gesprochenen Sprache kaum vertraut. Die gesprochene Sprache ist uns selbstverständlich und ist nicht wie die geschriebene erst nach langem Lernaufwand zugänglich; was gesprochen wird, wird sogleich verstanden, mißverstanden, überhört oder vergessen; kaum einmal wird auf den genauen Wortlaut einer gesprochenen Äußerung geachtet. Obwohl allgegenwärtig, fällt uns die gesprochene Sprache nicht auf, sie wird nicht zum Gegenstand der Beobachtung und der Reflexion“ (ebd., 14).

Ferner bemängelt Bayer, dass Abweichungen des Mündlichen vom Schriftlichen, heute meist als Typika erkannt, häufig als Fehler gesehen würden (vgl. ebd., 14). Dennoch erachtet er in Abgrenzung zu den Didaktikern der 70er Jahre das „Sprachkönnen (...) im Sinne der Beherrschung grammatischer Regeln“ als relevant und fordert ein „systematisches Sprachtraining“ (Bayer 1982, 16).

Gleichzeitig werden stärker analytische Kenntnisse von den Schülerinnen und Schülern erwartet. Kochan und Kochan fordern bspw. nun, „gesprochene Sprache über Transkripte auch zum Gegenstand des didaktischen Untersuchungsmaterials zu machen“ (Polz 2009a, 15). Polz erachtet es als notwendig, dass für eine solche Analyse zusätzliche Ton- und Videoverversionen von Gesprächen vorhanden sein sollten (vgl. ebd.). Auch Pabst-Weinschenk sieht die Analyse als grundlegend für eine Übernahme von Verantwortung: „Wenn hier die Verantwortung von Gesprächen immer zugleich mit dem produktiven Aspekt ‚Gespräche führen‘ angesprochen wird, so ist damit auch ein Bewußtsein um den Vollzug, um Konstituenten, Formen etc. von Gesprächen gemeint, d. h. Analysefähigkeit. Denn verantworten kann nur der, der weiß, was – wie – warum geschieht“ (Pabst-Weinschenk 1984, 77). Dabei geht es ihr bei den Alltagsgesprächen weniger um die Sache als das Eingehen auf die Person des Gegenübers (vgl. ebd.).

Friedrich und Nutz (1980, 7) stellen in ihrem Band „Mündliche Kommunikation“ „Lehrern und Schülern der Kollegstufe grundlegendes Material für eine Erarbeitung wichtiger Analysekategorien und Erklärungsmodelle zum Verständnis mündlicher Kommunikationsvorgänge bereit (...), die an Beispielen gesprochener Sprache zugleich praktisch eingeübt werden können“, basierend auf einer

„Auffassung von Kommunikation als Form sozialen Handelns (...), das sich in sprachlich konventionalisierten Interaktionstypen beschreiben läßt, die durch gesellschaftliche Institutionen, Normen und Rollen bedingt und von den Absichten, Erfahrungen und Kompetenzen der Sprecher geprägt sind“ (ebd., 7).

Darin werden vorrangig Dialoge in verschiedenen „Kommunikationssituationen“ wie beim „Morgenkaffee“, (ebd., 11), im „Interview“ (ebd., 14 ff.) oder der „Gerichtsverhandlung“ (ebd., 16 ff.) zur Analyse angeboten, ergänzt von sachtheoretischen Hintergrundartikeln und Fragen, die diese Hintergründe in den Texten beleuchten.

Von Konrad Ehlich und Jochen Rehbein wird in den 80er Jahren die „Funktionale Pragmatik“ entworfen, für die „sprachliche Handlungsmuster“ wesentlich sind (vgl. Vogt 2014, 47). Diese sind

„sozial festgelegte Konventionen (...) mit deren Hilfe das gemeinsame Handeln der an der Kommunikation beteiligten Subjekte organisiert wird. So wird beispielsweise durch das sogenannte Frage-Antwort-Muster ein Wissensdefizit des Fragenden durch den Antwortenden ausgeglichen. Ein anderes Handlungsmuster wäre das des Erklärens, indem eine kundige Person einer anderen Auskunft über bestimmte Zusammenhänge gibt, z. B. auf die Frage „Warum friert das Wasser im Winter?“ darauf verweist, dass das Wasser bei Frost und null Grad Celsius friert. Dies sind zwei von mehreren möglichen Standardkonstellationen, in die die Handelnden ihre Bedürfnisse einbringen“ (ebd., 53).

Ehlich und Rehbein legen jedoch den Fokus nicht nur auf Verbales, sondern verdeutlichen die Relevanz der körpersprachlichen Ausdrucksweisen mit ihrem Band „Augenkommunikation“ (Ehlich/Rehbein 1982) und prägen den Begriff „komitativ“ für die Verknüpfung beider Kommunikationsarten (vgl. ebd., 7 f.).

Grundsätzlich ist festzustellen, dass die Mündlichkeit in der Didaktik ab der zweiten Hälfte der 80er Jahre ihren hohen Stellenwert zugunsten der Schriftlichkeit einbüßt. Stattdessen wächst das Angebot an außerschulischen Weiterbildungsangeboten (vgl. Neuland 2009, 63; 1995, 3, 9 f.). Zugleich gehen mangels eigener fachlicher Konzepte zu Beginn der 90er Jahre solche aus der Kommunikationspsychologie in die Lehrpläne ein:

„Eine besondere Faszination üben immer noch die Axiome der Kommunikationstheorie von Watzlawick sowie die Modelldarstellungen von Schulz von Thun aus. Diese finden sich oft in unveränderter Form in Lehrwerken der gymnasialen Oberstufe, vor allem das Modell des ‚vierohrigen Empfängers‘. (...) Präzise Sprachanalysen und kritische Einschätzungen sind dagegen eher selten zu finden“ (Neuland 2009, 63).

Dies hat auch den Grund, da die Lehrkräfte neuen Ansprüchen, wie z. B. „Selbstbehauptung“ zu fördern, gerecht werden wollen (Kotthoff 2000, 236 f.):

„In gewisser Weise eilt hier die schulische Praxis ihrer Bezugswissenschaft voraus, denn die linguistische Pragmatik hat lange gebraucht, um die affektiven und beziehungsstiftenden Dimensionen der Kommunikation gebührend zu betrachten (siehe dazu beispielsweise Fiehler 1990; Caffi/Janey 1994; Kappas/Hess 1995)“ (ebd.).

Die Notwendigkeit der Thematisierung von Gefühlen und Beziehungen wird folglich schulischerseits wahrgenommen und in den Unterricht aufgenommen. Diesbezügliche

linguistische oder deutschdidaktische Konzepte gibt es in jener Zeit kaum. Stattdessen liegt der Fokus stärker auf der Schriftlichkeit.

Mitte der 90er Jahre erfolgt in der Didaktik eine gewisse „Neubelebung der Diskussion um die mündliche Kommunikation“ (vgl. Pabst-Weinschenk 2006, 101), die sich vornehmlich auf Vorschläge für konkrete Unterrichtssituationen bezieht. So entwickeln Potthoff, Steck-Lüschow und Zitzke 1995 „einen Beitrag zur Didaktik des Gesprächsführens in der Grundschule“, um die Lehrkräfte dazu zu befähigen, die Gesprächsfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler zu fördern (vgl. 1995, 8). Wie in anderen Konzeptionen dieser Zeit wird darin „Unterricht als kommunikativer und kooperativer Prozess“ betrachtet (Pabst-Weinschenk 2006, 100). Dafür beziehen sich die Forscherinnen neben pragmatischen Ansätzen aus der Sprachwissenschaft auf solche aus der humanistischen Psychologie, wie z. B. von Ruth Cohn sowie Carl Rogers (vgl. Potthoff/Steck-Lüschow/Zitzke 1995, 14 ff.). Als wesentlich erachten sie, dass möglichst häufig Gesprächssituationen im Unterricht geschaffen werden, denn „Gespräche führen lernt man, indem man Gespräche führt“ (ebd., 24) unter Einhaltung von Gesprächsregeln (vgl. ebd., 24 f.). Dieser Aspekt ist näher zu beleuchten: Auch in der vorliegenden Arbeit wird es als wichtig erachtet, besonders häufig Gesprächsanlässe im Unterricht zu schaffen, damit Übungssituationen für die Schülerinnen und Schüler ermöglicht werden. Das bloße Sprechen und Zuhören ohne Augenmerk auf Übungskriterien, wie z. B. die reflektive Betrachtung, führt dagegen noch nicht zu nachweisbaren Lerneffekten. Eingegangen wird von Potthoff, Steck-Lüschow und Zitzke ferner auf den Zusammenhang von Gesprächsverhalten und „Veränderung von Einstellungen“, der bei einer Verbesserung von ersterem positiv korreliert (vgl. ebd., 27).

Heinz Klippert bringt 1995 ein „Kommunikationstraining“ mit dem Untertitel „Bausteine für den Unterricht“ heraus, in dem er eine Sammlung an Methoden – von ihm „Trainingsbausteine“ genannt – für die Förderung der Mündlichkeit im Unterricht anbietet, bis hin zu einer Projektwoche mit dem Titel „Kommunizieren lernen“ (Neuaufgabe 2008). Auch Schuster beschäftigt sich in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre mit der Mündlichkeit auf den Grundlagen von Konstruktivismus und humanistischer Psychologie in seinem Band „Mündlicher Sprachgebrauch im Deutschunterricht“ (1998) und stellt auf deren Grundlagen Gesprächsregeln (108 ff.) sowie „Spiele – Übungen – Experimente“ (133 ff.) vor.

Die Methodik bringt in den 90er Jahren kaum nennenswerte Neuerungen. Daher stellt Kotthoff fest:

„Seit einigen Jahren ist Unlust zu verzeichnen am unterrichtlichen Üben von Streitgesprächen, Argumentationen oder sonstigen Rollenübernahmen mit dem Zweck der Erweiterung kommunikativer Kompetenzen“ (Kotthoff 2000, 236).

Kotthoff ist wichtig, dass Förderung von Schriftlich- und Mündlichkeit einander nicht ausschließen, sondern sich „im Aufeinanderbezug weiter konturieren“ (ebd.). Dies soll auch in vorliegender Arbeit ein Ziel sein.

Zwischenfazit

Aus den genannten historischen Entwicklungen für die vorliegende Arbeit relevant sind vorrangig Ideen der Reformpädagogik sowie der Zeit der kommunikativen Wende. Gedanken wie die Stärkung der Persönlichkeit jedes einzelnen Schülers und der Relevanz der sozialen Handlungsfähigkeit in realen Gesprächssituationen sind wesentliche didaktische Anliegen, die auch im heutigen Unterricht Relevanz haben. Wesentlich ist ferner die Berücksichtigung sozialer Entwicklungen in Herkunftsfamilie und Peergroup für die Ausbildung individueller Erfahrungen und damit deren Auswirkungen auf Gespräche.

Während in den 70er Jahren Reflexionsvorgänge v. a. dazu dienen, die Auswirkungen der Kommunikation in ihrem sozialen Gefüge zu überdenken und damit bspw. Ursachen von Kommunikationsschwierigkeiten zu verstehen, geht die vorliegende Konzeption weiter und sieht Reflexion auch als Möglichkeit der individuellen Verortung. Die von Drach angedachte Möglichkeit der Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung durch gemeinsame Kommunikation ist damit ebenfalls wichtiges Moment, das in ein Konzept, das auch aktuellere Entwicklungen miteinbezieht, einfließen soll. Auch der von Ingendahl betonte Einfluss von durch die Sprache gewonnenen Erfahrungen auf neue Wahrnehmungen sowie daraus resultierend das Handeln im Sinne des Konstruktivismus sind wesentliche Gedanken, die in ein Konzept zur Förderung von Gesprächsfähigkeiten aufgenommen werden sollten. Da eine Wahrnehmungsbeeinflussung laut Ingendahl in jeder Kommunikationssituation stattfindet, ist es erforderlich, deren Förderung nicht nur auf den Deutschunterricht zu beschränken, wie er ebenfalls zu bedenken gibt. Weiterhin erscheint der Einsatz eines Planungsschrittes, um kommunikative Vorgänge didaktisch zu vermitteln, wie ihn Ingendahl andenkt, als eine sinnvolle Möglichkeit, um Gesprächsfähigkeiten zu entwickeln. Darüber hinaus soll seine Idee, dass Fragen ein geeignetes Mittel sind, um Gesprächssituationen auf einer Art „innerem Monitor“ zu durchleuchten, als Möglichkeit der Reflexion von Gesprächsprozessen aufgegriffen werden.

Die in einigen Ansätzen geforderte Reduzierung des Lehreranteils und die Stärkung der Eigenerarbeitung von fachlichen Inhalten durch die Schülerinnen und Schüler in Gruppen- oder Partnerarbeit führt dazu, dass diese vermehrt miteinander kommunizieren. Im Rahmen dieser Kommunikationsanlässe können Überlegungen angestellt werden, auf welche Weise die Gesprächsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler gefördert werden können.

2.2 Aktuelle Ansätze in der Deutschdidaktik

Der mündliche Sprachgebrauch nimmt zur Jahrhundertwende und dem Beginn des 21. Jahrhunderts in der Deutsch-Didaktik eine im Vergleich zum Literatur- und Leseunterricht oder zur Schriftlichkeit geringer beachtete Position ein. So konstatiert Fiehler: „Mündlichkeit – in welcher Form auch immer – spielt nicht nur in der Sprachwissenschaft eine untergeordnete Rolle, sie hat auch in der Schule einen schweren Stand“ (Fiehler 2014, 26). Dies wird u. a. daran deutlich, dass in Veröffentlichungen zum Deutschunterricht generell, wie bspw. bei Nagy, Struger und Wintersteiner (2012)⁵¹, lediglich Schreib- und Literaturdidaktik behandelt werden. Gründe dafür sind nicht nur darin zu finden, dass gesellschaftlich die Schriftlichkeit als „wichtiger“ und „richtiger“ angesehen wird, da schriftliche Texte in der heutigen Wissensgesellschaft „wesentliche Aufgaben im gesellschaftlichen Prozess“ erfüllen, wie „Vergegenständlichung, Verdauerung, Verbreitung“ (Fiehler 2009, 29), sondern auch in der relativ kurzen Historie der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Mündlichkeit (vgl. Fiehler 2014, 26 ff.), der schwierigeren Erforschbarkeit des Lernbereiches mit der Notwendigkeit des Anfertigen von Aufnahmen und Transkripten sowie an den problematischen Förderbedingungen im heutigen Unterricht. Bei sehr großen Klassen sind die Zeiten für den Einzelnen, sich mit Sprechbeiträgen zu äußern, eher gering bemessen. Auch die Benotung mündlicher Äußerungen ist diffiziler als die schriftlicher (vgl. zu beiden Aspekten Schuster 2000, 270). Hinzu kommen inhaltlich überlastete Lehrpläne, die nur begrenzt Zeit für Wiederholung und Übung lassen. Letzteres ist jedoch Grundlage für mündlichen Kompetenzerwerb. Dieses Dilemma setzt sich im Unterricht fort; betrachtet man als Grundlage dafür bspw. die Lehrwerke, fällt auf, dass Aufgaben der Mündlichkeit, wie das Erstellen eines Dialoges, häufig in schriftlicher Form von den Schülerinnen und Schülern gefordert werden (vgl. dazu Vogt 2004, 199 ff.).

Dennoch gibt es gegenwärtig didaktische Forschungen im Bereich der Förderung des mündlichen Sprachgebrauchs, die vor allem zwei Richtungen vertreten: Auf der einen Seite steht die „Gesprächsförderung auf der Grundlage gesprächsanalytischer Konzepte“ (vgl. z. B. Becker-Mrotzek/Brünner 2006; Vogt 2009; Fiehler 1995), auf der anderen der Ruf nach einem „neuen Rhetorik-Bewusstsein“ bspw. durch Merger (1998, IX ff.), Spinner (1997, 16 f.) und damit einhergehend „bildungspolitischen Forderungen“ (Pabst-Weinschenk 2006, 102).

⁵¹ Im Handbuch kompetenzorientierter Unterricht lautet deren Artikel „Förderung von Kompetenzen im Deutschunterricht“, die Kompetenzorientierung wird allerdings lediglich am Beispiel Schreib- und Literaturdidaktik dargestellt.

Generell ist festzustellen, dass die meisten Wissenschaftler, die sich heute mit Mündlichkeit beschäftigen, von einer konstruktivistischen Sichtweise ausgehen, so dass die Kommunikation „nicht mehr als mechanisch aufgrund identischer ‚Codes‘ funktionierend, sondern als Prozesse subjektiver und kollektiver Sinndeutungen und Konstruktionen verstanden“ (Neuland 2006, 63) wird. Auf diesen neueren Erkenntnissen baut ebenfalls das vorliegende Konzept auf.

Allerdings werden in aktuellen Forschungen meist eher Teilbereiche der Mündlichkeit, wie das Vorlesen (Ockel 2012), Präsentieren (Berkemeier 2009), Zuhören (Spiegel 2009b) oder die Gesprächsführung im engeren Sinne (Berthold 2000) beleuchtet (vgl. auch Pabst-Weinschenk 2006, 102). Entsprechend selten befassen sich umfassende deutschdidaktische Schriften mit der Mündlichkeit im Gesamten und v. a. die Sekundarstufe II wird kaum berücksichtigt. Die Folge ist, dass komplexere Kompetenzen in diesem Lernbereich eher „außerhalb der Schule angeeignet“ werden (Kotthoff 2000, 246), gestützt meist auf psychologische Forschungen, wie in der Einleitung bereits beschrieben. Einige der aktuelleren in der Deutschdidaktik vorhandenen Theorien und Modelle sollen im Folgenden vorgestellt und kritisch betrachtet werden.

2.2.1 Sprechen als reflexive Praxis (Ulf Abraham)

Ulf Abraham geht in seiner Monographie „Sprechen als reflexive Praxis“ kompetenzorientiert (vgl. Abraham 2008, 8) – mit dem Anspruch auf messbare Ergebnisse – an das Feld der Mündlichkeit heran. Den Titel wählte er, um zu verdeutlichen, dass im Unterricht für die Erlangung von Gesprächsfähigkeit „Bewusstheit über Ziele und Situationen des Sprechens – und natürlich des Zuhörens“⁵² von großer Bedeutung ist (ebd.). Diesen Aspekt greift das Konzept der vorliegenden Arbeit auf.

Bereits im Vorwort des Bandes „Sprechen als reflexive Praxis“ wird die besondere Relevanz des Deutschunterrichts deutlich, da dieser „das Zusammentreffen, das Mit- und Ineinander von Sachwissen und Sprachwissen organisieren und fruchtbar machen muss“ (ebd., 7). Dem Deutschunterricht wird damit eine große Verantwortung übertragen, wenn er das Sachwissen der vielen unterschiedlichen anderen Fächer durch die sprachliche Förderung „fruchtbar“ machen muss.

Da bisher für den Bereich der Mündlichkeit keine „wirkliche Kompetenzorientierung“ (ebd., 7) herrsche, geht Abraham der Frage nach, wie diese erreicht werden könne: „Sie verlangt

⁵² Gerade der Bereich des „Zuhörens“ kommt jedoch bei Abraham recht kurz: Während anderen „Teilkompetenzen“ ein jeweils ein eigenes Kapitel gewidmet ist, wird für das Zuhören nicht in dieser Weise verfahren.

nach Klärung der Frage, in welchen Anforderungssituationen sich zeigt, was Heranwachsende im Bereich der Mündlichkeit *können* – anwenden und erreichen können“ (ebd., 7). Die „Situation“ hat für den Kompetenzerwerb und gerade für die face-to-face-Kommunikation der Mündlichkeit eine besondere Bedeutung. Abraham geht davon aus, dass sich Handeln, das er vom rein reaktiven „Verhalten“ abgrenzt (vgl. ebd., 36), und Situation gegenseitig bedingen, so dass es nötig sei, Situationen und „Felder bzw. Typen sprachlichen Handelns zu unterscheiden und zu erforschen“ (ebd., 36). Die Verbindung von Situation und Handlung erscheint für die mündliche Sprachverwendung äußerst sinnvoll. Eine Situation kann jedoch, da sie aus stets variablen Faktoren besteht, so genau nicht bestimmt werden.⁵³ Gleichzeitig weist Abraham darauf hin, dass Mündlichkeit stark mit dem Menschen zu tun habe – ebenfalls ein wesentlicher Aspekt der vorliegenden Arbeit – und dieser in den Blick zu nehmen sei, sowie darauf, dass das Lernfeld der Mündlichkeit bisher didaktisch eher ein Stiefkind war (ebd., 7), was schon ausgeführt wurde. Aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Erkenntnissen der Mündlichkeits- und Schriftlichkeitsforschung leitet er ab, dass es wichtig sei, die

„spezifische Leistung des Sprechens gegenüber dem Schreiben deutlich hervor[zuh]eben: Nähe schaffen, Verständigungsvorgänge abkürzen, gemäß alltagssprachlicher Konventionen und ohne rigide Normierung (die es nur beim Schreiben gibt!) die Sachen klären und mit Menschen sprechen, d. h. aber: die Beziehungen klären“ (ebd., 18 f.).

Daher gälten hier andere Bedingungen:

„Viel wichtiger als lexikalische oder syntaktische Regeln sind offenbar pragmatische Normen, die in keiner herkömmlichen Grammatik drinstehen (sic), vielleicht überhaupt nicht schriftlich fixiert sind. Wir geben uns also mit vorwissenschaftlicher Intuition und mittlerer Genauigkeit zufrieden, aber wir können ausdauernd beobachten und erproben, welche Äußerungen welche Wirkungen erzielen (sollen/können)“ (ebd.).

Tatsächlich scheinen die Erprobung und Übung bei der Förderung der Gesprächsfähigkeiten eine herausragende Rolle zu spielen. Damit kommt der Praxis ein hohes Gewicht zu. Dies wird für das Modell der vorliegenden Arbeit übernommen: Die Schülerinnen und Schüler lernen durch häufiges reflektiertes eigenes Sprechen und Zuhören sowie die bewusste Beobachtung von sich selbst und anderen in der mündlichen Kommunikation.

Abraham ist der Meinung, dass eine „Orientierung an Produktbeschreibungen“ „unmöglich“ sei, da Töne keine „Permanenz“ hätten (ebd.). Das irritiert, da es sehr wohl möglich ist, unterschiedliche Gesprächsformen zu bestimmen⁵⁴ – wenngleich das Produkt nur unter besonderen Umständen (Tonband-, Videoaufzeichnung) haltbar gemacht werden kann. Er führt weiter aus, dass es im mündlichen Sprachgebrauch zwar keine idealtypischen „Formen“

⁵³ Vgl. Teil C, Kap. 1.1.

⁵⁴ Vgl. dazu Teil C, Kap. 1.2.

wie in der Schriftlichkeit gebe, wohl aber „*Sprachfunktionen*“ (ebd., 19). Eine Systematisierung erscheint ob des umfangreichen Lernfeldes der Mündlichkeit wichtig, doch ist der Funktionenbegriff im Zusammenhang mit einer Kategorisierung mündlicher Kommunikation nur bedingt passend: So stellt Wiprächtiger-Geppert das Funktionenmodell als Grundlage zur Festlegung von „Arbeitsbereichen“ mündlicher Förderung insofern in Frage, als sie verdeutlicht, dass „jede Äußerung mehrere Funktionen erfüllt und die Funktionen somit als Systemisierungskriterium nicht infrage kommen“ (2012, 69). Schmidt und Zurstiege (2000, 91) bemerken, dass die jeweiligen Funktionen meist von der Absicht des Sprechers oder der individuellen Aufnahme durch den Empfänger abhängen. Dies lässt eine feste Funktionszuschreibung schwierig erscheinen. Und auch in der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass es zwar zwei feste Funktionen – die der Nähe und die der Schnelligkeit – gibt, die prototypisch die face-to-face-Kommunikation ausmachen, dass jedoch jede Gesprächsform und -handlung selbst wieder individuelle darüber hinausgehende Funktionen haben (vgl. dazu Teil E).

Ungeachtet der Kritik an einem Funktionenmodell bezieht sich Abraham auf Gardts (1995) Unterteilung in zwei Funktionen, nämlich „kommunikativ und sprecherzentriert“, wobei jede Funktion wieder Einzelfunktionen hat. So ist die Sprecherzentrierung unterteilt in die kathartische Funktion (der Sprecher befreit sich von Gefühlen etc. durchs Aussprechen), die kognitive (oder heuristische) Funktion (der Sprecher klärt das eigene Denken durchs Sprechen) sowie die mnemotechnische Funktion (Sprache dient der Speicherung von Denkergebnissen) (vgl. Abraham 2008, 26; vgl. dazu auch Abraham/Beisbart/Koß/Marenbach 2007, 164). Abraham führt als zweite Seite von Gardts Modell weiter aus: „Kommunikativ (zur Reaktion oder Handlung auffordernd)“ können Informationen über das Befinden des Sprechers sein und auch jede Information über Sachverhalte etc. Oder es kann beides zusammengeführt werden, wenn, wie in seinem Beispiel, ein Augenzeuge über einen Unfall berichtet (Abraham 2008, 26). Damit kann eine „Orientierung am Gegenstand“ „eine expressive oder eine heuristische Funktion“ haben (ebd., 27). Genauso die beiden anderen Orientierungen, „die man seit Bühler kennt“: „Die am Sprecher (PAYRHUBER: ‚expressiv‘) und die am Hörer (‚direktiv‘)“ (ebd.). Dazu kommt eine vierte Funktion, die das Bühler-Modell ergänzt, nämlich die „poetische Funktion“ von Sprache. Abraham nennt das „ästhetische oder Unterhaltungsfunktion, die sichtbar wird, wenn man Sprachgebrauch als *Sprachspiel* sieht und betreibt“ (ebd.).

„Was das Schema – bewusst – nicht enthält, ist eine in Richtung auf reine Sachdarstellung isolierte Sprachfunktion. Die ist in ‚Klärung‘ (links unten) und ‚Ausdruck‘ (rechts unten) aufgeteilt, und zwar nicht nur aus theoretischer Überzeugung (im Sinne Gardts), sondern auch praktisch-didaktischen

Erwägungen: die Dominanz der kognitiv-darstellenden Sprachfunktion in der Schule halte ich für ein Problem“ (ebd.).

Damit weicht Abraham allerdings von einer rein messbaren kognitiven Kompetenzorientierung ab. In einem späteren Artikel verdeutlicht er im Anschluss an Belgrad, dass nicht alle mündlichen Kompetenzen in „Largescale Assessments“ überprüfbar seien (vgl. Abraham 2009b, 16 f.).

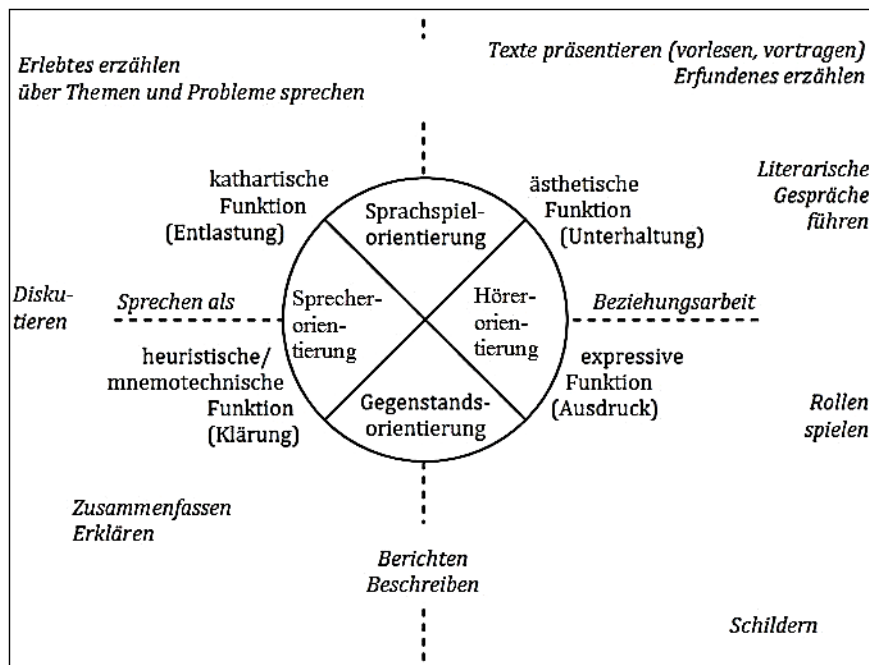


Abbildung 1: Kompetenzfelder Mündlichkeit (Abraham 2008, 28)

Abraham ist sich bewusst, dass das Funktionenmodell die sprachliche Wirklichkeit nicht abbilden kann, sondern lediglich eine Schablone über sie legt. Dennoch ist die Zuordnung nur bedingt nachvollziehbar. Denn den in der Graphik (Abb. 1) dargestellten Funktionsbereichen weist Abraham die unterschiedlichen „Kompetenzen“ der Mündlichkeit zu wie z. B. „Erlebtes erzählen“, „Rollenspiele“, „Präsentieren“, „Erklären“ etc. Allerdings erscheint eine einzelne Zuordnung zu jeweils nur einer Funktion als problematisch, da sich die Gesprächshandlungen auf unterschiedliche Funktionen beziehen können. Und an anderer Stelle (Abraham/Beisbart/Koß/Marenbach 2007, 163 f.) unterscheidet Abraham für den interpersonalen Bereich folgende Funktionen und differenziert anders:

- „symbolisierende Funktion: Repräsentation von Sachverhalten und deren Mitteilung
- soziale Funktion: Anzeige sozialer Beziehungen, Herstellung, Erhaltung von Kontakten usw.(...)
- expressive Funktion: Gefühle, Stimmungen, Einstellungen ausdrücken (...)
- persuasive Funktion: andere zu einem bestimmten Verhalten veranlassen
- argumentative Funktion: Überreden durch Überzeugen (...)
- poetische Funktion: Fabulieren oder mit Sprache spielen“ (ebd.).

Abraham ist der Meinung, dass das „(Zu-) Hören und alle Medien, die es unterstützen oder erfordern“, „im Deutschunterricht einen Platz eher am Rande“ hätten (Abraham 2008, 31), doch führt er genau dieses Problem in seinem Modell fort durch die starke Fokussierung auf das „Sprechen“, die schon im Titel deutlich wird. In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass sowohl Sprachbewusstheit, die Sprachreflexivität sowie Metakommunikation umfasst, als auch die Rezeption von Gesprächsbeiträgen eigenständige Fähigkeiten sind, die entsprechend zu schulen sind, was nicht geschieht, wenn sie implizit anderen zugerechnet werden.

Um sich auf die unterschiedlichen Sprechsituationen einzustellen, ist „Sprachdifferenzbewusstsein“ eine wichtige Fähigkeit, die die Schülerinnen und Schüler zu erlangen haben. Damit meint Abraham, Bewusstsein auszubilden für die eigene Betroffenheit und die Sensibilität im Umgang mit den verschiedenen Dialekten, Varietäten (verstanden als gesellschaftliche Normen der Herkunftsgesellschaft) und Ideolekten (individuelle Eigenheiten im Sprachgebrauch) (ebd., 20 ff.). Damit geht es Abraham, wie es in der vorliegenden Arbeit auch vertreten wird, darum, aus „unbewussten kommunikativen Grundhaltungen“ bewusste zu machen aufgrund von ausgebildeten kognitiven Fähigkeiten (ebd., 22).

Da Abraham seine Förderung kompetenzorientiert andenkt, ist der „Outcome“ wichtig, von dem ausgehend geplant werden kann – das heißt: Welche Fähigkeiten werden für die Mündlichkeit benötigt und in welchen Lernsituationen können diese erworben werden (vgl. Abraham 2008, 23)? In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass in jeder unterrichtlichen Gesprächssituation mündliche Förderung erfolgen kann und sollte. Dadurch wird eine sinnvolle Vorbereitung ermöglicht auf die unterschiedlichsten Gesprächssituationen, die später oder generell außerhalb der Schule auf die Schüler zukommen. Abraham kritisiert den Deutschunterricht, wie er sich entwickelt hat, da dieser bisher an diesem Punkt nicht zu „einem Zuwachs an praktisch brauchbaren Fähigkeiten“ geführt habe, was jedoch unbemerkt geblieben sei, da Überprüfungen fehlten (ebd.). Er greift hier auf Spinner zurück, der schon in den 90er Jahren erkannte, dass die Ziele im Bereich Mündlichkeit in Deutschland nur teilweise erreicht würden im Vergleich zu anderen Ländern. Ferner führt er aus, dass Spinner den Begriff „erfolgreiches Reden“, sowie die Verknüpfung dessen mit der Identitätsbildung eingeführt habe. Dieser Ansatz wird vom language-awareness-Konzept aufgegriffen und soll auch in diese Arbeit einfließen. In diesem Zusammenhang wird von Abraham moniert, dass Mündlichkeit im Unterricht noch immer wenig pragmatisch vermittelt werde, sondern häufig stark an der Schriftlichkeit orientiert sei, obwohl sie laut Bildungsstandards ein eigener Lernbereich ist. Abraham fordert, dass ältere

Überlegungen zu den Lernzielen in die neuen zur Kompetenzorientierung einfließen sollten (ebd., 24).

Weiterhin geht Abraham auf die von ihm genannten mündlichen Kompetenzen bzw. „Textmuster“ (ebd., 13 f.) oder „Sprachhandlungsmuster“ (ebd., 66) – diese Begrifflichkeiten überschneiden sich und vermutlich stellt das Beherrschen eines Textmusters oder Sprachhandlungsmusters dann die Kompetenz dar – „Erzählen“, „Informieren“, „Szenisch spielen“, „Gespräche führen“, „Reden“ und „Präsentieren“, die „einzeln einübbar sind an künstlichen Kommunikationsfällen“ (ebd.), ausführlich ein. Damit wird nach Wiprächtiger-Geppert (2012, 76) jedoch keine „umfassende mündliche Kommunikationskompetenz gestaltet“. Lediglich Pabst-Weinschenk hat, wie Wiprächtiger-Geppert hervorhebt, „sieben Teilfähigkeiten“ erfasst, die für die mündliche Kommunikationskompetenz ausschlaggebend seien, wobei sich deren Konzeption hauptsächlich auf das „vor und zu anderen sprechen“ bezieht. Die Teilkompetenzen von Pabst-Weinschenk bilden zudem den Prozessbezug ab, der für eine Reflexionsentwicklung bezogene mündliche Kommunikationsförderung sinnvoll ist. So wird darin nicht nur ein Moment der Planung des Gesprächs berücksichtigt, sondern auch eine ständige Aufmerksamkeit auf den Gesprächsverlauf sowie metakommunikative Möglichkeiten, darauf einzuwirken durch „Monitoring und Evaluation“ genauso wie durch „Überarbeitungskompetenzen“ gelegt (vgl. dazu Wiprächtiger-Geppert 2012, 76; Pabst-Weinschenk 2009, 173 ff.; Teil B, Kap. 2.2.3 dieser Arbeit). Festzuhalten ist generell, dass alle von Abraham genannten Sprechkompetenzen eine soziale Komponente beinhalten sowie eine individuelle Betroffenheit (vgl. z. B. Abraham 2008, 47 f., 54, 143), die jedoch nicht messbar sind und daher nicht dem gängigen Kompetenzbegriff entsprechen, wenngleich ihre Wichtigkeit nicht angezweifelt wird. Hinzu kommt die Betonung der generellen Wichtigkeit der jeweiligen Situation sowie metakommunikativer Fähigkeiten, die ausbalanciert verwendet werden (ebd., 143). Diese Punkte werden in der vorliegenden Arbeit ebenfalls thematisiert und sollen stärker in den Fokus rücken.

Abschließend hält Abraham fest, dass die Schule „Gesprächserziehung“ leisten sollte. Das heißt, sie „kann viel dazu tun, dass eine kommunikative Grundhaltung ausgebildet wird und sprachliche Fertigkeiten erworben werden, Gespräche mitzugestalten, in Diskussionen zu bestehen, sich überhaupt mit anderen auszutauschen“ (ebd., 136). Während Abraham jedoch diese vor allem der Grundschule zuspricht (ebd., 138 f.), soll hier ganz klar hervorgehoben werden, dass die Förderung von Gesprächsfähigkeit ob ihrer immensen Bedeutung für individuelles und soziales Wohlergehen sowie den Lernerfolg in allen Jahrgangsstufen und allen Fächern erfolgen sollte. Auch Abraham hebt die Relevanz der Förderung der Mündlichkeit hervor, da hiermit „fächerübergreifende Ziele wie Empathiefähigkeit, Toleranz,

Solidarität, demokratisches Bewusstsein usw.“ erreicht werden könnten. Wesentlich dafür seien eine faire Unterrichtsatmosphäre sowie Handlungsorientierung (vgl. ebd.). Durch „Selbst- und Fremdbeobachtung“ kann in „geeigneten Anforderungssituationen“ reflexives sprachliches mündliches Handeln erprobt und damit geübt werden. Eine metakommunikative Sichtweise, die den Gesprächsprozess stets begleitet, führt dazu, dass Gespräche gelingen können. Die dafür wichtige Frage ist: „Mit welchen Mitteln schaffen wir das, was uns da gelingt?“ (vgl. ebd., 170).

Zwischenfazit

Um Gesprächsfähigkeiten zu fördern, bietet es sich an, Reflexionsprozesse bei den Schülerinnen und Schülern anzustoßen und Bewusstheit für die eigene Sprachverwendung zu entwickeln. Die Hervorhebung der besonderen Verbindung zwischen sprachlichem Handeln in der Gesprächssituation und situativen Faktoren ist ein wichtiger Aspekt in Abrahams Konzeption. Das sprachliche Handeln wird von diesen bedingt und beeinflusst wiederum die Situation. Sein Gedanke, dass daher keine Aspekte aus alltäglichen Situationen einfach nachgespielt werden können und somit Gesprächskompetenz erreichbar sei, ist nachvollziehbar. Stattdessen sollen die Schülerinnen und Schüler Bewusstsein erlangen für unterschiedliche sprachliche Situationen und entsprechende Handlungsweisen durch Selbst- und Fremdbeobachtung. Seine Fragestellung „Mit welchen Mitteln schaffen wir das, was uns da gelingt?“ (Abraham 2008, 170) erscheint jedoch dafür recht pauschal und müsste differenziert werden. Bedingt sinnvoll ist sicherlich auch sein Wunsch, die Mündlichkeit nicht zu sehr an die Schriftlichkeit anzulehnen, wenngleich dies im Hinblick auf die Bildungs- und Fachsprachlichkeit zu differenzieren ist, da diese sich stark an Merkmalen der Schriftlichkeit orientieren (vgl. Teil B, Kap. 5.1). Sein Funktionenmodell ist jedoch für alle sprachlichen Handlungen, also auch das Schreiben, anwendbar und gibt keine didaktische Handlungshilfe für eine spezielle Förderung der Gesprächskompetenz.

Das „Leitmotiv“ von Abrahams Modell nach von Hentig: den Menschen zu stärken (vgl. ebd.) soll für die vorliegende Arbeit übernommen werden, da durch kommunikative Prozesse genau das erreicht werden kann.

2.2.2 Gesprächsanalyse und Gesprächsführung (Michael Becker-Mrotzek/Gisela Brünner)

In ihrem Band „Gesprächsanalyse und Gesprächsführung“ bieten Becker-Mrotzek und Brünner eine der wenigen Unterrichtsreihen im Bereich Mündlichkeit für die Sekundarstufe II im Fach Deutsch. Die Autoren stellen ebenfalls schon im Vorwort fest, dass es bislang an didaktischen und methodischen Materialien für die Förderung der Mündlichkeit fehle. Sie vermuten, dass es mit deren Flüchtigkeit zusammenhänge, da der „zusätzliche Schritt“ des Festhaltens mündlicher Gespräche, z. B. durch Video- oder Tonbandaufzeichnungen, nötig sei, bevor eine Reflexion erfolgen könne (Becker-Mrotzek/Brünner 2006, 2). Eine solcherartige Aufnahme ist für die Reflexion des eigenen Sprachhandelns sinnvoll und sollte jedem Schüler und jeder Schülerin mindestens einmal im Laufe der Schulkarriere ermöglicht werden. Allerdings wird in der vorliegenden Arbeit die Ansicht vertreten, dass eine Reflexion zusätzlich sowohl selbst oder aber gemeinschaftlich metakommunikativ während des Gesprächen sowie im Anschluss daran aus der Erinnerung heraus erfolgen kann. Die Praxis und damit die mündliche Übung und das eigene Ausprobieren stehen für die Entwicklung einer Gesprächskompetenz mindestens gleichberechtigt neben der Analyse, zumal es in realen Gesprächssituationen nicht jedes Mal möglich sein wird, für eine Reflexion eine Video- oder Tonbandaufnahme anzufertigen. Dennoch soll deren Relevanz keinesfalls abgesprochen werden. Die damit verbundene Schwierigkeit soll nur nicht als Entschuldigung genutzt werden, der Mündlichkeit im Vergleich zur Schriftlichkeit weniger Zeit im Unterricht zu widmen. Der Erwerb von Fähigkeiten, die zu gelingender Kommunikation führen, nur durch Analyse, die häufig rein auf Transkripten beruht, erscheint zudem schwierig. Auch Paul betont, dass mündliche Kommunikation sich wesentlich von der schriftlichen unterscheidet und aus diesem Grund den Situationsbezug benötige, so dass ein Erlernen nur durch Transkriptanalyse nicht geleistet werden könne (vgl. Paul 2009, 181). Transkripte können die Wirklichkeit der Mündlichkeit zudem kaum abbilden, da Prosodie und Körpersprache lediglich aus der Sicht des jeweiligen Forschers individuell beschreibend und damit schon zu einem gewissen Grad interpretierend erfasst werden können. Auch die Aufnahmen selbst können lediglich einen Teilausschnitt der mündlichen Gesprächssituation aufzeichnen und verlieren daher an Objektivität. Gleichfalls wird auch deren Analyse wiederum auf differierenden Erfahrungshintergründen stattfinden, so dass Aspekte unterschiedlich wahrgenommen werden. Gesprächsreflexion wird also stets zu einem gewissen Grad subjektiv bleiben.

Becker-Mrotzek und Brünner betonen, dass im Deutschunterricht bisher die Auswertung von schriftlichen Texten und nicht die von mündlichen Transkripten im Vordergrund stehe, und stellen daher diese sowie Tonaufnahmen zu Auswertung und Interpretation in ihrem Konzept

bereit, begründet in der Wichtigkeit, „den Verlauf von Gesprächen bewusst wahrzunehmen, zu kontrollieren und zu gestalten“ (Becker-Mrotzek/Brünner 2006, 2 f.). Dies sei eine Grundlage für die Entwicklung der eigenen reflexiven Sprachverwendung, wie Brünner und Weber feststellen, wenngleich diese in ihrem Konzept davon ausgehen, dass Aufnahmen und Transkriptionen eigener Gespräche dafür sinnvoller seien (vgl. 2009, 298), was von Becker-Mrotzek und Brünner ebenfalls angeregt wird (vgl. z. B. 2006, S. 28). Auch Spiegel meint, dass es durch die Analyse von Gesprächen ermöglicht werde, den Gesprächsprozess besser zu verstehen und damit Gesprächskompetenz zu schulen (Spiegel 2009a, 8).

Das Unterrichtskonzept von Becker-Mrotzek und Brünner besteht aus drei aufeinander bezogenen Stufen: Auf der ersten wird Grundlegendes zum Bereich der Mündlichkeit gelernt, die zweite zeigt Charakteristika und den Aufbau von Gesprächen und die darauf gründende dritte beschäftigt sich mit Konflikten (vgl. Becker-Mrotzek/Brünner 2006, 4). So heißen die einzelnen Stundenthemen der ersten Sequenz: „Einführung, Unterschiede von Gesprächen und Texten“, „Mündliches Erzählen“, „Transkribieren“, „Die Grammatik gesprochener Sprache“, die der zweiten Sequenz: „Rederecht und Sprecherwechsel“, „Rederecht bei Männern und Frauen“, „Zuhören“ und „Kooperativität“ und die der dritten Sequenz: „Konflikte“, „Konfliktbearbeitung“, „Reklamationen“ sowie „Bearbeitung von Konflikten in Reklamationen“ und „Kooperationsverweigerung“ (ebd., 7). Für alle Stufen gelten die drei Zugangsweisen des erfahrungs-, problem- und handlungsorientierten Vorgehens (ebd., 4 f.).

Die Autoren heben die Relevanz des mündlichen Sprachgebrauchs in Privatleben, Beruf und „multimedialer Informationsgesellschaft“ hervor und kritisieren, dass die dafür nötigen Fähigkeiten „weder in der beruflichen Ausbildung noch im Studium systematisch vermittelt, sondern vielmehr vorausgesetzt“ würden (ebd., 3). Aus diesem Grund solle „Strukturwissen über sprachliche Kommunikation und sprachanalytisch-methodische Fähigkeiten“ weitergegeben werden, um auch eigene Gespräche entsprechend zu gestalten. Damit steht die Arbeit am Transkript im Vordergrund im Sinne der angewandten Diskursanalyse (vgl. dazu auch Roth/Spiegel 2013, 7 f.), die praktische Übung und Anwendung des Gelernten tritt dahinter (Becker-Mrotzek/Brünner 2006, 3 ff.). Roth und Spiegel kritisieren, dass die angewandte Diskurslinguistik sich stärker auf das „Wechselverhältnis von sozialer Bedeutungskonstitution im Diskurs und situationaler Bedeutungskonstitution in der konkreten Interaktion“ konzentrieren müsse (2013, 10). Eine Ausweitung des Modells hin auf die Sprachpraxis wäre also notwendig. Dies umso mehr, als sich Gesprächssituationen jeweils voneinander unterscheiden, so dass die Analyse einer nicht unbedingt dazu beitragen muss, dass die Gesprächsteilnehmer auch in einer anderen die Analyseaspekte darauf beziehen können. Hier ist also ein anderweitiges Vorgehen erforderlich, das die Schülerinnen und

Schüler dazu befähigt, in differierenden Situationen angemessen handeln zu können. Dafür ist als Basis wohl eine Analyse bzw. weitergehend eine Reflexion sinnvoll, darüber hinausgehend in jedem Fall das Üben der praktischen Umsetzung. Auch ein Einbezug empathischer sowie persönlichkeitsbezogener Aspekte, die vor allem aus der konkreten Kommunikationssituation an sich erfahren werden können, wäre wichtig, um eine umfassende Förderung zu ermöglichen (vgl. dazu Kotthoff 2010, 118/Teil C, Kap. 2.1).

Das Modell von Becker-Mrotzek und Brünner bietet einen bislang kaum im Unterricht berücksichtigten Fokus auf die Gesprächsanalyse. Entsprechend der Vorgehensweise der Diskursforschung lernen die Schülerinnen und Schüler einen Blick auf die „interpersonale Verständigung, die kommunikativen Aufgaben, die die Gesprächsteilnehmer dabei zu erfüllen haben, die eingesetzten sprachlichen Handlungsmuster bzw. sprachlichen Mittel (...) sowie die Probleme, die in Gesprächen üblicherweise auftreten“ (Brünner 2009, 52), hier anhand des Konfliktes, zu richten. Dabei werden jedoch, wie schon angesprochen, individuelle Hintergründe der in der Gesprächssituation Agierenden außer Acht gelassen. Da diese allerdings einen hohen Stellenwert in einer gelingenden Kommunikation haben, ist es wichtig, auch hierfür eine Bewusstheit bei den Schülerinnen und Schülern zu schaffen. Die Herangehensweise von Becker-Mrotzek und Brünner eignet sich wohl, die Schülerinnen und Schüler in das wissenschaftliche Vorgehen der Diskursanalyse v. a. im Deutschunterricht einzuführen, sowie um sie auf Phänomene im mündlichen Sprachgebrauch aufmerksam zu machen; in der Folge wäre es jedoch, wie oben bereits erwähnt, notwendig, die Erkenntnisse auf die eigene Verwendung in Gesprächen möglichst häufig anzuwenden, um in stetiger reflexiver Auseinandersetzung eigene Erfahrungen zu ermöglichen, die sich schließlich zur Gesprächskompetenz verdichten. Dabei ist es in der Oberstufe wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, personen-, „aufgabenbezogen und zielorientiert zu kommunizieren“ entsprechend der jeweiligen „institutionellen Zusammenhänge“, wie Becker-Mrotzek selbst an anderer Stelle konstatiert (Becker-Mrotzek 2009b, 110). Eine Vertiefung beider Seiten, die der Analyse sowie des Einbezugs der kommunikativen persönlichen und sozialen situativen Erfordernisse, ist aus diesen Gründen sinnvoll (vgl. dazu auch Kotthoff 2010, 117), wie von Kotthoff gefordert: „Für die Deutschdidaktik müsste ein stärkerer Bezug von Gesprächsforschung und Kommunikationspsychologie erst noch entwickelt werden“ (Kotthoff 2010, 118).

Für die vorliegende Arbeit besonders interessant ist der Blick auf die Fragebezogenheit der Diskursanalyse als Mittel zur Reflexion von Gesprächsprozessen. So stellen Becker-Mrotzek und Brünner (2002) fest: „Für didaktische Zwecke besonders geeignet ist die fragegeleitete Transkriptanalyse.“ Dabei werden Fragen, die fokussierte Felder beleuchten, an den im

Transkript abgebildeten Diskurs gestellt, z. B. „Welche unterschiedlichen Perspektiven und Interessen der Gesprächspartner lassen sich in einem Reklamationsgespräch erkennen? Was unternehmen die Teilnehmer eines Anleitungsgesprächs, um das Verstehen des anderen zu sichern? Woran zeigt sich, dass es sich bei einem Gespräch um ein Fernseh-Streitgespräch handelt?“ (Brünner 2009, 62). Fragen fungieren somit als wichtiges Mittel für Analyse und Reflexion und können für eigene Gespräche eine Hilfestellung bieten. Daher sollen sie als Möglichkeit zur Sprachbewusstheitserlangung Eingang finden in die zu erarbeitenden Vorschläge zur Förderung von Gesprächsfähigkeiten.

Zwischenfazit

Da in den meisten realen Gesprächssituationen weder Film- und Tonaufnahmen noch Transkripte eines soeben geführten Gesprächs vorliegen, erscheint es als wesentlich, die Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, reflektive Vorgänge bereits vor, während oder nach einem Gespräch selbstständig vornehmen zu können. Die Sinnhaftigkeit und Hilfe einer Aufnahme des eigenen Gesprächsverhaltens ist wichtig und kann bspw. als erster Schritt dienen, um eigene Reflexionen zu überprüfen. Ein Konzept, das die Schülerinnen und Schüler zu Sprachbewusstheit im eigenen Gespräch führen soll, kann allerdings nicht darin stehenbleiben, fremdes Gesprächsverhalten zu analysieren, sondern muss es ermöglichen, das eigene Handeln im Gespräch situationsgemäß auszurichten. Hierzu muss dieses bewusst gelenkt und Ergebnisse und Folgen reflektiert werden. Eine Reflexion anhand von Fragen, wie in den Unterrichtsvorschlägen von Becker-Mrotzek und Brünner genannt, erscheint dafür als sinnvolle Möglichkeit. Um die für ein in unterschiedlichen Situationen bewusstes sprachliches Handeln notwendige Vertiefung zu erreichen, ist praxisbezogene handlungsorientierte Übung wichtig.

2.2.3 Sprechen und Zuhören (Marita Pabst-Weinschenk)

Wenngleich für die Sekundarstufe I, gibt es ein weiteres Kompetenzmodell zum Lernbereich der Mündlichkeit: „Sprechen und Zuhören“ von Pabst-Weinschenk, das in das Konzept einer Lernbox „Präsentieren“ mündet (vgl. Pabst-Weinschenk 2009a, 171). Sie geht davon aus, dass Sprechen und Zuhören auf „Teilfähigkeiten“ beruhen, die einzeln trainiert werden können und die deklaratives und prozedurales Wissen bzw. Können erforderten, wobei letzteres wiederum Grundlage sei für „metakognitive Fähigkeiten“ (ebd., 172). Zu den Teilfähigkeiten zähle das „Situieren“, das die Grundlage des „Planens“, des zweiten Schritts, darstelle (ebd., 173 f.). Weitere Teilfähigkeiten seien „personale Sprech-Hör-Kompetenzen“, die unbewusst von Geburt an erworben und später für eine Umformung bzw. einen Ausbau bewusst gemacht werden müssten. Diese bildeten die „Persönlichkeit mit ihren kommunikativen Haltungen und ihrem Selbstsicherheitskonzept“, die jedoch immer im Zusammenhang der Situation betrachtet werden müsse (ebd., 175). Dies erscheint als ein wichtiger Punkt: Die Persönlichkeit bildet sich aus individuell unterschiedlichen, u. a. in Gesprächen erlangten Erfahrungen. Die in Gesprächssituationen empfundenen Gefühle differieren und beeinflussen maßgeblich das Verhalten, nach Pabst-Weinschenk. Eine weitere Teilfähigkeit sei die „Formulierungs- bzw. Verstehenskompetenz“. Diese könne durch Strukturierung des Gesagten bzw. des Zu-Sagenden erworben werden (vgl. ebd., 176). Für ein gelingendes Gespräch notwendig sei ferner „Interaktionskompetenz“. Diese beziehe den oder die am Gespräch Beteiligten, auf den oder die das eigene Handeln sich ausrichten solle, mit ein (vgl. ebd., 176 f.). Während des Gesprächs solle eine ständige Überwachung dessen stattfinden, das sogenannte „Monitoring“ und die „Evaluation“. Dabei geht es um „metakommunikative Reflexionen“ während und nach dem Gespräch, die z. B. in konstruktiver Kritik ausgedrückt werden könnten (vgl. ebd., 177). Hinzu kämen „Überarbeitungskompetenzen“, die im Gesprächsanschluss, aber auch schon während des Gesprächs erfolgen sollten und eine Korrektur beinhalten. So solle der Sprecher variabel auf Zuhörerbedürfnisse eingehen können (vgl. ebd., 178).

Eine derartige Aufteilung der Gesprächskompetenz in Teilhandlungskompetenzen erscheint für die Entwicklung einer Konzeption zu deren Förderung als sinnvoll. Gleich dem Schreibprozess erfolgt demgemäß eine Strukturierung des Gesprächsprozesses in mehrere Abstufungen, die dem Lerner helfen, das eigene Befinden im Prozess zu lokalisieren und das Vorankommen gezielt zu steuern. An dieses Vorgehen lehnt sich das der vorliegenden Arbeit an.

Zwischenfazit

Insgesamt kann daher für die vorliegende Arbeit resümiert werden: Die Festlegung von Teilfähigkeiten, die Gesprächskompetenz ausmachen, und die jeweils einzeln trainiert werden können, erscheint hilfreich, um im großen Lernbereich des „Sprechens und Zuhörens“ die Übersicht zu wahren, Defizite und Potentiale der Schülerinnen und Schüler aufzudecken sowie Fähigkeiten gezielt zu entwickeln. Die Prozessualität gesprächlichen Handelns, also dessen Planung vor und Reflexion während und nach dem Gespräch sowie dessen „Teilfähigkeiten“ zu beachten, unterstützt dabei, Gesprächsfähigkeiten didaktisch reduziert zu fördern. Durch diese Aufgliederung und differenzierte Förderung kann die Bewusstmachung des bislang meist eher automatisierten und aufgrund bisheriger Erfahrungen erworbenen Gesprächsverhaltens erfolgen. Pabst-Weinschenks konstruktivistischer Ansatz zeigt weiterhin, dass in jeder neuen Gesprächssituation wiederum die Persönlichkeit des einzelnen daran Beteiligten beeinflusst wird. Da dies wesentlich für jedes Gespräch ist, ist es wichtig, diese Entwicklung besonders im Blick zu behalten. In die Überlegungen der vorliegenden Arbeit fließt die Grundannahme ein, dass gelingendes gesprächliches Handeln prozedurale Fähigkeiten abbildet und sich aus zahlreichen Teilfähigkeiten sowie deklarativem Wissen zusammensetzt. Auch persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten als Grundlage für Handlungsfähigkeit sind bei Pabst-Weinschenk angedacht und werden übernommen wegen ihrer Relevanz für das Handeln im Gespräch.

3 Konstruktivistische Forschungsansätze in Bezugsdisziplinen

Wie bereits erwähnt, geht die vorliegende Arbeit von konstruktivistischen Grundannahmen aus. Damit ist gemeint, dass sich bisherige individuelle Erfahrungen des Einzelnen auf seine Weltansicht auswirken und neue Erfahrungen in das bestehende Netz aus Erfahrungen eingeordnet werden in der Form, dass häufig nach einer Bestätigung bisheriger Denkweisen gesucht wird bzw. nur diejenigen Dinge wahrgenommen werden, die in das bekannte bzw. internalisierte Erfahrungsschema passen (vgl. dazu Teil C, Kap. 3.2.1). Die in dieser Arbeit vorgestellten Ansätze haben alle eine grundsätzlich konstruktivistische Denkweise als Grundlage. Da die Gesprächsforschung komplex ist und verschiedene wissenschaftliche Disziplinen berührt⁵⁵, sollen in der Folge zwei davon, die unterrichtspraktische Relevanz

⁵⁵ Auch die Angewandte Linguistik nutzt den „Blick über den Tellerrand“: So gibt es für diese „zunehmend mehr grenzüberschreitende, interdisziplinär und transdisziplinär ausgerichtete linguistische Teildisziplinen wie Psycholinguistik, Ökolinquistik, Computerlinguistik oder kognitive Linguistik – um nur einige zu nennen“ (Spiegel/Krafft 2011, 7).

haben und ebenfalls konstruktivistisch orientiert sind, näher in den Blick genommen werden, wie es bspw. auch Schuster, Schulz von Thun oder Cherubim fordern (vgl. Schuster 2000, 270; Schulz von Thun 2013b, 67; Cherubim 2000, 295). Naheliegende Verknüpfungen für die vorliegende Thematik sind die zur Kommunikationspsychologie und Sprechpädagogik, da damit eine Verbindung zu den Hintergründen von Handlungsweisen von Menschen im Gespräch sowie zur Vermittlung von Gesprächskompetenz erfolgen kann (vgl. dazu die Unterscheidung beider Disziplinen von Spiegel 2009a, 7 sowie Schulz von Thun 2013b, 18).

3.1 Konstruktivismus in der Sprechpädagogik (Roland Wagner)

Roland Wagner entwickelte, als Vertreter der Sprechpädagogik, praxisrelevante Anleitungen für mündliche Handlungsfähigkeit (vgl. Wagner 2004, 13). Als Ziele der Sprechpädagogik bezeichnet er die Verbesserung der „Körperhaltung, Atmung, Stimmgebung, Artikulation, Intonation, Formulierungsfähigkeit, Argumentationsweise [und die Erlangung von] Gesprächsführungskompetenz“ (ebd., 12). Besonderen Fokus legt Wagner auf die praktische und wiederholte Übung (ebd., 15), um die nicht immer richtigen bisherigen Verhaltensweisen korrigieren zu können (vgl. Wagner 2006b, 34). Übung ist also eine wichtige Grundlage für die Internalisierung von Gesprächsfähigkeiten, denn Prozesse automatisieren sich erst durch Wiederholung. Wichtig dabei sei, dass die Übungen in kleine Schritte portioniert werden, um keine Überforderung hervorzurufen (vgl. ebd., 35). Es gebe in Bezug auf die Sprechweise auch keine eine perfekte Lösung, sondern die individuelle Sprechweise solle durchaus deutlich werden (ebd., 38).

Wagner entwirft ein Modell, das „einen Kompromiss zwischen Übersichtlichkeit und Vollständigkeit“ bilden solle. Er ist sich bewusst, dass während jeder Kommunikation neben der Informationsübertragung „neue Bewusstseinszustände“ erreicht würden, was in ein Modell nur schwer Eingang finden könne (vgl. Wagner 2004, 20). Hieraus wird seine konstruktivistische Sichtweise deutlich, die jede Kommunikation als Grundlage einer neuen Erfahrung, die bewusst oder unbewusst gespeichert wird, sieht und die wiederum die Basis bildet für das eigene Verhalten in neuen Kommunikationssituationen. Dabei fließen auch situative Faktoren mit in die Kommunikationssituation ein, die diese und das Gespräch beeinflussten (vgl. Wagner 2006b, 42).

Des Weiteren geht Wagner von einer gewissen Planbarkeit von Gesprächen aus: Sowohl in Bezug auf die Gesprächssituation als auch im Hinblick auf inhaltliche sowie sprachliche Faktoren könnten Vorüberlegungen angestellt werden, z. B. über „Bildungsniveau und Vorkenntnisse (...), Gewohnheiten und Einstellungen“ des Gesprächspartners, aber auch über „die eigene Motivation, die Thematik und die Situation“ (ebd.). Die Planung von Gesprächen

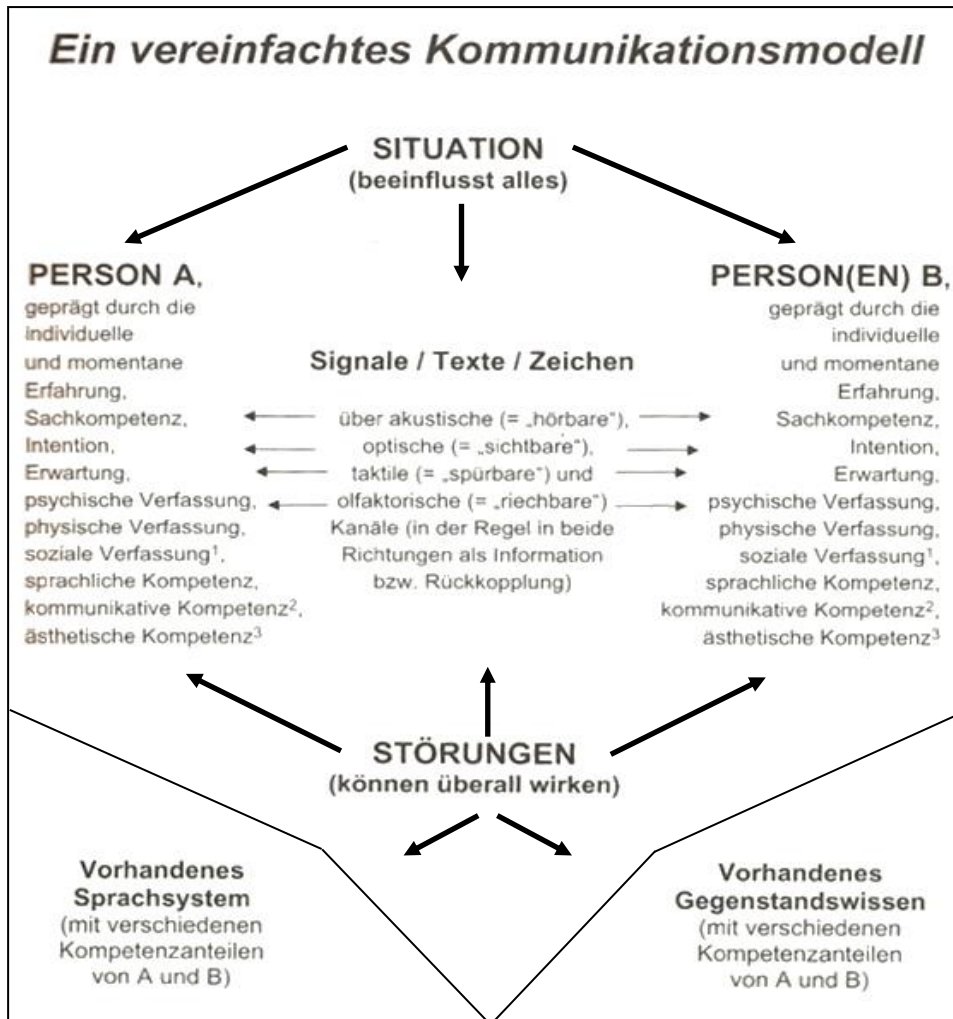
besteht folglich darin, sich individuelle Vorannahmen zur Gesprächssituation sowie zum Gesprächspartner bewusst zu machen sowie sich selbst über die Gesprächssituation sowie Thematik des Gespräches zu informieren. Damit kann das Gespräch auch sinnvoll im Hinblick auf die eigene Zielverfolgung strukturiert werden. Wagner verdeutlicht, dass hierfür sowohl eine „innere Ordnung“ bzw. ein „roter Faden“ notwendig seien sowie eine angemessene „Vortragsweise“ (ebd., 135). Diese eigene Gesprächsgliederung könne sich z. B. an der 3E-Methode nach Wagner orientieren: Zunächst solle man sich selbst über die Erwartung der Gesprächspartner klar werden, dann über das erwünschte Ergebnis sowie über einen möglichen Einstieg (vgl. ebd., 143). Dies schlägt er speziell für Präsentationen vor, jedoch ist eine Planung für viele Gespräche sinnvoll, wie sich noch herausstellen wird. Die von ihm angedachte Graphik (Abb. 2) zeigt ferner, dass bei Sprecher und Rezipient vorhandenes sprachliches Wissen (von ihm „sprachliche Kompetenz“ genannt und „vorhandenes Sprachsystem“) sowie Wissen über die Thematik (von ihm als „Sachkompetenz“ bezeichnet und „vorhandenes Gegenstandswissen“) neben den individuellen Absichten, Erwartungen sowie der jeweiligen psychischen und physischen Verfasstheit das Gespräch determinieren. Auch diese Aspekte sollten also in ein Konzept zur Gesprächsförderung aufgenommen werden.

Zwischenfazit

Wagner geht v. a. auf praktische sprachliche Umsetzungsvorschläge für unterschiedliche Gesprächshandlungen⁵⁶ ein. Übung ist für ihn die Grundlage für Gesprächskompetenz. Wesentlich ist an seinen Übungsanleitungen v. a. die Erkenntnis, dass sich aus jedem Gespräch ein neuer Erfahrungszustand bei den am Gespräch Beteiligten entwickelt durch die individuelle konstruktivistische Verarbeitung des Erfahrenen. Dieser neue Entwicklungsstand wird wiederum in neue Gespräche mitgenommen. Auch die von ihm als Möglichkeit angesehene Planbarkeit von Gesprächen im Hinblick auf individuelle Vorannahmen und die Klärung von Faktoren der Gesprächssituation und des Gesprächsthemas soll in die in der vorliegenden Arbeit vorgenommenen Überlegungen zur praktischen Förderung von Gesprächsfähigkeiten einfließen. Weitere in der Planung zu berücksichtigende Aspekte können laut Wagner sein: die Planung der Gesprächsstruktur v. a. im Hinblick auf die eigenen Gesprächsziele, auf die Erwartungen der Gesprächspartner und das gewünschte Gesprächsergebnis. In der Graphik (Abb. 2) werden die verschiedenen Kanäle deutlich, über die Wahrnehmungen im Gespräch erfolgen, akustisch, optisch, taktil und olfaktorisch, und die

⁵⁶ Zum Begriff „Gesprächshandlung“ vgl. Teil C, Kap. 1.2.

v. a. die Rezeption bedingen. Eine Klärung jener gehört dazu zum Monitoring eines Gesprächs und ist wichtig, um sich über die persönlichen Eindrücke bewusst zu werden.



¹ Die „Soziale Verfassung“ resultiert aus der Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen, deren Prestige und deren Einflüssen.

² Die „kommunikative Kompetenz“ symbolisiert die Art, wie Kommunikation aufgebaut und gepflegt werden kann (z. B. durch spontane Offenheit, Interesse am Dialog).

³ Zur „Ästhetischen Kompetenz“ zählt v. a. das Aussehen (incl. Frisur, Kleidung, Make-up, Schmuck), der Klang der gesprochenen Sprache, aber auch die von einer Person verbreiteten Düfte. Die Geschmäcker sind dabei natürlich verschieden.

Abbildung 2: Kommunikationsmodell (Wagner 2004, 21)

3.2 Konstruktivismus in der Kommunikationspsychologie (Friedemann Schulz von Thun)

In den Lehrplänen des Faches Deutsch fast jeder Schulart taucht das Vier-Seiten-Modell von Schulz von Thun auf. Es ist ein typisches Beispiel für eine Darstellung konstruktivistischer Deutung von v. a. mündlichen Äußerungen und Rezeptionen in Gesprächen. Daher soll die Konzeption des Modells hier näher betrachtet und mit dem Modell von Wagner abgeglichen und ergänzt werden.

Ausgangslage für das Werk „Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen“, das im wesentlichen das genannte Modell beinhaltet, sind persönliche Erlebnisse Schulz von Thuns:

„Als ich zum Abschluss meiner Schulzeit das ‚Zeugnis der Reife‘ erhielt, bestand meine Kommunikationsfähigkeit vor allem darin, in einer raffinierten, gelehrsamten Sprache über Sachverhalte zu reden, zu denen mir jede Erlebnisgrundlage fehlte. Statt das Erlebte zu verstehen und auszudrücken, lernten wir, das Nicht-Erlebte altklug zu kommentieren. (...) Das Reifezeugnis in der Hand, fühlte ich mich ‚ungebildet‘ in Fragen des zwischenmenschlichen Umgangs. Für das Thema ‚Wie gehe ich mit mir selbst und anderen um?‘ war kaum eine Schulstunde reserviert gewesen“ (Schulz von Thun 2013a, 11 f.).

Obwohl Schulz von Thuns Modell inzwischen Eingang in den Unterricht gefunden hat, werden ähnliche Erfahrungen auch heute noch von Schülern gemacht werden. Dies mag daran liegen, dass eigentlich „viele Lernziele, die in diesem Buch umrissen werden, im Wesentlichen nur durch Selbsterfahrung und Verhaltenstraining erreichbar“ (ebd., 12) sind. Dafür aber wären Zeit und Übungsgespräche notwendig, in denen das erfolgen könnte.

Die vier Seiten der Kommunikation

Schulz von Thun vereint in seinem Modell, angeregt von unterschiedlichen psychologischen Forschern wie bspw. Carl Rogers, Alfred Adler, Ruth Cohn oder Fritz Perls, die Theorien von Paul Watzlawick und Karl Bühler im Bezug auf Kommunikation und kommt auf vier Aspekte, die diese ausmachen und daher auch beschreiben: Sache, Beziehung, Selbstoffenbarung und Appell. Diese stellt er als Quadrat dar, womit er die Gleichwertigkeit jeder Seite betont. Je nach Erfahrungen und Erwartungen der Gesprächsteilnehmer verstehen diese einen Gesprächsbeitrag auf einer der vier Seiten. Um zu erkennen, welche Seite individuell zum Tragen kam, können für eine Reflexion folgende Fragen gestellt werden:

Sachaspekt: „Wie kann ich Sachverhalte klar und verständlich mitteilen?“

Beziehungsaspekt: „Wie behandle ich meinen Mitmenschen durch die Art meiner Kommunikation?“ Wie fühlt sich der andere dadurch?

Selbstoffenbarungsaspekt: Was gebe ich von mir selbst preis? Was erfährt mein Gegenüber über mich in der Kommunikation?

Appell aspekt: Was möchte ich mit meiner Aussage bewirken? (vgl. Schulz von Thun 2013a, 14 f.)

Einige Punkte an diesem Modell sind für die vorliegende Arbeit besonders wichtig: So geht auch Schulz von Thun von einer empathischen Sichtweise aus: „Ich kann nicht Sachinhalte

vermitteln, ohne gleichzeitig den anderen als Menschen in irgendeiner Weise zu behandeln (oder misshandeln)“ (ebd., 180). Jede Kommunikation beinhaltet also stets ein Einwirken auf das Gegenüber. Sprachbewusstheit bedeutet in diesem Zusammenhang, dass dieses Einwirken, um ein Gespräch positiv gestalten zu können, bewusst gemacht wird. In der Beziehungsebene wird laut Schulz von Thun sowohl deutlich, wie der andere empfunden wird, als auch, wie die Hierarchie im Gespräch steht (vgl. ebd., 183). Als gewinnbringend für ein Gespräch wäre laut Schulz von Thun eine wertschätzende Atmosphäre, worunter er versteht, dass der Sender durch sein Handeln klar macht, „dass er den Empfänger als achtenswerte, vollwertige, gleichberechtigte Person ansieht und dass er ihm Wohlwollen entgegenbringt“ (ebd., 187). Dafür sei es notwendig, das eigene Bild vom Gegenüber ggf. zu revidieren, basierend auf dem Verständnis, dass eigene Bilder immer konstruiert und damit subjektiv sind und möglicherweise – oder sogar vermutlich – nicht geteilt werden von dem oder den Gesprächspartnern (vgl. ebd., 201 ff., 68). Dies könne daran liegen, dass der Gesprächspartner einen an jemanden anderen erinnere oder auch, dass man einen anderen nur „in ganz bestimmten Situationen wahrnehme“ (ebd., 205). Auch hierfür sei es notwendig, dass Bewusstheit entstehe für eigene Bilder sowie die Kompetenz, diese, zumindest für sich selbst, zu thematisieren. Laut Schulz von Thun sei diese Bewusstheit „bei den meisten Menschen nicht sehr weit entwickelt“ (ebd., 229). Notwendig für eine Klärung der Beziehungsseite seien „Ich-Botschaften oder das Aussprechen von Gefühlen“ (vgl. ebd. 231 ff.), eine Argumentation rein auf der Sachebene sei wenig zielführend. Schulz von Thun verdeutlicht ferner, dass durch diesen Beziehungsaspekt das Selbstkonzept des einzelnen beeinflusst sei (ebd., 180 f., 217 ff., 223 ff.).

Denn die Beziehungsebene und wie sich darin eine Person immer wieder in Gesprächssituationen erlebt, hat Einfluss auf deren Persönlichkeit. Diese, sowie die momentane Befindlichkeit, kommen in der Selbstoffenbarungsebene zum Ausdruck. Häufig erfolge diese Selbstoffenbarung jedoch nicht bewusst, was an „Selbstoffenbarungsangst“ liege. Diese beruhe auf einer Art „Prüfungsangst“, da das Gegenüber eine stete Bewertung des anderen vornehme und man diese antizipiere (vgl. ebd., 110 ff.). Schulz von Thun kritisiert hierbei die Schule, denn diese bringe die Schülerinnen und Schüler durch die Selektion dazu, sich stets nur im besten Licht zu zeigen und keine Schwächen zugeben zu dürfen (vgl. ebd., 117 f.). Möglichkeiten der Überspielung seien „Imponiertechniken“ (ebd., 119 f.), „Fassadentechniken“ (ebd., 121 ff.), wie z. B. Schweigen, um Unwissen zu verbergen, oder eine sehr unpersönliche Sprechweise, die sich in „man“-Formulierungen oder „Du-Botschaften“ ausdrücken könne (ebd., 123 ff.). Eine wichtige Frage, die sich in Gesprächssituationen daher jeder stellen solle, ist: „Bin ich in Kontakt mit mir selber (sic)?“

(ebd., 122). Für eine gelingende Kommunikation sei es notwendig, dass sich die Gesprächspartner zunächst über sich selbst klar würden: „Die Selbsterkenntnis des jeweiligen Augenblicks heißt ‚Bewusstheit‘ (awareness)“ (ebd., 131). In ein Konzept zur Förderung der Gesprächskompetenz in der Schule ist also auch die Bewusstheit über sich selbst und die individuellen Wirkungen von Gesprächsbeiträgen anderer auf das eigene Selbstkonzept⁵⁷ aufzunehmen: „Das Lernziel Kommunikationsfähigkeit braucht somit ein Curriculum, das die seelische Gesundheit der Gesamtpersönlichkeit fördert“ (ebd., 141).

Um auf sachlicher Seite Verständigung zu ermöglichen, greift Schulz von Thun auf das Hamburger Verständlichkeitsmodell (Langer/Schulz von Thun/Tausch 1981) zurück. Dieses verdeutlicht, dass Verständlichkeit auf vier Pfeilern steht, nämlich

„*Einfachheit* (in der sprachlichen Formulierung); *Gliederung-Ordnung* (im Aufbau des Textes); *Kürze-Prägnanz* (statt weitschweifiger Ausführlichkeit) und *Zusätzliche (sic) Stimulanz* (anregende Stilmittel)“ (Schulz von Thun 2013a, 13, 161 ff.).

Unsachlichkeit im Gespräch oder mangelndes „Bei-der-Sache-Sein“, zwei Ursachen von Gesprächsschwierigkeiten auf der Sachebene, beruhten demnach häufig auf einem Fehlen einer der oben genannten Säulen (vgl. ebd., 147). Um in einer schwierigen Gesprächssituation Gesprächsschwierigkeiten entgegenzuwirken, sollte – entsprechend Ruth Cohns Maxime „Störungen haben Vorrang“ (vgl. dazu Cohn 1975, 122 f.) – die Problematik thematisiert werden (vgl. Schulz von Thun 2013a, 149 ff.). Deutlich werden kann dabei z. B., dass „in der Innenwelt der Gesprächspartner ein ganz anderes Thema aktuell ist als das, worüber offiziell gesprochen wird“ (ebd., 156). Die Sachseite wird in Unterricht und Berufsleben meist stärker hervorgehoben als die anderen Seiten. Schulz von Thun weist jedoch explizit darauf hin, „dass die Seiten des Quadrates gleich lang“ seien (ebd., 17), wie oben bereits erwähnt. Das bedeutet, dass diese keine unterschiedliche Gewichtung erfahren sollten, da die anderen Seiten die Kommunikation ebenso mitbestimmen wie die Sachseite. Für eine gelingende Kommunikation genüge es nicht, stets nur auf der Sachebene zu kommunizieren.

Im Hinblick auf die Appellseite meint Schulz von Thun, dass Kommunikation grundsätzlich damit verbunden sei, „Einfluss [zu] nehmen“ (ebd., 242). Relevant sei generell, dass „die Wirksamkeit eines Appells (...) stark mit der Beziehung zwischen Sender und Empfänger“ (ebd., 248) korreliere. Um bei direkten Appellen keinen Widerstand im Empfänger hervorzurufen, arbeite das Marketing bspw. „verdeckt“. Es soll jedoch nicht darum gehen, die Schülerinnen und Schüler für eine geschickte Erreichung ihrer Ziele durch Manipulation zu schulen, sondern ihnen die Augen zu öffnen, auf welche Weise sprachlich Manipulationen erfolgen. Für ihre eigene Kommunikation wäre es wünschenswert, dass sie lernten, ihren

⁵⁷ Eine Definition findet sich im Glossar sowie in Teil C der vorliegenden Arbeit.

Appellen offen Ausdruck verleihen zu können, um „eine Welt der klaren, ehrlichen (...) Beziehungen aufzubauen“ (ebd., 286 f.). Wichtig hierfür sei es auch, dass das „Nein-Sagen“ trainiert werde (ebd., 295).

Metakommunikation als Mittel gegen kommunikative Probleme

Um Kommunikationsschwierigkeiten zu beheben, die z. B. darauf basierten, dass Selbst- und Fremdbild auseinanderdriften, Sender und Empfänger aus unterschiedlichen „Sprachmilieus“ stammen oder dass „das Phänomen der korrelierten Botschaft“ auftritt – womit gemeint ist, dass die Botschaft auf mehreren Ebenen empfangen wird (ebd., 71 ff.) – biete sich nach Schulz von Thun die Metakommunikation an (vgl. ebd., 20, 75). Dabei sei neben einer Beachtung der vier Ebenen – wird etwas implizit oder explizit ausgedrückt – eine Berücksichtigung der Kanäle – „über die Stimme, über Betonung und Aussprache, über begleitende Mimik und Gestik“ – sinnvoll (vgl. ebd., 37). Die Nachricht ist kongruent, wenn sprachliche und nichtsprachliche Nachrichten sich „gegenseitig ergänzen“ (ebd., 39). Häufig sei aber das Gegenteil der Fall (ebd., 39 ff.). Geklärt werden könne dies durch Rückmeldung des Empfängers (ebd., 45). Die Schülerinnen und Schüler müssten also lernen, entsprechende Rückmeldungen zu geben, ohne Selektionsdruck zu befürchten. Dafür sei es notwendig, klar zu differenzieren zwischen Benotungs- und Übungssituationen. Sinnvoll sei „Aktives Zuhören“, um Rückmeldungen zu ermöglichen und um zu erkennen, ob der andere wirklich richtig verstanden wurde (ebd., 63), denn der Empfänger müsse die Nachricht nicht nur wahrnehmen, sondern diese auch interpretieren, um „das ‚Eigentliche‘ zu verstehen“ und schließlich dieses mit einem eigenen Gefühl in Verbindung bringen. Für diese Vorgänge sei Bewusstheit nötig, um zu erkennen, dass die Nachricht interpretiert wurde, sowie welche Gefühle sie aus welchem Grund im Empfänger auslöst. Dies müsse geübt werden, um erfolgreich zu sein (ebd., 80 ff.). Schulz von Thun regt an, diesen Dreierschritt gesondert zu trainieren (ebd., 82 f.). Seiner Ansicht nach sei es sinnvoll, dem anderen diese Interpretationen sowie Gefühle jeweils mitzuteilen (ebd., 84), denn: „Gute Metakommunikation verlangt in erster Linie einen vertieften Einblick in die eigene Innenwelt und den Mut zur Selbstoffenbarung“ (ebd., 102). Laut dem Modell von Schulz von Thun muss daher das Kommunizieren als „miteinander Sprechhandeln“ (Braunroth/Seyfert/Siegel/Vahle, 1975, 105 f.) gesehen werden, wobei die Gesprächspartner wechselseitig zu Wahrnehmung und Deutung gelangen und sich diese unter dem Einbezug von Sprachbewusstheit kundtun. Im Unterricht kann schrittweise darauf hingearbeitet werden, diese zu erlangen. Im vorliegenden Konzept geschieht dies durch die sukzessive Steigerung

von Fragen, die Reflexionsprozesse ermöglichen, sowie durch Strategien, die einzelne Gesprächsfähigkeiten fördern. Durch häufige Wiederholung und Übung in unterschiedlichen Fächern soll schließlich das Handeln automatisiert erfolgen, sodass in Gesprächssituationen stets bewusst kommuniziert werden kann.

Erweiterung des Modells

Das Modell von Schulz von Thun bietet also eine gute Ausgangslage, um Äußerungen des Senders oder deren Wirkung auf den Empfänger zu untersuchen. „Aus solchen Kriterien kann man für verschiedene Situationen überlegen, welche Handlungsweisen angemessen sein könnten“ (Pabst-Weinschenk 2009, 27). Häufig ist es jedoch sinnvoll, weitere situative Ursachen zu beachten. So ist in Schulz von Thuns berühmten Beispiel mit der grünen Ampel (Schulz von Thun 2013a, 27 ff.) die Kommunikation ohne das Wissen um diese Ampel nicht verständlich. Daher muss für Reflexionsvorgänge stets die Situation mit berücksichtigt werden, wie er in seinem Folgeband auch selbst anmerkt (Schulz von Thun 2013b, 14). Dies umso mehr, als die Kompetenzorientierung zwingend mit dem Situationsbezug verbunden ist, da stets ein angemessenes Handeln eben in der jeweiligen Situation angestrebt wird (vgl. dazu Teil C, Kap. 1.1). Die Situation kann, wie in obigem Beispiel, auch Gesprächsgegenstand sein. Auch dieser ist zu berücksichtigen genau wie das Wissen, das die Gesprächsteilnehmer über das Gesprächsthema haben. In der Gesprächsplanung, aber auch bei der Reflexion ist es nötig, über Inhalte sowie situative Faktoren des Gesprächs nachzudenken, um Verständnisschwierigkeiten zu eruieren. Hinzu kommt das sprachliche Können, das ebenfalls zu berücksichtigen ist. Nicht nur in interkulturellen Gesprächskontexten bspw. ist eine Verständigung über bestimmte sprachliche Ausdrucksweisen für gelingende Gesprächsführung notwendig. Missverständnisse, die auf unterschiedlicher Körpersprache oder differenter semantischer Zuschreibung basieren, können somit vermieden oder geklärt werden. Ein weiterer Punkt muss ferner zu dem Modell von Schulz von Thun hinzugefügt werden: das sind die Erfahrungen einer Person (vgl. dazu auch ebd., 76 f.). Aus diesen gehen Gefühle und Bedürfnisse⁵⁸ hervor, die ursächlich sind für die Art einer Äußerung (vgl. dazu das Konzept der *Gewaltfreien Kommunikation* von Rosenberg 2005). Werden diese bspw. vom Gesprächspartner nicht gewürdigt, kann dies zu gravierenden Konflikten führen. Die Reflexion umfasst demnach insgesamt neben äußeren Faktoren, die die Gesprächssituation bedingen, den Blick „hinter die Kulissen“, um die Hintergründe, die einen Gesprächspartner

⁵⁸ Daneben gibt es auch Bedürfnisse, die menschlich grundlegend sind und bereits von Geburt an vorhanden, wie die nach Essen, Schlaf, menschlicher Nähe etc.

zu bestimmten Äußerungen oder der Art einer Äußerung veranlassen, zu erfahren. Dies vorausschauend zu tun, wie es für viele Gesprächsformen möglich ist, kann u. a. Konflikten vorbeugen. Während eines Gespräches kann es zu Verständnis und Klärung beitragen und im Anschluss hilft es bei Reflexions- und ggf. Revidierungsprozessen. Abbildung 3 zeigt die Einbindung des Vier-Seiten-Quadrates in weitere während einer Gesprächssituation zu beachtende Faktoren. Dabei steht das *Wissen* für jenes über das Thema, also den Gesprächsgegenstand, die Situation, die Sprache etc. (deklaratives Wissen), das *Können* für die Beherrschung von sprachlich angemessenen Verständigungsverfahren, aber auch die Verwirklichung von weiteren, Wissensfaktoren umsetzenden Techniken (prozedurales Wissen), die *Erfahrungen* werden als Grundlage für Werte, Einstellungen, Bedürfnisse gesehen und die extra benannten *Bedürfnisse* als eine Ursache für Gefühle, die auch das Gespräch bedingen können.⁵⁹

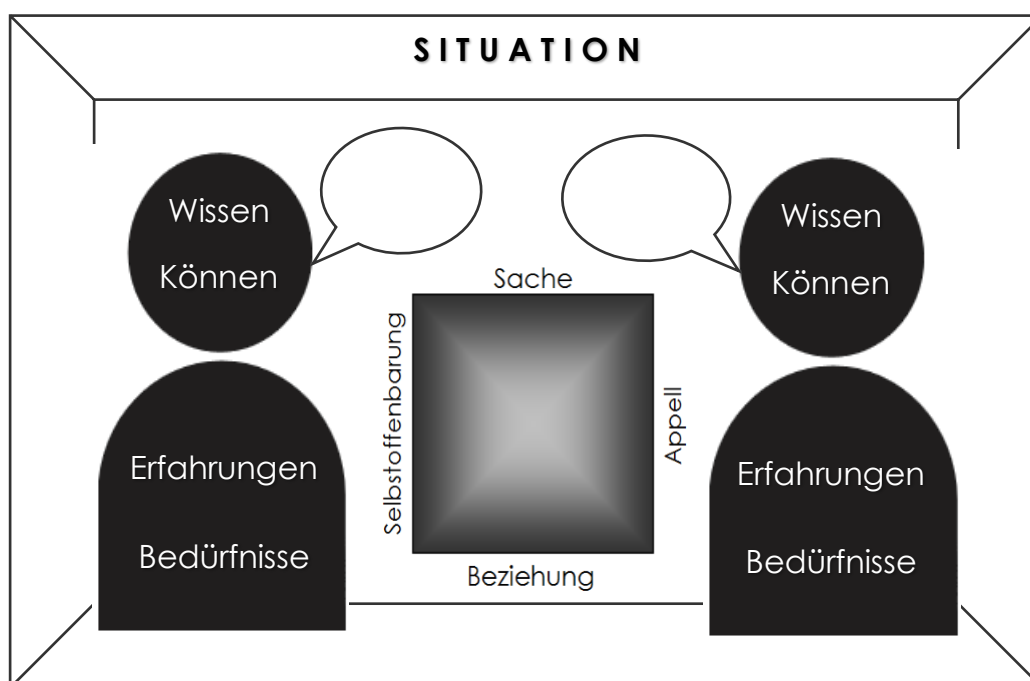


Abbildung 3: Erweitertes Vier-Seiten-Modell (eigene Darstellung nach Schulz von Thun)

Für Schulz von Thun ist „das zentrale, übergeordnete Kriterium für eine angemessene (gute, richtige) Kommunikation das Ideal der Stimmigkeit“ (Schulz von Thun 2013c, 15 f.). Darunter versteht er zum einen die Berücksichtigung der situativen Erfordernisse als auch der innerpersonalen Belange, so dass ein authentisches, „identitätsgemäßes“ (ebd., 17) Auftreten erfolge. Dafür seien zwei Denkrichtungen zu integrieren, das „humanistische Denken (mit

⁵⁹ Man denke in diesem Zusammenhang nur etwa an das Auslösemoment, das temporärer Hunger für die Entwicklung von Aggression hat. Vgl. dazu z. B. <http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/ehe-streit-und-gewalt-wird-durch-hunger-beguen-stigt-a-964477.html> (22.9.15).

dem Ideal der autonomen und sich verwirklichenden Persönlichkeit) und das systemische Denken (mit der Erkenntnis, dass der Mensch nur als Teil eines Ganzen seine Identität gewinnt)“ (ebd., 18). Aufgepasst werden sollte bei diesen Überlegungen, dass „die Substanz des zu Sagenden“ nicht im Vergleich zur „idealen Redeweise“ in der Hintergrund gerate (vgl. Schulz von Thun 2013b, 14). Dabei sei ein „Kompromiss“ erforderlich zwischen Selbstwahrnehmung, Empathie und Ziel- bzw. Wirkungsorientierung (vgl. ebd., 25 ff.).

Neuland kritisiert am Modell von Schulz von Thun für schulische Analysezwecke, dass hierfür häufig nur konstruierte Äußerungen einer Seite die Grundlage bildeten sowie dass die Begrifflichkeiten, wie z. B. „Beziehung“, keine Messbarkeit ermöglichen würden (vgl. Neuland 2009, 64). Für den Bereich der Mündlichkeit kann Operationalität jedoch nicht das einzige Kriterium sein. Der Begriff der „Beziehung“ wird ferner bereits seit der *Kommunikativen Wende* auch in der Deutschdidaktik im Zusammenhang mit Kommunikationsprozessen verwendet (vgl. Ingendahl 1975, 45 ff.). Vorgegebene Texte als Basis für Reflexionsprozesse zu nehmen, erscheint in der Tat kritikwürdig, da es deutlich motivierender ist, eigene Gespräche zu reflektieren, wenn der Lebensweltbezug hergestellt und Folgen eindeutig werden. Teilweise besteht im Unterricht die Möglichkeit, eigene Gespräche aufzuzeichnen bspw. mit Videokamera oder den neuen computergestützten Verfahren und in der Folge zu analysieren, bzw. häufig ist es auch hilfreich, Gespräche aus der Erinnerung zu rekonstruieren und zu analysieren, zumal wenn dies gemeinschaftlich von den Gesprächspartnern durchgeführt wird..

Zwischenfazit

Reflexion ist die Grundlage von sprachbewusstem Handeln (vgl. Teil C, Kap. 3.1). Leubolt bezeichnet das Modell von Schulz von Thun des „vierohrigen Empfängers“ als besonders geeignet, um Kommunikation zu reflektieren (vgl. Leubolt 2008b, 100). Schulz von Thun geht in seinem Modell davon aus, dass die Wahrnehmung und Deutung von Gesprächsbeiträgen durch die Gesprächspartner differiert. Durch sprachbewusstes Handeln ist es möglich, die gegenseitigen Wahrnehmungen innerhalb der Kommunikationssituation zu erkennen und zu verdeutlichen. Schulz von Thun sieht als Grundlage für eine sprachbewusste Kommunikation und eine gelingende Vermittlung von Sachverhalten die Wertschätzung des Gesprächspartners. Jedes Gespräch hat Auswirkungen auf den daran Teilhabenden und dessen Selbstkonzept. Daher genügt es nicht, ein Gespräch nur von der Sachseite her zu betrachten, sondern es ist zusätzlich ein Einbezug weiterer Seiten erforderlich, nämlich v. a. der Beziehungsseite. Das Benennen von Gefühlen und Ich-Botschaften hilft, neben der Sachseite die weiteren Seiten wie Selbstoffenbarung und Appell anzusprechen. Um klare Appelle zu

senden, ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler sich über ihre eigenen Befindlichkeiten, Wünsche und Absichten klar werden und diese deutlich an den anderen artikulieren können.

Schulz von Thun zeigt mit der Metakommunikation ein Hilfsmittel, um Problemen in der Kommunikation zu begegnen. Hierbei ist es nach Schulz von Thun notwendig, nicht nur auf der Sachebene sprachliche Belange zu klären, sondern auch die damit verbundenen eigenen Gefühle zu thematisieren und als Selbstoffenbarung zu formulieren. Grundlage dafür ist das „Aktive Zuhören“, das im Folgenden als Gesprächsstrategie vorgestellt wird (Teil D, Kap. 2.2.3). Generell ist es in der Kommunikation wichtig, neben den vier Seiten eine Berücksichtigung der Sinneswahrnehmungen einfließen zu lassen. Dies ist auch für die hier zu erarbeitenden Förderansätze wichtig, dass der Fokus nicht zu sehr verengt wird auf einen Sinn – bei Gesprächen häufig das Hören.

Es ist möglich, aus dem in der vorliegenden Arbeit ergänzten Modell von Schulz von Thun grundlegende Fähigkeiten abzuleiten, die für eine gelingende Kommunikation erforderlich sind. Dazu zählt das deklaratives Wissen, um Erfordernisse v. a. der Sachebene zu berücksichtigen, nämlich um sich adäquat zum Thema äußern zu können und die Situation richtig einschätzen und sich darin ausdrücken zu können, also sprachliches Wissen über Lexik, Semantik und Syntax zu haben. Darüber hinaus ist es notwendig, sich eigene Gefühle, Bedürfnisse und Erfahrungen zu verdeutlichen, was auf persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten basiert. Empathische Fähigkeiten helfen dabei, die Beziehungsseite zu gestalten und durch methodische Gesprächsfähigkeiten können Appelle an den Gesprächspartner formuliert sowie zielbewusstes Handeln verwirklicht werden. In den prozeduralen Handlungsfähigkeiten zeigt sich schließlich die Umsetzung der genannten Teilbereiche.

Wesentlich als letzter Punkt für die fächerweite Sprachförderung ist noch der Hinweis von Schulz von Thun auf die Notwendigkeit, möglichst häufig die Gesprächsfähigkeiten zu üben, um Routinen zu entwickeln.

4 Theorien zur Herstellung sprachreflexiven Handelns

Im Folgenden werden deutschdidaktische Konzepte näher betrachtet, die sprachbewusstes Handeln mit Hilfe sprachreflexiver Prozesse zum Ziel haben.

4.1 Sprachreflexion statt Grammatik (Werner Ingendahl)

Werner Ingendahl nimmt als Grundlage für seine Konzeption entdeckendes vorschulisches Lernen sowie Erkenntnisse aus Sprachpsychologie und Neurobiologie und baut darauf sein Modell der „systematischen Sprachreflexion“ (Ingendahl 1999, 15) auf. Die Reflexion wird anhand von Fragen durchgeführt, ist bezogen auf im Alltag relevante Aspekte und soll hier helfen, Verständigungsschwierigkeiten zu vermeiden. Dabei konzentriert sich Ingendahl auf vier Fragenbereiche, die Geltung haben für „sprachliche Formen selbst, (...) die damit thematisierten Sachverhalte, (...) soziale Beziehungen, ihre Regeln und Normen und (...) Innenwelten ihres Ich“. Fragen dazu sollen die Jugendlichen, für deren Förderung er sein Konzept entwickelt, eigenständig beantworten (vgl. ebd., 15 ff.). Ingendahl unterscheidet entsprechend der Fragenbereiche folgende Bewusstseinsfelder, die damit entwickelt werden können: „Gegenstandsbewusstsein in der Besinnung auf eine Sache, ein Thema in seiner kulturellen Bindung“, „Gesellschaftsbewusstsein in der Besinnung auf die sozialen und historischen Prägungen und Wirkungen“ und „Selbstbewusstsein in der Besinnung auf die Relevanz für mich“ sowie „Sprachbewusstsein in der Besinnung auf die Elemente und Strukturen, aus denen Bewusstes erzeugt wurde, und auf deren Mitwirkung bei der inhaltlichen Formung“ (ebd., 54 f.). Bezogen auf die Fragenbereiche und Bewusstseinsfelder stellt Ingendahl fest, dass es vier Faktoren in mündlichen Kommunikationssituationen seien, die bewertet würden, nämlich die Sprache, der Sachverhalt, der Sprecher sowie der Hörer, wobei mit letzterem „soziale und politische Verhältnisse“ gemeint seien (vgl. ebd., 216, 60). Bis eine Kommunikation auf reflexiven Grundlagen möglich sei, sei es „ein langer Weg“, so Ingendahl (ebd., 218), den jede Gesellschaft aber gehen solle, da durch Reflexion und Metakommunikation Klärungen ermöglicht würden (vgl. ebd., 240). Dafür stellt Ingendahl sein Modell „einer operationalisierten Bewertungsreflexion“ vor. Dieses beinhaltet einen Fragenkatalog, der sich auf die vier oben genannten Fragenbereiche bezieht und der je nach Situation angepasst werden könne (ebd., 248):

⁶⁰ In den folgenden Zitaten tauscht Ingendahl die Reihenfolge der Zuordnung wiederholt.

- 1. „Fragen nach den Inhaltsaspekten**
 - 1.1. Worüber wird gesprochen/geschrieben, und was wird darüber ausgesagt? (Thema-Rhema-Analyse)
 - 1.2. Was wird dabei jeweils mitbehauptet? (Präsuppositionsanalyse)
 - 1.3. Welche thematischen Fragen werden durch „Leerstellen“ angeregt?
 - 1.4. Auf welche Fragen antworten die Aussagen, und wer hat sie gestellt?
 - 1.5. Aus welchem Erfahrungshorizont kommen die geäußerten Inhalte?
 - 1.6. Welchen Wirklichkeitsanspruch haben Text und Äußerungen, und wie ist er überprüfbar?
- 2. Fragen nach den Beziehungsaspekten**
 - 2.1. Welche Situation liegt vor, welche Rollenbeziehung und welcher Interaktionstyp wird konstituiert?
 - 2.2. Welche Sprechakte und Strategien kommen vor?
 - 2.3. Welche Bedingungen müssen vorliegen, d. h. von den Beteiligten akzeptiert sein, damit eine gegebene Äußerung in einem bestimmten Sinn als Aufforderung, Zurechtweisung, Bitte, Frage usw. verstanden wird?
 - 2.4. Wer definiert die Bedingungen und Möglichkeiten der Situation?
 - 2.5. An welchen Normen wird der Angemessenheitsanspruch gemessen und wie wird er gerechtfertigt?
 - 2.6. Wie steht der Sprecher/Schreiber zur Äußerung? Durch welche Haltung könnte er sich auf den Wahrhaftigkeitsanspruch bewähren (sic)?
- 3. Fragen an die Formuliertheit**
 - 3.1. Welche Formulierungsalternativen wären unter denselben Bedingungen möglich, und welche besondere kognitive Leistung erhält die gewählte aus dieser Konfrontation?
 - 3.2. In welchem Code sind die Sätze geäußert?
 - 3.3. Werden die Sichtweisen des Inhalts, die sozialen Haltungen der Beziehungsebene oder Formulierungsprobleme thematisiert?
 - 3.4. Woran liegt es, dass in dieser Situation auf die Äußerung A die Äußerung B und nicht vielmehr C, D ... (Alternativen) folgt?
 - 3.5. Welche Erfahrungen und Entscheidungen können zu den geäußerten Formulierungen geführt haben?
 - 3.6. Welche Verständigungsverhältnisse werden kritisiert und welche stattdessen propagiert?
- 4. Warum versteht der Analysand die Situation so, wie er sie versteht?**⁶¹
(ebd., 249)

Das Konzept besteht also aus Fragen, die die Situation mit den Gesprächspartnern, die Sprache und Sachverhalte erhellen. Darin werden wesentliche Punkte des Organon-Modells von Karl Bühler (1982) bzw. des Vier-Seiten-Modells von Schulz von Thun aufgegriffen, so ist auch hier die Rede von Inhalts- und Beziehungsaspekten.⁶¹

Eine Reflexion im Gespräch erfolge dann, wenn an einem (para)verbalen Ausdruck etwas auffalle, so dass der im Moment ablaufende Prozess des Gesprächs unterbrochen werde und der Fokus „auf das Wie der Formulierung“ (ebd., 55) gelegt würde. Dafür sei jedoch Vorwissen nötig. Auf der Grundlage von neueren Erkenntnissen aus der Gehirnforschung⁶²

⁶¹ Für das Einbringen der Selbstoffenbarung in das Modell müsste Inghendahls Punkt 4 modifiziert werden, so dass es heißt: *Warum versteht der Sprecher/Hörer die Situation so, wie er sie versteht?* Lediglich die Appellfunktion wird gar nicht aufgegriffen, könnte aber ergänzt werden mit den Fragen: *Was möchte der Aussagende bewirken? Welche Ziele verfolgt er?* Beides sind wesentliche Aspekte in Gesprächen, wie sowohl den Theorien Bühlers als auch Schulz von Thuns zu entnehmen ist.

⁶² Inghendahl kritisiert bisherige sprachdidaktische Forschungen, da diese aufgrund ihres Interesses an „verallgemeinerbaren, ‚typischen‘ Merkmalen und Regularitäten“ die „situativen Interessen der Gesprächsteilnehmer“ ausblenden würden und daher „für die Förderung von Reflexionen bei der Verständigung

erläutert Ingendahl, dass das Gehirn ankommende Informationen grundsätzlich bewerte im Hinblick darauf, wozu diese Informationen sinnvoll sein könnten (ebd., 50). Bewusst würde sich der Mensch dessen nur, wenn er sich darauf fokussiere aufgrund einer bestimmten Situation und/oder Handlungsweise (ebd., 50 f.):

„Beim Reflektieren betrachten wir also etwas im Lichte eines *Anderen*: Wir führen uns Vorstellungen, Äußerungen oder deren Gestaltungsmittel auf unserem Monitor vor und schätzen sie ein mit anderen Erfahrungen, Modellen, Wörtern vor den Hintergrundbildern der Situation, unseres Verhaltens und unseres Lebenslaufs. Diese Reflexionen setzen Alternativen voraus: nur im Spiegel eines *ähnlichen Anderen* können wir Wissens Elemente betrachten und bedenken. Sehen heißt: *etwas* als *etwas* sehen, und diese beiden Etwas' müssen *verschieden*, aber im Blickpunkt eben gleich sein, *passend*.

Die ständig mitlaufende Beobachtung unserer geistigen Tätigkeiten aus bewertender Haltung heraus ermöglicht nicht nur eine Überprüfung unserer eigenen Produktion und Reflexion, sondern auch der Handlungssituation und des Partners. So bemerken schon Kleinkinder fördernde/hemmende Bedingungen einer Situation, Reaktionen im Körperausdruck des Gegenübers, Variationen seiner Stimme, der Prosodie, ungewohnte Ausdrücke, [...]

Wahrnehmungen werden verglichen mit Vorerfahrungen, Erwartungen, Wünschen [...], in der Bedeutung also auch immer schon bewertet auf größere Zusammenhänge hin; und erst die gedeutete Wahrnehmung kommt uns zu *Bewusstsein*. Und das heißt wiederum: sie wird reflektiert auf etwas hin, ein Handlungsziel, einen Zweck“ (ebd., 53 f.).

Diese ständige Bewertung von Äußerungen durch die Gesprächspartner im Hinblick auf die Angemessenheit der Äußerungen in Bezug zur Handlungssituation kann mit den jeweiligen Werten im Gehirn durch das *Monitoring* abgeglichen werden (vgl. Ingendahl 1999, 53 ff.). Die Bewertungen blieben unbewusst, sofern sie den Erwartungen entsprächen, doch seien Werte unterschiedlich nach Kultur (vgl. Ingendahl 1999, 214), aber oft auch schon individuell verschieden.⁶³ Kulturelle Werte gelten dann als verbindlich, wenn die Mitglieder einer Gemeinschaft diese akzeptieren. Sprache beinhalte diese Werte demnach erst durch die Zuschreibung (vgl. ebd.). Eine Angemessenheit hänge u. a. jeweils davon ab, wer etwas sage, wann etwas gesagt werde, wo und unter welchen Verhältnissen.⁶⁴ Gesellschaftliche Bedingungen spielten für die Bandbreite der sprachlichen Äußerungen also eine große Rolle (vgl. ebd., 214 f.). Bewertet werde neben der „sprachlichen Form eines Ausdrucks“ deren „gesellschaftliche Normalität“, „die Wahrheit der Sachverhaltsdarstellung“ sowie die „Wahrhaftigkeit der Äußerung“.⁶⁵ Deutlich wird dabei, dass in die Bewertung nur selten die

nicht direkt brauchbar“ seien (Ingendahl 1999, 68 f.). Stattdessen gäben andere Wissenschaften wie die Neurologie, die Psychologie oder die Soziologie eher Aufschluss über Möglichkeiten, Reflexivität zu entwickeln, da deren Erkenntnisse „schon aus dem Interesse „*Verstehen, um zu helfen*“ gewonnen würden (ebd., 69).

⁶³ Ingendahl spricht hier von verschiedenen Wertsetzungen bei gleichen „bekannten Werten“ (Ingendahl 1999, 217).

⁶⁴ In vorliegender Arbeit als „situative Bedingungen“ zusammengefasst.

⁶⁵ Ingendahl stellt in Anlehnung an Habermas (1981, 414 ff.) vier Kriterien auf, die für ein gemeinsames Werteverständnis und damit für eine gelingende Kommunikation grundlegend seien und die auch und besonders

Sprache an sich einfließe, sondern vor allem „gesellschaftliche Normen und Werte“, der „Sachverhalt (...), die eigene Kenntnis davon“ sowie der „Sprecher mit seinem Weltbild, seiner Art zu denken, zu fühlen, sein persönlicher Stil“ (ebd., 215 f.). Hieraus wird ersichtlich, dass die richtige Sprachverwendung im Sinne der korrekten Syntax nur einen Bruchteil einer Gesprächsäußerung ausmacht.

Eine Reflexion könne nur im Denken, also ohne sprachliche Äußerung, erfolgen oder eben verbalisiert werden. Der praktisch Handelnde wolle in der Reflexion möglichst schnell zu Erkenntnis gelangen über den zu reflektierenden Sachverhalt. Dabei müsse er „sachliche oder soziale Zusammenhänge durchschauen, seine eigene Einstellung klären“. Das sei jedoch ein anderes Erkenntnisinteresse als das der Wissenschaft, die erkennen wolle, „um verallgemeinerbare Wahrheiten zu formulieren“ (ebd., 69 f.). Für den einzeln Reflektierenden seien also andere Verfahren nötig, und zwar solche zum

„Herausarbeiten

- a) der thematisierten Sachverhalte im textlichen Zusammenhang,
- b) der sozialen Beziehungsverhältnisse in der aktuellen Situation,
- c) der Ich-Position in dieser meiner Lebenssituation,
- d) der dies alles konstituierenden Sprache“ (ebd., 70).

Als praktische Umsetzungsweise für eine solche Reflexion denkt Ingendahl an oben genannte „Fragen“:

„Die Lernenden stellen Fragen an die Thematik, an die sozialen Beziehungen, an die sprachliche Formulierung oder an die Wirkung auf sich selbst. Wir bieten ihnen mögliche Fragen an (auf Karteikarten, an der Tafel, auf einem Poster an der Klassenwand ...), natürlich nie alle, die auf der Liste stehen, immer nur einige wenige, möglichst ausgewählt auf den konkreten Text hin“ (ebd., 70).

Durch die Fragen würden die Schülerinnen und Schüler immer wieder darauf hingeleitet, zu reflektieren. Der Gedanke, mit Hilfe von Fragestellungen reflexive Prozesse einzuleiten als Grundlage für sprachbewusstes Handeln findet in die vorliegende Arbeit Eingang. Daher wird Ingendahls Vorgehensweise in dieser Hinsicht noch näher betrachtet.

Der normalerweise eher rasch ablaufende mündliche Kommunikationsprozess im Unterricht müsse gedehnt werden, um „in Phasen erlebbar“ zu sein. Dadurch bestehe die Möglichkeit, reflektierendes „Sprechdenken“ einzuüben:

„In Lernsequenzen werden also Sprechäußerungen nicht nur gründlich vorbereitet, sie werden auch unterbrochen, um aufmerken zu lassen, Kompetenzen zu

für die Metakommunikation, da auch darin unterschiedliche Werte vorkommen, gälten, auf die er sich hier bezieht:

- „Die Verständigung muss für alle Beteiligten *verständlich* formuliert sein;
- Die Aussagen müssen *wahr* sein in dem Sinne, dass sie sich auf gleicherweise erkennbare Sachverhalte beziehen;
- Die Äußerungen müssen allen Beteiligten/Betroffenen gegenüber *angemessen* sein, d. h. ihre normativen Erwartungen berücksichtigen;
- Die Äußerungen müssen *wahrhaftig* sein in dem Sinne, dass sie jederzeit vertreten werden können“ (Ingendahl 1999, 217).

vermitteln, rhetorische Techniken einzuüben und Wirkungen antizipieren zu lassen. Einzelne Fähigkeiten (wie auf ein Argument des Partners im Gespräch einzugehen) können auch herausgenommen und einzeln in eigens gestalteten Spielformen gelehrt werden“ (ebd., 102).

Fragen und überlegte Unterbrechungen der Gesprächssituation im Hinblick auf die Reflexion des Bisherigen oder auch Antizipation des Kommenden erscheinen als wesentliche und sinnvolle Strategien, um bewusste mündliche Kommunikation zu fördern. Als andere mögliche Varianten zur Förderung der mündlichen Reflexion nennt Ingendahl u. a. das aktive Zuhören, den kontrollierten Dialog, Rollenspiele, Sprechen mit Stichwortzettel, Feedback und Gespräche nach den Regeln der Themenzentrierten Interaktion nach Cohn (1975) (vgl. Ingendahl 1999, 102 ff.).

Der Sinn des Fragen-Stellens ergibt sich laut Ingendahl auch aus dem Zusammenhang von Sprache und Denken. Um den Verstehensprozess zu stärken, sei es wichtig, die Sprache genauer in den Blick zu nehmen. Diese sei stets eingebettet in eine Situation. Durch das Stellen von Fragen an diese könne eine Organisation des Lernprozesses erfolgen. Diese Fragen könnten auf der *subjektiven Seite* die

„raum-zeitlichen Umstände (...), individuelle Interessen und Motive; persönliche Assoziationen“, „Vorwissen zur Thematik, Gefühle und Einstellungen dazu“, „alters-, schichten- und geschlechtsspezifische Voraussetzungen“, „die Vorstellungen vom Autor/Gesprächspartner“, „Erwartungen an fremde Kulturbereiche“, den „sprachlichen Code“ oder „typische Sätze, Wörter, Tonfall, Stil“ betreffen (ebd., 105).

Als Beispiele im Leseprozess nennt er z. B. :

„Worum geht es hier? Thema und Teilthemen? Perspektiven? Aspekte? Fremd, längst bekannt? Wer spricht/schreibt? Was will er? Meint er mich, uns, alle, niemanden? Was fällt mir spontan dabei ein? Gefühle, Werte, Szenen? Wie würde ich das ausdrücken?“ (ebd., 115).

Damit könnten die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass es gemeinsame, aber auch unterschiedliche Vorstellungen gebe. Dies bezieht Ingendahl hauptsächlich auf den geschriebenen Text; seine Vorschläge können jedoch genauso gut auf mündliche Kommunikationssituationen angewendet werden. Es könne bewusst gemacht werden, dass die Erwartungen den „Verstehensentwurf“ beeinflussten („top-down-Prozesse“). Durch die in einer Lektüre oder eben einem Gespräch neu erlangten Informationen änderten sich die Konstruktionen: „wir müssen Alternativen entwerfen, korrigieren, modifizieren („bottom-up-Prozesse“)“. Dabei würden Aspekte ergänzt, die in dieser Form nicht im Text stehen, gewichtet und neue Zusammenhänge erkannt neben einer starken Selektion, die oft nicht wahrgenommen würde (vgl. ebd., 106). Der Prozess der Erwartensbewusstmachung kann im mündlichen Sprachgebrauch häufig schon vor der Kommunikationssituation selbst stattfinden, wie die vorliegende Arbeit zeigt. Während des Gesprächs erfolgten nicht nur in

der Rolle des Rezipienten die „bottom-up-Prozesse“. Ingendahl führt reduktive und elaborierende Strategien an, um die Reflexion zu fördern. Dabei können für das Mündliche übernommen werden:

„Paraphrasieren: Abschnitte/Sätze werden in eigenen Worten niedergeschrieben bzw. zusammengefaßt (sic). (...) Wiederholen: Textteile/der ganze Text werden wörtlich wiedergegeben, wobei im Tonfall (...) schon Variationen möglich werden. (...) *Nichtgesagtes* ausformulieren (...), Allgemein Gehaltenes, Abstraktes, Vages wird meinen eigenen Erfahrungen nach konkretisiert. (...) Widersprüche, Unstimmigkeiten herausstellen (...), Gedanken zu Ausdrücken/Abschnitten, auch kritische, notieren (...). Spontane Fragen – auch außerhalb des Themas – werden festgehalten (...). Nichtverstandenes ausdrücklich festhalten (...). Anschließend Gedanken, Schlußfolgerungen (sic), auch scheinbar zusammenhanglose Einfälle notieren“ (ebd., 116 f.).

Mit den „selbstreflexiven Operationen“, mit denen er die ständige Selbstreflexion bezeichnet, könne zudem überprüft werden, ob die jeweils angewandte Methode passend sei und zum Erfolg führe (vgl. Ingendahl 1999, 117).

In der Applikation, die nach Ingendahl in der Schule kaum geübt würde, müsse „das Reflektierte auf das zuerst Verstandene bezogen werden“ (ebd., 122). Das könne in einem inneren Monolog erfolgen oder gemeinsam mit anderen oder auch „literarisch in fiktiven Situationen, in denen literarische Figuren stellvertretend die gewonnenen Überzeugungen repräsentieren; so braucht sich der Verstehende nicht zu enthüllen“ (Ingendahl 1999, 123). Umsetzungsvarianten dafür wären „das assoziative Schreiben (...), das Cluster (...), die szenische Darstellung ausgewählter Erkenntnisse in Gruppen (...), der Tagebucheintrag, der Brief (...), der Essay (...), die Vorbereitung einer Pro- und Kontradiskussion mit bewertenden Urteilen in Partnerarbeit (...), die Diskussion im Plenum“ (ebd., 124).

Ingendahl verdeutlicht im Hinblick auf neurobiologische Erkenntnisse (vgl. ebd., 26 ff.), dass bereits das Kleinkind durch den Spracherwerb lerne, zwischen Dingen, aber auch Menschen zu unterscheiden, da es Sprache als „repräsentatives Denkmittel“ zur Einordnung, Spiegelung oder Schaffung von Erfahrungen gebrauchen könne. Das Kind lerne, „Kategorien“ zu bilden durch Interaktionen mit seiner Lebensumwelt (ebd.), die ihm helfen, sich dabei und darin zurecht zu finden (ebd., 29). Ingendahl geht also ebenfalls von einer konstruktivistischen Sichtweise aus (vgl. 29 f.). Bezugnehmend auf Metzinger (1993) stellt Ingendahl dar, dass sich das Individuum ein Modell von sich selbst schaffe, das entsprechend seinen Gedanken und Gefühle handle. In der Reflexion, die sprachlich erfolge, werde sich das Individuum seiner selbst bewusst:

„**Selbstbewusstheit** heißt also nicht nur, mich zu denken, sondern mich als den zu erleben, der sich denkt. Das Verhältnis dieses Erlebnisses zu meinen Wissensinhalten ist das der „Meinigkeit“, eine Relation, die bei Schizophrenen verloren geht. (...) In dieser Annäherung wird das Selbst-Bewusstsein bestimmt als Erzeugnis des Menschen, der dieses Selbstbewusstsein lebt. Er erzeugt es

reflektierend; doch weil er es lebt, erzeugt er es auch handelnd“ (Ingendahl 1999, 32).

Dazu müsse der Schüler „*seine* sprachlichen Fähigkeiten als Repertoire willentlich nutzen lernen, und zwar operational“ (ebd., 43). Das beinhalte beispielsweise die Einsicht darüber, dass „über einen Sachverhalt viele verschiedene Aussagen möglich, und dass Gesagtes und Gemeintes zu unterscheiden sind.“ Dies sei ebenso beachtenswert für literarisches Verständnis im Deutschunterricht sowie für das grundsätzliche „Durchschauen kommunikativen bzw. strategischen Handelns“ (ebd., 46), das alle Fächer und Lebensbereiche betreffe. Lernen als Denkprozess zur Lösung von Problemen und sprachliche Reflexion als metakognitive Fähigkeit hängen folglich eng zusammen. Beide sollten daher laut Ingendahl in den „Rahmen einer Kommunikativen Kompetenz“ eingebunden werden (vgl. ebd., 126). Er verdeutlicht hierbei auch den Zusammenhang von Lernen und affektiven Bewertungen (vgl. ebd., 127). Dass der Reflexionsprozess kein Ding der Unmöglichkeit ist, sondern von jeder Lehrkraft in jedem Unterricht umsetzbar sei, wird von Ingendahl hervorgehoben: „Man lässt reden, schreiben oder verstehen, unterbricht da und dort, lässt auf dies und das reflektieren, geht wieder zurück in den Handlungsprozess ... (sic)“ (ebd., 128). Daneben weist er auf zwei wichtige didaktische Prinzipien hin, die Lernen ermöglichen, nämlich die Anknüpfung von neuen Inhalten an das Vorwissen und die künftige Bedeutsamkeit des Lernstoffes für die Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd., 142 ff.).

Ingendahl unterscheidet vier Erfahrungsmodi, die das Lernen bedingen:

- Den alltagspraktischen, der „entsteht aus der elementaren Orientierung an den Erfordernissen des täglichen Handelns.“ Dabei wird „Neues (...) auf Bekanntes reduziert.“
- Den theoretischen, der das „fraglos Gegebene in Frage“ stellt: „Jetzt ist unser Ziel Erkenntnis.“
- Den ästhetischen Erfahrungsmodus, mit dem „spielerisch und intuitiv“ Neues geschaffen wird.
- Den ethisch-politischen Erfahrungsmodus, worin „wir wertend unsere Erfahrungen, alltagspraktische wie theoretische und ästhetische“ reflektieren (vgl. ebd., 58 f.).

Diese Modi beziehen sich zudem auf die Gründe, aus denen Menschen Sprachreflexion betreiben. So möchten sie alltagspraktisch „Verständigungsprobleme (...) lösen“, in theoretischer Orientierung „wahre Erkenntnis“ schaffen, in der ästhetischen geht es ihnen um „sinnliches und phantasierendes Spiel sowie szenisches Erproben sprachlicher Möglichkeiten“ und in der ethisch-politischen um „Rechtfertigung oder Kritik sprachlich gelebten Lebens“ (ebd., 60). Während alle Modi ihre Relevanz in der Schule hätten, bilde die

alltagspraktische Sprachreflexion die Grundlage für die Zusammenarbeit, da sie im laufenden Gespräch Lösungen für Verständnisschwierigkeiten generiere. Daher wird diese auch von Ingendahl näher betrachtet (vgl. ebd., 67-133).

Um die höchste Stufe der Erfahrungsmodi, die des „ethisch-politischen Lernens“, zu ermöglichen, schlägt Ingendahl fünf didaktische Grundregeln vor: Zum einen könne das Lernen nur gelingen, wenn der Gegenstand das Interesse der Schülerinnen und Schüler wecke, so dass diese motiviert seien auch für reflexive Prozesse, des Weiteren solle das Lernen prozessorientiert sein – während die Lehrkraft anfangs noch stärker steuere, wendeten die Schülerinnen und Schüler mit der Zeit selbst die entsprechenden Methoden an, ferner sei die Konstruktivität des Lernens zu beachten, so dass keine „fertigen Problemlösungen“ für alle gelten könnten; wesentlich ist darüber hinaus der situative Rahmen sowie die Klärung, dass Kritik und Urteile ein Produkt sozialer Beziehungen seien und die dadurch ausgelösten Konflikte nur zusammen gelöst werden könnten (vgl. ebd., 262 ff.). Während der erste Aspekt grundsätzlich für Lernprozesse gelten kann, sollen die Weiteren in der vorliegenden Arbeit im Hinblick auf sprachreflexive Prozesse in der Gesprächsförderung näher in den Blick genommen werden.

Zwischenfazit

Besonders relevant aus Ingendahls Konzeption für die vorliegenden Ausführungen ist seine Intention, Verständigungsschwierigkeiten in der Kommunikation durch reflexive Prozesse auszuräumen. Dazu gehören nicht nur Verständigungsprobleme in der Alltagskommunikation, sondern auch solche, die das Lernen erschweren. Eine Beseitigung dieser würde folglich auch im fächerweiten Lernen zu größerem Lernerfolg führen. Für die fächerweite Sprachförderung sind darüber hinaus folgende Aspekte aus Ingendahls Konzeption relevant: Sprache ist ein wesentliches Mittel, sich Sachverhalte anzueignen durch An- und Zuordnung in Kategorien bestehenden Wissens. Diese ständig erfolgende Kategorisierung und Bewertung von Informationen erfolgt automatisiert. Durch die Reflexion kann diese bewusst gemacht werden, indem die aufzunehmenden Aspekte unter bestimmten Gesichtspunkten betrachtet und ggf. mit anderen verglichen werden auf einer Art innerem Monitor. Durch eine derartige Beobachtung der eigenen Bewertungen auf der Grundlage von Themen oder dem Handeln bzw. Verhalten eines anderen in Abgleich mit bisherigen Erfahrungen oder Erwartungen kann bewusstes Handeln erfolgen. Dabei hilft die Reflexion, Gesagtes und Gemeintes zu unterscheiden und damit bspw. Erklärungen verständlicher zu gestalten.

Auch der Bezug der Reflexion auf die vier Aspekte Sprache, Thema, Beziehung sowie Persönlichkeit bzw. individuelle Wahrnehmung, wie von Ingendahl vorgenommen, erscheint sinnvoll. Durch die Sprache erfolgt eine Beeinflussung von Beziehung und Persönlichkeit; auch im Gespräch behandelte thematische Sachverhalte werden nur durch die sprachliche Vermittlung deutlich. Das Thema spielt eine besonders wichtige Rolle im Fachunterricht.

Als Methodik der Förderung von Reflexionsvorgängen schlägt Ingendahl in erster Linie die Zerdehnung von Gesprächshandlungen durch bspw. Pausensetzung vor sowie den Einsatz von Fragen als Mittel, um Reflexion zu ermöglichen. Durch die Fragestellungen können eigene Wirklichkeitskonstruktionen bewusst gemacht werden. Das bedeutet, dass bereits vor Gesprächshandlungen durch Fragen Erwartungen geklärt und so genannte „top-down-Prozesse“ angestoßen und im Gespräch neue Wahrnehmungen bewusst eingeordnet werden können („bottom-up“). Einige der von Ingendahl für das Lesen vorgeschlagenen Strategien neben des Stellens von Fragen können für Gespräche übernommen werden. Dazu gehören das Paraphrasieren, das Wiederholen von Aussagen, das Verdeutlichen von Gemeintem, das Ansprechen von Kontroversen, das Notieren von Gedanken, Gefühlen, Fragen, Nichtverstandenenem sowohl während als auch nach dem Gespräch. Die Schülerinnen und Schüler können durch die Reflexion laut Ingendahl ferner erkennen, ob die jeweilige Strategie erfolgreich ist. Für die Ausführung der Reflexion im Unterricht schlägt Ingendahl neben dem inneren Monolog die gemeinsame Besprechung und Diskussion vor, aber auch szenisches Spiel, assoziatives Schreiben oder Tagebucheintrag sowie Brief und Essay. Für die Methodik vorliegender Arbeit der Förderung der Gesprächsreflexion in der Oberstufe werden aufgrund der damit möglichen mündlichen Sprachförderung neben dem inneren Monolog v. a. die Aussprache mit einem oder mehreren Gesprächspartnern oder/und Beobachtern übernommen. Gegebenenfalls können aber auch Tagebucheintrag, Brief oder Protokoll zum Festhalten von Lernergebnissen aus Gesprächen sinnvoll sein, um Gesprächskomponenten schriftlich zu reflektieren, festzuhalten bzw. zu klären. Ingendahls Feststellung, dass diese Reflexionsmöglichkeiten im Unterricht jeden Faches möglich seien, indem die Lehrkraft Gesprächshandlungen zeitweilig unterbricht und reflektieren und anschließend die Handlung fortsetzen lässt, ist weiterhin wichtig, da sie zeigt, dass für Reflexionsprozesse keine komplizierten Vorbereitungen oder Überlegungen anzustellen sind und die Reflexion zeitlich den unterrichtlichen Rahmen nicht sprengt.

4.2 Sprachsensibilisierung (Monika Budde)

Beim Konzept der Sprachsensibilisierung⁶⁶ geht es v. a. darum, durch sprachbewusste Prozesse das Selbstbild des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin zu stärken, was, bezogen auf Gespräche, auch Ziel des in der vorliegenden Arbeit entwickelten Konzeptes ist. Daher wird Buddes Konzeption hier näher betrachtet. Budde fasst den Begriff der „Sprachsensibilisierung“ unter „drei Leitworte“:

„*Sprachbewusstsein* und *Interkulturelles Bewusstsein*; sie sollen die Schüler hinführen zu *Selbst-Bewusstsein*, womit das Finden und Gestalten der eigenen Identität, über den eigenen Horizont hinaus, in der Auseinandersetzung mit dem sozialen Umfeld gemeint ist“ (Budde 2000, 4).

Budde übt Kritik an den Bildungsstandards, da diese lediglich „einzelne Fähigkeiten“ förderten, die „in der Arbeitswelt von Bedeutung sind“ und die „Ausbildung der Persönlichkeit“ als Ganzes vernachlässigten:

„Reflexives Sprachhandeln als Zieldimension hingegen bezieht sich auf eine Qualität von Sprache, die über die bloße Befähigung zur sprachlichen Bewältigung von Lebenssituationen hinausgeht“ (Budde 2012b, 46).

Buddes Ansatz ist vorerst nur für den Deutschunterricht gedacht; ein Übertrag auf die fächerweite Sprachförderung erscheint jedoch möglich und sinnvoll.

Ausgehend vom Zusammenhang von Sprache und Persönlichkeit (vgl. Budde 2012a, 24) beruft sie sich auf George Herbert Meads „Symbolischen Interaktionismus“. Dieser nimmt an, dass Identitätsbildung im Umgang mit anderen erfolge „in der symbolisch vermittelten (also im Wesentlichen sprachlichen) Kommunikation“ (vgl. ebd., 27). Mead ist der Meinung, dass durch die dabei erforderliche „Rollenübernahme“ „das Individuum sich seiner selbst bewusst“ werden könne, „indem es sich mit den Augen der anderen betrachtet“ (ebd., 27 f.). Möglich sei dies, da „die vokale Geste vom Gegenüber gleich verstanden wird“ (ebd.). Dieses Gleich-Verstehen erscheint allerdings, sofern man konstruktivistische Annahmen zugrunde legt, nur bedingt erreichbar.

Budde bezieht sich des Weiteren auf das Konzept der „*Soziologischen Dimension der Identität*“ von Krappmann (1969; hier 3. Aufl. 1973). Die Schülerinnen und Schüler sollen „durch den Erwerb einer Identitätsbalance zwischen personaler und sozialer Identität“ ihre Individualität ausbilden und daraus Selbstbewusstsein ableiten können als Grundlage für gesellschaftliche Teilhabe (vgl. Budde 2000, 3, 56, 193). In der vorliegenden Arbeit wird

⁶⁶ Der Begriff der „Sprachsensibilisierung“ taucht ebenfalls im Sprachförderprogramm von Leisen auf (vgl. Teil B, Kap. 5.3 dieser Arbeit), wobei dieses sich deutlich unterscheidet von Buddes Fassung, so dass dementsprechend auch keine gegenseitige Bezugnahme erfolgt. Bei Leisens kompetenzorientierter Schrift „Handbuch Sprache im Fach“ steht besonders die Funktionalität der Sprachfähigkeit und damit die der Fachsprache im Vordergrund, während es Budde in letzter Instanz um das Individuum geht, das über sprachliche Förderung gestärkt werden soll.

davon ausgegangen, dass Identitätsbildung ein lebenslang fortschreitender Prozess ist (vgl. auch Maiwald 2005a, 197 ff.), so dass er für jede Altersstufe relevant ist.

Budde weist auf die Möglichkeit der fachübergreifenden Förderung explizit hin, und zwar in Bezug auf die Herstellung „sozialer Interaktionen“, die Themen beinhalten, „die zu kommunikativem Handeln auffordern und ein anerkanntes Rollensystem manifestieren, aus dem ein gültiges Normen- und Wertesystem hervorgeht“ (Budde 2000, 115), bzw. von Kommunikationssituationen, „in denen Wirkung und Absicht der Mitteilungen untersucht und Mitteilungsabsicht mit Mitteilungswirkung bei den Kommunikationspartnern verglichen und sprachliche Mittel als Anwendungswerkzeuge für die Darstellung der eigenen Bedürfnisse bewusst erworben werden“ (ebd., 21 f.). Somit könnten die Schüler über das eigene und fremde Verhalten, sowohl in der Lernsituation, aber auch generell anderen gegenüber, reflektieren und so in dieser „Wechselwirkung“ Kommunikation gelingen lassen. Durch die Kommunikation und deren Analyse entstünden Wertebewusstsein und daraus abgeleitet mögliche Verhaltens- bzw. Handlungsänderungen (vgl. ebd., 49), die die Grundlage bildeten für „ein friedliches Mit- und Nebeneinander“ durch die daraus resultierende Respektierung des Anders-Sein des Anderen (vgl. ebd., 12, 49). Eine positiv-starke Ich-Identität sei dafür der „Schlüssel“ (ebd., 12). Laut Budde, die sich dabei auf Wygotski (1969) und Leont’ev (1971) stützt, könne Kommunikation deshalb als Grundlage für den Aufbau eines inneren eigenen Wertesystems dienen, da sie eine „Wechselbeziehung zwischen individuell geprägter Verarbeitung von Eindrücken und der gesellschaftsbezogenen Darstellungsform mit dem Ziel, Wirklichkeit zu erfassen und Wirklichkeit zu gestalten“ bilde (Budde 2000, 3). Budde geht also ebenfalls von einer konstruktivistischen Sicht aus (vgl. auch ebd., 18, 72), indem sie, bezugnehmend auf Leont’ev, Sprache als „zentrales Medium“ zur Vermittlung von „historischen und sozialen Erfahrungen“ und zur Verarbeitung der Erfahrungen des Individuums sowie der Reflexion der Handlungen betrachtet (vgl. ebd., 22 f.). Damit biete Sprache eine Mittlerfunktion zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft sowie die Möglichkeit, sich selbst darin zu verorten. Budde verdeutlicht dies an der Sozialisation eines Kindes, die gleichzeitig mit dem Spracherwerb stattfindet. Auch das individuelle Bewusstsein sei gemeinschaftlich gesteuert und könne als solches in der Interaktion mit anderen verändert werden (ebd.). Wichtig ist ihr ferner die Möglichkeit der „bewussten Gestaltung der Kommunikationsprozesse in Aushandlung mit den Norm- und Wertorientierungen der Sprachgemeinschaft“ (ebd., 24). Gleichzeitig postuliert sie einen Zusammenhang von Sprechen und Denken („inneres Sprechen“) (vgl. ebd., 21, 25) in Anlehnung an Wygotski, z. B. im Hinblick auf die Erfassung einer Wortbedeutung:

„Die Entwicklung von Wortbedeutungen bzw. von Verallgemeinerungen geschieht im Zusammenhang mit dem Bewusstwerden über die Prozesse selbst und der stetigen Zuordnung des Begriffs in weiterführenden Assoziationen“ (ebd.).

Wenn Sprache das Denken beeinflusst und diese wiederum durch die jeweilige Gesellschaft bedingt ist, müssten diese Faktoren in ihrem gegenseitigen Einfluss Beachtung finden. Hinzugenommen werden müsste jedoch auch das eigene bewusste Handeln des Individuums, das nicht nur fremdbestimmt gesehen werden könne (ebd., 25).

Sprache wird bei Budde verstanden als „aktiv einzusetzendes Präsentationsmittel der eigenen Persönlichkeit“ und beruht auf zwei Säulen, nämlich der Sprachreflexion basierend auf „Kenntnissen über Sprache auf kognitiver und kommunikativer Ebene“ und „der Selbstreflexion, die das Verhalten und das Handeln in kommunikativen Situationen in einem gesellschaftlichen Bezugssystem betrachtet“ (s. Abb. 5) sowie im Kontext der eigenen und anderer Sprachgruppen (ebd., 50 f.).

Sprachlicher Ausdruck	
Sprachreflexion Kenntnisse über Sprache	Selbstreflexion Handeln und Verhalten im kommunikativen Kontext

Abbildung 4: Faktoren des sprachlichen Ausdrucks und damit der Persönlichkeit (eigene Darstellung nach Budde 2000, 50 f.)

Budde geht davon aus, dass die Schule zum derzeitigen Zeitpunkt es nicht schaffe, die Schülerinnen und Schüler auf deren Berufsleben vorzubereiten, sowie dass sie deren „Lebenswirklichkeit“ „ignorieren“ (ebd., 10):

„So müssen schulische Interaktionssituationen ergänzt werden, die eine Begegnung mit divergierenden Rollen ermöglichen. (...) Für die soziale Gemeinschaft Schule muss ein für diese Gruppe gültiges System von Normen des sozialen Umgangs miteinander und des spezifischen Rollenverhaltens erstellt werden und ein Gerüst von Werten in Bezug auf die Bedeutung von Lernen und Erfahren, auf Einstellungen und Verhaltensweisen den anderen gegenüber und auf die Einschätzung des Lebensraums Schule entwickelt werden, das den Handlungsrahmen für Interaktionen bereitstellt und einen Orientierungsrahmen für das eigene Verhalten und seine Beurteilung ermöglicht (Rollendistanz). Eine Unterrichtssituation, die (von Lehrerinnen und Lehrern) einen äußeren Rahmen in Form von Unterrichtsorganisation, Lerninhalten und -zielen vorgibt, muss gleichzeitig Raum für die Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler zulassen und Möglichkeit zur Interaktion bieten, in denen ihre Bedürfnisse eine so weitreichende Befriedigung finden, dass die unterschiedlichen Erwartungshaltungen eingebracht, reflektiert und ein konsensuelles Verfahren ausgehandelt werden kann, das nicht auf Leugnung und Verdrängung oder auf Beharrung auf den Erwartungen Einzelner beruht. (...) Die geschilderten Aushandlungssituationen bieten Möglichkeiten zur Herausbildung von Ambiguitätstoleranz“ (ebd., 17 f.).

Dem Deutschunterricht komme laut Budde die Rolle zu, den Schülerinnen und Schülern kommunikative Situationen zu ermöglichen, in denen sie miteinander umgehen und interagieren, „sich über ihre Erfahrungen austauschen, sich Gelerntes mitteilen und sich Fragen stellen können“ sowie „konflikträchtige Handlungen ausprobieren und durchspielen,

das eigene Verhalten reflektieren und Situationen durchschauen, um neue Lösungen zu finden“ und gleichzeitig dabei „Bedeutungsgemeinschaften und Bedeutungsunterschiede“ zu erfassen (ebd., 50). Dafür müsse die Didaktik sowohl entsprechende Unterrichtskonzepte und Messverfahren bereitstellen sowie neue Wege in der Lehreraus- und -weiterbildung aufzeigen (ebd., 12). Budde kritisiert die Aufteilung des Bereiches „Reflexion über Sprache“ in „Grammatikunterricht, Kommunikationsanalyse, Sprachkunde und Metakommunikation“, da hier zu stark auf Wissen und Kenntnisse gezielt und damit die „bewusste Wahrnehmung der eigenen Sprachfähigkeit und die Fähigkeit, sich darüber auszutauschen“ ignoriert werde (ebd., 25). Ihr Modell möchte diese Lücke schließen. Dabei geht sie vor allem auf Angehörige unterschiedlicher Kulturen ein, die Schwierigkeiten in der Kommunikation aufgrund unterschiedlicher Sozialisation haben (ebd., 72); allerdings trete diese Problematik auch zwischen Menschen gleicher Kultur auf, wengleich vielleicht in anderem Maße. Daher sei eine diesbezügliche Förderung, die eine Thematisierung des eigenen Weltbildes und Verständnisses von Sachverhalten und Abläufen, der Fähigkeit zur Rollenübernahme sowie Metakommunikation einschlieÙe, stets angebracht, nicht nur im DaF- oder DaZ-Unterricht. Buddes Konzept ist also ein Ansatz, der interkulturelle Akzeptanz, die ebenfalls eine wesentliche Kompetenz im heutigen Leben darstellt, zum Thema macht, aber auch generell Reflexionsprozesse beleuchtet.

Um Sprachsensibilisierung zu schaffen, bezieht sich Budde neben Leont'ev und Wygotsky auf den aus dem englischen Sprachraum stammenden Language-Awareness-Ansatz. Dieser sieht Metakommunikation und Reflexion über Sprache vor, um Sprachbewusstheit und damit Sprachkompetenz zu schaffen (vgl. ebd., 25). Die Schüler sollen ein neues Interesse für die eigene Sprache entwickeln und somit zum Sprachlernen hingeführt werden (vgl. ebd., 51). Ergebnisse seien „differenziertere Ausdrucksfähigkeit, geringere Fehlerhäufigkeit im grammatischen und orthographischen Bereich, erhöhte fremdsprachliche kommunikative Kompetenz und gesteigerte Auseinandersetzungsbereitschaft mit Sprachen ethnischer Minderheiten im eigenen (...) Sprachraum“ (ebd., 29). Hier ist ersichtlich, dass sich der language-awareness-Ansatz stark auf fremdsprachliches Lernen bezieht (vgl. dazu auch Nold 2007, 94; Eichler/Nold 2007, 65), aber durchaus übertragen werden kann auf Gesprächshandeln. Eine Zusammenfassung der unterschiedlichen Konzeptionen nimmt Budde (2000, 30 ff.) vor: Danach gehen diese unterschiedlich vor, gemeinsam sei jedoch die Relevanz des Respekts vor dem anderen und dessen Persönlichkeit als Grundlage des Zusammenhangs von Sprache und Individualität sowie einer Angemessenheit der Sprachverwendung. Neben sprachlichem Wissen gehe es im Language-Awareness-Ansatz also auch um die Fähigkeit, die „Wirkung von sprachlichen Äußerungen und sprachlichen

Formen zu erfassen und selbst zielgerichtet zu handeln“ (vgl. ebd., 38). Budde schlägt vor, den Lernbereich „Reflexion über Sprache“ in deutschen Lehrplänen auszuweiten auf „soziokulturelle Überlegungen, metasprachliche Kommunikation, gemeint als Fähigkeit zum Sprechen über sprachliche Phänomene, wie die Beziehung der Gesprächspartner zueinander, (...) Sprachvergleich, (...) Sprachmanipulation“ (ebd., 47). Ein weiterer wichtiger Punkt des LA-Ansatzes ist die fächerübergreifende Einrichtung von Förderprogrammen. Sprachförderung solle als „Unterrichtsprinzip im Schulalltag“ gelten, da die Schülerinnen und Schüler sprachliche Fähigkeiten in allen Bereichen benötigen (vgl. dazu auch Kupfer-Schreiner 2009, 76).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass ein wesentliches Moment in Buddes Konzept die Persönlichkeits(aus)bildung darstellt. „Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung“ seien die Kompetenzen, die nötig seien, um „soziale und personale Identität auszubilden“ (ebd., 56). Durch die Reflexion v. a. anderer Sichtweisen könne der eigene Lebens- bzw. Handlungsentwurf überdacht werden. Die Schule sei nach Budde ein Ort, an dem das besonders gut möglich gemacht werden könne. Auch andere Fächer außer dem Deutschunterricht sollten dafür Gelegenheiten schaffen durch die Vorbereitung geeigneter Themen und Situationen, die Interaktion und damit mündliche Kommunikation sowie deren Reflexion ermöglichen. Dadurch werde nicht nur das Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler entwickelt, sondern auch deren Sprachbewusstheit. Budde ist sich bewusst, dass sich vor allem offene Unterrichtsformen eignen, entsprechend vorzugehen. Damit ändere sich auch die Lehrerrolle weg vom reinen Wissensvermittler hin zum Angebotsbereiter, Moderator und Coach (vgl. ebd., 57). Sie schlägt fächerübergreifende Methoden vor, wie Projektunterricht (vgl. ebd., 81) oder aber für den Deutschunterricht das Szenische Spiel auch nach „literarischen Vorlagen“, um mit der Rollenübernahme Empathiefähigkeit zu schaffen sowie Fantasiereisen, um „das Ausdrucksvermögen und die Kreativität des einzelnen“ zu stärken (ebd.), weist aber gleichzeitig darauf hin, dass diese häufig eingeschränkt würden durch darin nicht ausgebildete Lehrkräfte oder schulorganisatorische Schwierigkeiten (ebd.). Neben geeigneten Methoden könne die „Ich-Identität“ durch Sozialformen, in denen „Gruppenidentität“, aber auch „Lernerautonomie“ erlebt werden könnten, gestärkt werden (vgl. ebd., 115). Aufgrund der Vielfalt der möglichen Themen und Methoden, die zugeschnitten sein müssten auf die jeweilige Jahrgangsstufe und Klasse, gibt Budde keine genaueren Vorgaben für ein Vorgehen im Unterricht. Allerdings zielt ihr Konzept insgesamt auf ein „projektorientiertes, ganzheitliches Lernen“, das auch „fächerübergreifende Anknüpfungsmöglichkeiten beinhaltet“ (ebd., 58).

Zwischenfazit

Einige der von Budde angesprochenen Aspekte sind besonders relevant für das in der vorliegenden Arbeit zu entwickelnde Modell im Hinblick auf die Förderung von sprachbewusstem Handeln in Gesprächen. Dazu gehört zum einen die Hervorhebung der Relevanz der individuellen Beeinflussung durch soziale und damit sprachliche Vorgänge sowie der Notwendigkeit, diese positiv zu gestalten, um eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung im Unterricht zu gestalten. Das Individuum entwickelt seine Identität in der Auseinandersetzung mit anderen, im sozialen Miteinander, durch die eigene gesellschaftliche Verortung. Sprachliche Vorgänge haben stets eine Auswirkung auf die individuelle Erfahrung und damit Persönlichkeitsentwicklung. Die Ausdrucksmöglichkeit der eigenen Persönlichkeit durch Sprache ist andererseits wesentliches Element von Buddes Ansatz, die durch reflektive Verfahren, zu denen stets Sprach- und Selbstreflexion gehören, bewusst gemacht werden kann.

Durch Reflexion von gesprächlichem Handeln und Hineinversetzen in das Gegenüber kann des Weiteren Verständnis für diesen sowie Wertebewusstsein entstehen. Sprache ist Mittel zur Verarbeitung von Erfahrungen sowie zur Reflexion. Auch dafür sollen die Schülerinnen und Schüler sensibilisiert werden.

Auch der Zusammenhang von Sprache und Denken und damit Lernprozessen ist ein wesentlicher Aspekt, der aufgegriffen werden soll und der besonders für die fächerweite Sprachförderung spricht. In diesem Sinne gehört dazu Buddes Vorschlag, fächerübergreifend sprachliche Förderung einzusetzen, um damit Identitätsentwicklung zu befördern, und zwar v. a. durch den Einsatz geeigneter Methodik sowie Sozialformen.

5 Fächerweite Sprachförderung – Begründung und Konzeptionen

Mit der Kompetenzorientierung und deren Verankerung in den Bildungsstandards hat sich eine Schwerpunktverschiebung vollzogen von hauptsächlichlicher Fachinhaltsorientierung hin zur Erlangung *fach- und bereichsübergreifender* Kompetenzen. Schröder zählt dazu z. B. „Mündigkeit, Kritikfähigkeit“ oder den „Erwerb von Lernkompetenzen“ (Schröder 2007, 292 f.). Diese werden im jeweiligen Unterricht im Zusammenhang mit Fachinhalten vermittelt. Entsprechend sollte die Didaktik auf diese Anforderungen reagieren und Möglichkeiten der Förderung aufzeigen (Schröder 2007, 292 f.; vgl. dazu auch Brunkhorst-Hasenclever 2000, 348 f.). Zu jenen fachübergreifenden Kompetenzen gehören auch sprachliche Kompetenzen (vgl. dazu auch Schindler 2000, 5/Prediger 2013, 170), da vorrangig durch sie fachliches Lernen ermöglicht wird.⁶⁷ Bislang zeigen Studien jedoch, dass „die für den Wissenserwerb im Fachunterricht nötigen sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler (...) von Lehrkräften meist zwar selbstverständlich erwartet, jedoch nicht eigens gefördert (Dalton-Puffer 2007)“ werden (nach Schmölzer-Eibinger/Dorner 2012, 60). Dies mag daran liegen, dass Umsetzungshilfen einer Sprachförderung im Fach bislang noch kaum ausgearbeitet wurden (vgl. dazu Nath 2011, 1).

5.1 Begründungen für eine fächerweite Sprachförderung

Sprache und Kompetenzerwerb

Die bisherige Beschränkung der Sprachförderung auf den Deutschunterricht (vgl. z. B. Roelcke 2009) verwundert ob des offenkundigen Zusammenhangs von Sprache und Denken. So ist es nicht nur so, dass Sprache nötig ist, um Gedanken auszudrücken (vgl. dazu Schmölzer-Eibinger/Dorner 2012, 61) – diese also bei mangelnder Sprachfähigkeit nicht entsprechend formuliert werden können, was nicht nur in Leistungstests zu Schwierigkeiten führt –, sondern auch so, dass Sprache das Denken strukturiert. Klippert meint in dieser Hinsicht bspw., dass das Sprechen Erinnerungsleistungen stärkt und den „fachlichen Durchblick“ (Klippert 2008, 34; vgl. dazu auch MSW 1999, 10) ermöglicht, doch kann die Verbindung von Sprache und Denken auch verallgemeinert werden auf grundsätzliche Sprachprozesse und generelle Denkleistung (vgl. Jäger 2010, 8 ff.; Gauger 1976, 16), was neuere wissenschaftliche Erkenntnisse nahe legen. So stellte bspw. Stephen C. Levinson vom Max-Planck-Institut für Psycholinguistik in Nimwegen fest, dass „die Struktur der Sprache bestimmt, wie wir räumliche Probleme lösen“ (nach Jäger 2010, 10), und Jäger et al. kamen

⁶⁷ Das verdeutlichen bspw. Hartung (2013, 335 f.) für das Fach Geschichte, Prediger (2013, 179) für Mathematik sowie Parchmann und Bernholt (2013, 241) für Chemie.

in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass „die Materialität der Sprache – also visuell-gestisch oder vokal-auditiv – tatsächlich auf die Struktur des Denkens wirkt“ (ebd., 13). Dies stützt Nath (2011, 3) mit der Aussage, dass abstraktes Denken erst ermöglicht wird durch die Verwendung der Fachsprache im Unterricht. Und Lombrozo weist in einem Interview darauf hin, dass „Leute, die sich Zusammenhänge laut erklären, meist deutlich besser bei Denk- und Gedächtnisaufgaben abschneiden als solche, die nur still vor sich hin knobeln“ (zitiert nach Ayan 2015, 77). Auch Sumfleth, Kobow, Tunali und Walpuski zeigen in der Zusammenfassung mehrerer unterschiedlicher Studien „die Wirksamkeit des Selbsterklärens beim Lernen“ (2013, 261). Allerdings verdeutlichen sie auch, ebenfalls unter Heranziehung empirischer Daten, dass der Redeanteil der Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht bislang extrem gering ist, was zu geringeren Lernerfolgen führt (ebd., 262). Fachsprachliches Sprechen scheint also den fachlichen Kompetenzerwerb positiv zu beeinflussen.

Kompetenzen werden erworben, wie in den Bildungsstandards beschrieben, indem die Schülerinnen und Schüler konstruktiv Probleme lösen, während deren Schwierigkeitsgrad ständig wächst. Betrachtet man die Kommunikation im Unterricht als sprachliche Verständigung – über Probleme, deren Hintergründe sowie Lösungen – und damit als Grundlage im „Problemlösungsprozess“ (vgl. dazu Nünning/Zierold 2008, 111), wird deutlich, dass Sprache und Kompetenzerwerb eng zusammenhängen: Durch die Kommunikation in Sprachhandlungen wie Erklären, Beschreiben, Argumentieren etc. werden fremde und eigene Lösungswege deutlich. Schmölzer-Eibinger führt eine Studie von Bonnet (2004) an, die zeigt, dass sowohl sprachlicher als auch fachlicher Kompetenzzuwachs durch „interaktive Bedeutungsaushandlungen in der Gruppe“ ermöglicht werden (vgl. Schmölzer-Eibinger 2013, 34). Erfolgt keine sprachliche Förderung bzw. geht die Lehrkraft zu wenig auf Sprachschwierigkeiten ein, können daraus gravierende „Missverständnisse im Unterrichtsgespräch und echte Lernschwierigkeiten der Schüler“ entstehen (von Rhöneck 2007, 189; vgl. dazu auch für den Mathematikunterricht speziell Schmidt-Thieme 2007, 202 ff.). Eine Sprachförderung im Fach bietet daher für den Fachunterricht Vorteile, u. a. da durch die entsprechende Aufmerksamkeit des Fachlehrers fachliche Defizite, die auf Sprachschwächen der Schüler beruhen, rechtzeitig entdeckt und beseitigt werden können (vgl. dazu z. B. Thaller 2012, 181)⁶⁸. Damit würden voraussichtlich auch die Prüfungsergebnisse im Fachunterricht verbessert. Eine Sprachförderung im Fachunterricht ermöglichte weiterhin, auch hier sprachliche Fähigkeiten im Zusammenhang mit fachlichen Leistungen bewerten zu können.

⁶⁸ Thaller erachtet „verbale Erklärungen“ als wichtig, um daraus „Verständnisschwierigkeiten“ früh zu diagnostizieren.

Aus den vorangegangenen Ausführungen wird deutlich, dass Lernen und Sprache „spiralförmig“ einander ergänzen:

„Die sprachlichen Möglichkeiten sind einerseits Voraussetzung für das fachliche Lernen, andererseits werden sie durch die Aktivierung der Sprache im Rahmen des Verstehens und Formulierens im Fachunterricht erweitert“ (Nath 2011, 3).

So kann ein Lernen auf immer höherem Niveau stattfinden. Ein wichtiger Argumentationspunkt für eine fächerweite Sprachförderung sind also sprachliche Formulierungen im Zusammenhang mit kognitiven Leistungen der Schülerinnen und Schüler. „Wissenschaft entsteht im Gespräch“, formulieren es Parchmann und Bernholt (2013, 250). Da Sprache als Grundlage für Wissenserwerb folglich „konstitutiv für das Lehren und Lernen in jedem Fach ist“ (Schmölzer-Eibinger 2013, 25), ist eine fächerweite Förderung sinnvoll.

Ein weiterer Grund für Gesprächsförderung im Fach sind neuere sozial- und handlungsorientierte Lernformen. Da das Lernen kompetenzorientiert in erster Linie eigenständig durch den Schüler erfolgt und als solches, wie soeben gezeigt, sprachlich bedingt ist (vgl. für den Wirtschaftsunterricht z. B. Stock/Riebenbauer/Winkelbauer 2012, 265), geschieht in den einzelnen Unterrichtsfächern zunehmend eine Verlagerung von der Unterrichtsform des „*Frontalunterrichts*“ hin zu Sozialformen wie „*Gruppen-*“ oder „*Partnerarbeit*“, in denen eigenständig Lerninhalte erarbeitet werden und in denen die mündliche Kommunikation der Schüler untereinander einen deutlich höheren Stellenwert einnimmt. Dies gilt für alle Fächer, wenn darin Kompetenzen gefördert werden sollen. So resümieren Wissenschaftler in aktuellen Publikationen sowohl für die Mathematik (z. B. Thaller 2012, 184) als auch die Naturwissenschaften (Wagner/Weiglhofer/Zumbach 2012, 188) die Notwendigkeit der Abkehr des bisherigen Unterrichts einer Präsentation fertiger Inhalte hin zu einer gemeinschaftlich selbsttätigen Erarbeitung zum Zwecke des Kompetenzerwerbs. Im Rahmen dieser Teamarbeitsphasen wird es neben fachsprachlichen weitere kommunikative Erfordernisse geben, die immer im Rahmen der Zusammenarbeit von Menschen auftreten können. Dazu zählt z. B., Meinungsverschiedenheiten über bestimmte Abläufe oder Führungsdifferenzen auszuhalten bzw. zu klären (vgl. dazu z. B. Sumfleth/Kobow/Tunali/Walpuski 2013, 255). Neben der fachlichen Inhaltsvermittlung werden somit stets soziale und persönliche Entwicklungen im Unterricht eine Rolle spielen. Solcherart „nicht messbare“ Aspekte fördernd auch im Fachunterricht im Blick zu behalten und den Schülerinnen und Schülern Lösungsstrategien dafür an die Hand zu geben ist wichtig, da „die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen (...) als Querschnittsaufgabe schulischer Ausbildung gesehen werden [kann], die sich auf den gesamten Schulalltag und die gesamte Schule bezieht“ (Kreisler/Macher/Paechter/Zug 2012, 96). Sprache ist als Mittel zu diesem Zweck in jedem Unterricht, in dem „den größten Raum mündlicher Kommunikation

(...) Unterrichtsgespräche ein[nehmen]“ (Neuland/Blasliemke/Baradaranossadat 2009, 400) und diese „das zentrale Medium von Lehr-Lern-Prozessen“ darstellen (Becker-Mrotzek 2009b, 104), daher nicht nur als „Unterrichtsmedium, sondern auch als Unterrichtsthema“ zu sehen, wie es Neuland et al. vorerst nur für den Deutschunterricht forderten (Neuland/Balsliemke/Baradaranossadat 2009, 400). Mit solcherart Unterrichtsformen, die gemeinschaftliche Zusammenarbeit erfordern, wird eine gewisse Realitätsnähe erreicht, da im späteren Berufsleben zu lösende Probleme häufig in soziale Situationen eingebettet sind, wie Linneweber-Lammerskitten es bspw. für den Mathematikunterricht beschreibt:

„Im Mathematikunterricht bietet sich (...) die Möglichkeit, dem eigentlich intendierten Realszenario näherzukommen: Problemstellungen können in der Klasse präzisiert, Lösungsansätze in kleinen Gruppen diskutiert und gemeinsam oder in Einzelarbeit ausprobiert und weiterentwickelt werden“ (Linneweber-Lammerskitten 2013, 152).

Bislang führte die große inhaltliche Fülle in den Sachfächern, wie Schramm et al. an zahlreichen Studien dokumentieren, dazu, dass die Schülerinnen und Schüler vorrangig mit Thesenbildungen konfrontiert werden, ohne diese zu begründen und zu erklären (Schramm/Hardy/Saalbach/Gadow 2013, 295), was ein Grund für die häufig vorhandenen Schwierigkeiten in diesen Fächern sein könnte, da beides wesentlich sei für die Einbettung in vorhandenes Wissen (ebd., 300). Geleistet werden könnten solche sprachlichen Handlungsvorgänge in allen Fächern mit dem Einsatz neuerer handlungsorientierter Methoden, die alle Gesprächsfähigkeiten erfordern, wie Kugellager, Fishbowl, World-Café, Gruppenpuzzle etc.⁶⁹ oder aber in naturwissenschaftlichen Fächern durch das Experimentieren als „Kommunikations- und Gesprächsanlass“, da die Schülerinnen und Schüler dabei „zu hohen sprachlichen Leistungen angeregt“ werden: „Sie sollen Versuchsvorschriften lesen und befolgen, Hypothesen (zumeist sprachlich-verbaler Natur) aufstellen und Versuchsprotokolle erstellen“ (Busch/Ralle 2013, 283).

Doch nicht nur bei der gemeinsamen Selbsterarbeitung von Lösungen ist Sprache Grundlage des Lernens, sondern auch bei der Instruktion durch andere durch Zuhören oder Lesen. Damit wird deutlich, dass „der Unterricht aller Fächer (...) auf der Sprache [basiert]“ (vgl. Nath 2011, 2), Sprache „daher ein wichtiges Werkzeug des Lernens in jedem Fach“ (Schmölzer-Eibinger/Dorner 2012, 60) darstellt, wobei die Mündlichkeit mindestens einen ebenso großen Anteil wie die Schriftlichkeit einnimmt. Durch die Förderung „ganzheitlichen kompetenten Handelns“, also einschließlich der Sprachförderung, entsteht somit erst die Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler zu umfassender fachlicher Handlungskompetenz zu führen (vgl. Stock/Riebenbauer/Winkelbauer 2012, 257).

⁶⁹ Eine Erläuterung dieser und weiterer Methoden findet sich in Teil D, Kap. 3.1.

Fach- und Bildungssprache

Ein weiterer äußerst wichtiger Punkt in der Begründung einer fächerweiten Sprachförderung ist deren Notwendigkeit aufgrund der im Fach jeweils verwendeten Bildungs- bzw. Fachsprache. Der heute vornehmlich mit Gogolin in Verbindung gebrachte Begriff der Bildungssprache orientiert sich an einer Definition von Jürgen Habermas: „Danach ist mit Bildungssprache dasjenige sprachliche Register bezeichnet, mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann“ (Gogolin 2011, 10). Nach Gogolin genüge für schulischen Erfolg die „Alltagssprache“ nicht, es müsse eine sogenannte „academic language“ bzw. ein „academic discourse“ erlernt werden. Dieser verfüge über bestimmte formale Eigenschaften, so vor allem, dass typische Merkmale der Schriftsprache auch für den mündlichen Sprachgebrauch leitend seien (vgl. dazu Gogolin et al. 2011, 8 f.; Reich 2011, 4). Dazu zählen z. B. die „präzise und differenziertere Beschreibung der Sachverhalte“ (Busch/Ralle 2013, 279), „Komplexität, Abstraktheit, Kontextentbundenheit, Expliztheit und Kohärenz“ (Schmölzer-Eibinger 2013, 26). Neben verbalen Ausdrucksmöglichkeiten der Bildungssprache gehören ebenfalls „graphische, symbolisch-numerische und die symbolisch-algebraische Darstellungsebene“ – letztere vor allem für die Mathematik (Prediger 2013, 175), für die Chemie „chemische Formeln“ (Parchmann/Bernholt 2013, 242) etc. – zur Fach- und Bildungssprachlichkeit. Fehlt die Kompetenz, diese verwenden zu können, führt das im Unterricht zu zwei Schwierigkeiten: Die Schülerinnen und Schüler können evtl. vorhandenes Wissen nicht adäquat ausdrücken (vgl. Busch/Ralle 2013, 282) oder sie verstehen Aspekte des Faches nicht.

„Cummins (1979, 1991) spricht im Zusammenhang mit sprachlichen Anforderungen in der Schule von kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten (CALP), die er von alltagssprachlichen dialogischen Fähigkeiten (BICS) unterscheidet. Kognitiv-akademische Sprachfähigkeiten sind auch im Mündlichen eng mit Funktionen, Strukturen und Mitteln der Schriftsprache verknüpft“ (nach Schmölzer-Eibinger 2013, 27).

Die Bildungssprache zeigt sich in Prüfungen genauso wie in Unterrichtsmaterialien und schreitet mit zunehmender Jahrgangsstufe voran. Diese besondere Art der Sprachverwendung wird für gewöhnlich zwar von den Schülerinnen und Schülern als Können im Unterricht erwartet, da sie vor allem in „bildungsnahen Familien“ ohnehin gepflegt wird, jedoch nicht gesondert gefördert (vgl. dazu Gogolin 2011, 10). Sie ist nicht nur im schulischen Unterricht, sondern generell „in jedem Bildungskontext von Bedeutung“ und bedingt damit den „Bildungs- und Schulerfolg“ lebenslang (Schmölzer-Eibinger 2013, 25).

Lexikalisch-semantiche Grundlagen spielen eine besonders wichtige Rolle in der *Fachsprache*.⁷⁰ Diese lehnt sich an die Wissenschaftssprache an, ist jedoch im Fachunterricht meist heruntergebrochen auf das Niveau der Schülerinnen und Schüler, so dass hierbei häufig die Begrifflichkeit „Unterrichtssprache“ gebraucht wird, „die sich durch eine mittlere Anzahl an Fachbegriffen und einen mittleren Grad an grammatikalischer Komplexität auszeichnet, bei gleichzeitig hohen Erwartungen an die Schriftlichkeit“ (vgl. Busch/Ralle 2013, 280). Zur Fachsprachlichkeit zählen vor allem die korrekte Verwendung von Fachtermini (vgl. z. B. Nath 2011, 3), aber auch die typischer Gesprächsmuster⁷¹ eines Faches, wie z. B. für das Fach Mathematik „Argumentieren und Begründen“ (Thaller 2012, 182), die, wie Thaller zeigt, zu Leistungsverbesserungen der Schüler führen könne, „Wissen (...) darstellen, kommunizieren“, „Erkenntnisse gewinnen: fragen, untersuchen, interpretieren“ sowie „Schlüsse ziehen: bewerten, entscheiden, handeln“ (vgl. Wagner/Weiglhofer/Zumbach 2012, 182), aber auch etwas erklären. Diese Fähigkeiten bestehen z. T. rein aus Sprachkompetenz auf der Basis von Fachkompetenz, teilweise ergänzen sie diese:

„Fachsprachliche Kompetenz kann sich nur auf der Basis eines angemessenen Fachwissens entwickeln, aus dem heraus die Fachsprachlichkeit erst ihre Sinnbedeutung erhält. Die Versprachlichung von Fachwissen ist umgekehrt ohne ein entsprechendes Repertoire an Fachbegriffen nicht denkbar. Fachbegriffe im naturwissenschaftlichen Unterricht können also nicht als Vokabeln gelernt werden, ohne dass gleichzeitig eine Sinnstellung erfolgt“ (Busch/Ralle 2013, 281).

Besonders relevant ist hierbei eine Abgrenzung der fachlichen Begrifflichkeiten von der Alltagssprache und die Beachtung des jeweiligen sprachlichen Kontextes, wie Parchmann/Bernholt (2013, 242 f.) am Beispiel von Zucker und Salz aus der Chemie verdeutlichen (vgl. zum Situationsbezug auch Fluck 1997, 39). Rincke weist ebenfalls auf diesen engen Zusammenhang von Wortverwendung und Sprachsituation hin und meint sogar, dass es keine einheitliche Definition von Fachsprache geben könne (vgl. Rincke 2010, 136 ff.), da jeweils „ihre Sprecher, deren Intention und Situation (...) mit zu bedenken“ seien (Rincke 2010, 238). Die Fachsprache bestimmt das Sprechen und Handeln und damit auch das Denken innerhalb einer sozialen Gruppe. Daher müsse diese mit bedacht werden bei der adressatengerechten Sprachverwendung (Rincke 2010, 239 f.; vgl. dazu auch Fluck 1997, 17, 22). Aufgrund der unterschiedlichen Merkmalsausprägung jedes Faches und damit jeder Fachsprache ergibt sich, dass das Unterrichtsfach Deutsch nicht die Fachsprachen aller Fächer

⁷⁰ Bezüglich der Abgrenzung der Begrifflichkeiten „Fach-“ und „Bildungssprache“ gibt es unterschiedliche Auffassungen: Während Sumfleth et al. davon ausgehen, dass Fachsprache im Bildungskontext ein Merkmal der Bildungssprache ist (Sumfleth/Kobow/Tunali/Walpuski 2013, 256), unterscheidet Feilke: „Die Bildungssprache ist gerade keine Fach- oder Wissenschaftssprache“, sondern vermittelt zwischen Alltagsverständnis und Bildung (Feilke 2012, 6).

⁷¹ Diese hier Gesprächsmuster genannten Formen werden in der vorliegenden Arbeit als Gesprächs(teil-)handlungen bezeichnet (vgl. dazu Teil C, Kap. 1.2).

vermitteln könne und die Sprachförderung daher auf die einzelnen Fächer zu verlegen sei, wie Fluck verdeutlicht. Schon 1997 stellte er aber fest, dass „weitere Arbeiten zur Didaktik/Methodik“ in diesem Bereich erforderlich wären (Fluck 1997, 31), und erstellt selbst ein Konzept zur Vermittlung von Fachsprache im Fremdsprachenunterricht. Mit dieser werden seiner Ansicht nach nicht in erster Linie schulische Angebote verstanden, sondern Fachsprache werde von Fachleuten verwendet, da ansonsten die Genauigkeit der Beschreibung abnehmen würde. In Wissenschaft und Technik seien „Präzision“ sowie „Ökonomie“ der Fachsprache erforderlich und müssten, da sie für den „Informationsaustausch in den miteinander verflochtenen wissenschaftlich-technischen Sachbereichen“ sowie die „Bewältigung neuer (...) Sachverhalte (...) und (...) Beschreibung wissenschaftlicher Ergebnisse“ nötig seien, bereits Schülerinnen und Schülern vermittelt werden (ebd., 16 ff.). In diesem Zusammenhang sei im Vorfeld des Unterrichts eine „möglichst genaue Bedarfsermittlung“ wichtig, d. h. u. a. die Klärung, welche Fähigkeiten für welche Schülerinnen und Schüler für welche Situationen erforderlich seien. Das übergeordnete Lernziel ist für Fluck die „sprachliche und interkulturelle Handlungsfähigkeit“ der Schülerinnen und Schüler. Dafür nötig sei ein Verständnis für die im Fach geltenden sprachlichen Strukturen. Aufgrund der angedachten Fach-, Situations- und Schülerorientierung könne es aber keine einheitliche Fachsprachendidaktik geben (vgl. ebd., 155 f.).

Feilke unterscheidet neben Bildungs- und Fachsprache zudem den Begriff der „Schulsprache“. Darunter sind „auf das Lehren bezogene und für den Unterricht zu didaktischen Zwecken gemachte Sprach- und Sprachgebrauchsformen, aber auch Spracherwartungen“ (Feilke 2012, 5 ff./vgl. auch Feilke 2013, 119) zu verstehen. Dazu zählen für ihn z. B. Aufsatzformen wie die „Erörterung“, die den didaktischen Zweck verfolge, das „Erörtern [zu] schulen“ (ebd.). Da die Bildungssprache „allgemeinere Sprachhandlungsformen“ umfasse, sei hier nochmals eine Abgrenzung erforderlich (vgl. ebd.). Kämen diese unterrichtssprachlichen Formen im Fach vor, müssten, um den Alltagsbezug herstellen zu können, diese Hintergründe den Schülerinnen und Schülern erläutert werden.

Zwischenfazit

Wenngleich es unterschiedliche Auffassungen bezüglich der Abgrenzung von Schul-, Fach- und Bildungssprache gibt, ist insgesamt festzuhalten, dass die Schülerinnen und Schüler in Unterricht und späterem Berufsleben ein bestimmtes Sprachrepertoire benötigen, um sich fachlich angemessen ausdrücken zu können, und dass dieses am besten im Unterrichtsfach selbst erworben wird. Für die vorliegende Arbeit soll ferner festgehalten werden, dass für mündliche fachliche Gespräche einige Typika der Schriftsprachlichkeit Anwendung finden müssen, dass Lexik und Semantik eine besonders wichtige Rolle spielen sowie dass, je nach situationalem Kontext, ein Bezug zwischen Alltagssprache und Fachsprache hergestellt werden muss, um Verständnis zu ermöglichen. Die bisherig „Leitfach-“ und damit „Servicefunktion“ des Deutschunterrichts für die anderen Fächer ist zu modifizieren, um den Erwerb fachsprachlicher Kompetenzen zu erleichtern (vgl. Lischeid 2011, 90), denn wie auch Becker-Mrotzek et al. befürchten, kann der Deutschunterricht nicht die sprachlichen Grundlagen für alle Fächer leisten:

„Der Deutschunterricht könnte – vorausgesetzt er stellt sich dieser Aufgabe explizit – allgemeine Grundlagen in der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit und insbesondere der Lese- und der Textkompetenz legen. Im Unterricht der einzelnen Fächer dagegen ginge es vor allem darum, die spezifischen, erweiterten kognitiven und sprachlichen Anforderungen in den Blick zu nehmen. Diese ergeben sich aus den je besonderen fachlichen Inhalten und Erwerbsprozessen und den damit verbundenen notwendigen Versprachlichungen einschließlich der Nutzung und Verbalisierung von nonverbalen, multimedialen Informations- und Bedeutungsträgern. Die sprachlichen Fächer können nur in Ansätzen auf solche fachspezifischen Anforderungen vorbereiten“ (Becker-Mrotzek/Schramm/Thürmann/Vollmer 2013, 8).

5.2 Bildungspolitische Ansätze

Bildungspolitisch wird die Notwendigkeit fächerweiter Sprachförderung inzwischen erkannt, wie z. B. an der Kultusministeriellen Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst von 2014 deutlich wird. Hier heißt es:

„Sprachliche Bildung stellt (...) eine wesentliche Aufgabe dar, die von allen Schularten und allen Fächern getragen wird. (...) In einer global vernetzten und von digitalen Medien bestimmten Welt, in der andere Sprachen sowie Bilder und Symbole den Gebrauch der deutschen Sprache beeinflussen, sind die Pflege der Bildungs- und Unterrichtssprache Deutsch und die Entwicklung von Sprachbewusstheit zentrale Anliegen. (...) Die Schülerinnen und Schüler werden sowohl im mündlichen wie im schriftlichen Sprachgebrauch in allen Fächern zu einem angemessenen Ausdruck, zur Verwendung präziser Begrifflichkeiten sowie zum sorgsamem Umgang mit Erscheinungen des Sprachwandels angehalten“ (KWMBI Nr. 10/2014, 98).

Die Lehrkräfte sind nach der Bekanntmachung gefordert, „das Ziel der Sprachlichen Bildung sowohl im Fachunterricht als auch in fächerverbindenden Projekten sowie im Schulleben schrittweise und ergebnisorientiert umzusetzen“ (ebd., 99). Die Verantwortung für die

sprachliche Förderung wird von der Politik allerdings zunächst an die Schulen weitergegeben, da die „Umsetzung“ der fächerweiten Sprachförderung von „Lehrerkonferenz und Fachschaften“ erarbeitet werden sollte (ebd.). Dennoch entstanden bereits im Laufe der vergangenen Jahre aufgrund der Einsicht in die Notwendigkeit überfachlicher sprachlicher Förderung einige wissenschaftlich fundierte Ansätze, die im Folgenden vorgestellt werden.

FörMig

Allgemeine wissenschaftliche Literatur zur fächerübergreifenden Sprachförderung gibt es augenblicklich noch recht spärlich. Die vorhandenen Forschungen und Empfehlungen beziehen sich meist auf die Sprachförderung im Zusammenhang mit Deutsch als Fremd- oder als Zweitsprache (z. B. Ahrenholz 2010, Schmölzer-Eibinger 2011, Röhner 2013). Aus diesem Grund sind die Vorschläge zu fächerweiter Sprachförderung auch meist lediglich für die Grund- oder Sekundarstufe I gedacht. Hier allerdings hat sich in den letzten Jahren einiges getan. So schlossen sich zehn Bundesländer (Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein) zusammen, um unter der Leitung der Universität Hamburg ein Sprachförderkonzept zu erarbeiten. Die Entwicklung von Fördermaßnahmen im Rahmen dieses Projektes namens FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) erfolgte zwischen dem 1. September 2004 und dem 31. August 2009. Zwei Gedanken prägen das Konzept vornehmlich: zum einen die „durchgängige Sprachbildung“, worunter eine Zusammenarbeit aller am Bildungsprozess Verantwortlichen sowie der Einbezug aller Fächer in die Sprachförderung (vgl. Gogolin 2011, 11) genau wie die aufeinander aufbauende Entwicklung von Fähigkeiten durch das „Ausprobieren von Ausdrucks- und Verstehensmöglichkeiten ebenso wie den kommunikativen Austausch und das nachgeahmte Vorbild und also auch das bewusste Lehren-und-Lernen und das gezielte Üben“ (vgl. Reich 2011, 6) verstanden wird, und zum anderen die Vermittlung der „Bildungssprache“. Bei FörMig wird dem mit Maßnahmen zur Sprachförderung entsprochen. Diese beziehen sich jedoch häufig auf Möglichkeiten zum Erlernen der Bildungssprache „über den intensiven Umgang mit Schrift“ (Gogolin 2011, 10) und beinhalten damit z. B. für die Gesprächsförderung lediglich Aspekte wie eine „aktive Nachahmung von Ausdrücken der Lehrbuchtexte und des Lehrervortrags“ (Reich 2011, 9 f.). Hieraus wird ersichtlich, dass das Konzept nicht für die Sekundarstufe II gedacht ist (vgl. ebd., 7), sondern Übergänge zwischen Grundschule und Sekundarstufe I und zwischen jener und der Ausbildung erleichtern soll. Sprachförderung müsse, laut Reich, als „Teil der Sprachbildung“ immer dort erfolgen, wo „Schüler und Schülerinnen unterschiedlichen Sprachstandes miteinander lernen“ (ebd., 5).

Reich unterteilt die dabei zu erlangenden „sprachlichen Fähigkeiten“ in „Fachterminologie“, „Einsichten in den Sinn und Bau unterrichtsspezifischer Textsorten und Strategien zur Erschließung und Produktion anspruchsvoller Texte“, „Ausbau und (...) Verkettung der schultypischen Sprachhandlungen, die Verfügung über einen ‚gehobenen‘ Wortschatz und die Beherrschung komplexerer syntaktischer Konstruktionen“ (ebd., 5). Die Konzeption der vorliegenden Arbeit beinhaltet noch mehr, denn sie geht von einem grundsätzlich unterschiedlichen Sprachstand aller Menschen aus, der aus einer konstruktivistischen Wahrnehmung und Sichtweise entsteht und nicht auf formale Sprachaspekte beschränkt ist, die zweifelsfrei ihre Berechtigung haben. Soll Sprachbildung immer dort erfolgen, wo Schülerinnen und Schüler miteinander lernen, so ist zudem die entsprechende Situation zu berücksichtigen, in der das Lernen stattfindet. Nach Reich hätten sich für jede Fachsprache bestimmte „Register“ („Muster der Sprachverwendung“) herausgebildet, die die Schülerinnen und Schüler lernen müssten, so dass die jeweilige Situation, in der die Register angewendet werden sollen, von großer Relevanz ist (vgl. ebd., 9). Daher ist Lernen der Bildungssprache lediglich im Deutschunterricht nur bedingt hilfreich. Stattdessen sollten

„sprachliches und fachliches Lernen in einsichtiger Weise aufeinander bezogen sein (...). Das geschieht unmittelbar, wenn ein sprachliches Problem im Fachunterricht auftaucht und an Ort und Stelle einsichtig behoben wird. Es geschieht planvoll, wenn bei der Erarbeitung fachlicher Themen immer wieder der Weg von der Alltagssprache hin zum Fachtext beschritten wird. Es kann kooperativ geschehen, wenn sprachdidaktische Expertise als ‚Dienstleistung‘ für den Fachunterricht zur Verfügung steht“ (ebd., 10).

Dabei wird auch deutlich, dass Lernen Sprache benötigt: „Jede Systematisierung von Information ist mit Sprache verbunden“, wie oben bereits erwähnt, und „je weiter eine Bildungsbiographie voranschreitet, desto spezifischer werden die sprachlichen Anforderungen, die mit dem Lernen der Sache verbunden sind. Hier kommt der Begriff der Bildungssprache ins Spiel: das ist das besondere sprachliche Register, mit dessen Hilfe man sich Wissen in der Schule aneignet“ (Gogolin 2011, 10).⁷²

Bei FörMig werden „Qualitätsmerkmale“ als didaktische Richtlinien aufgestellt, die bei einer Umsetzung des Konzeptes zu berücksichtigen sind: Zum einen müssten die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, zwischen Alltags- und Bildungssprache zu differenzieren. Des Weiteren müssten die Lehrkräfte die individuellen sprachlichen Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler erfassen und darauf ihren bildungssprachlichen Unterricht

⁷² In der Folge entwickelte bspw. das Bundesland Mecklenburg-Vorpommern 2012 einen „Praxisbaustein“ zur Verknüpfung von „Alltagssprache, Bildungssprache und Fachsprache im Fachunterricht“ (Maronde/Heyl 2012, 4) aufgrund des Zusammenhangs von Bildungserfolg und sprachlicher Kompetenz (ebd., 3). Allerdings ist dieser Praxisbaustein sehr knapp und nur an einem konkreten Beispiel einer Schule ausgeführt und beinhaltet vor allem die Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (vgl. Rüchel 2012, 4 ff.). Daher wird er hier nicht näher erläutert.

aufbauen. „Das dritte Merkmal betont die Verantwortung aller Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler in der Ausbildung sprachlicher Kompetenzen in den Bereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben aktiv zu unterstützen – und diese Kompetenzen nicht als gegeben vorauszusetzen“ (Gogolin et al. 2011, 9). Das vierte Kriterium macht deutlich, dass den Schülerinnen und Schülern viele Möglichkeiten gegeben werden müssten, Sprache im Unterricht aktiv zu verwenden. Ein weiteres Merkmal schreibt die Notwendigkeit der Differenzierung bei der Aufgabenstellung fest. Als sechstes schließlich wird die Notwendigkeit betont, die Lernentwicklung im sprachlichen Bereich gemeinsam von Lehrkräften und SchülerInnen zu überprüfen, da dies „ein positives Selbstbild als erfolgreich Lernende“ zur Folge habe (vgl. ebd., 10). Diese Merkmale sind dafür da, im Kollegium einen gemeinsamen Konsens über die zu leistende Sprachförderung herzustellen, Hilfestellung bei der Überlegung, was bereits geleistet wird, anzubieten sowie zur Planung beizutragen. Eine schrittweise Einführung wird empfohlen (vgl. ebd., 11). Diese Merkmale können für die Entwicklung von Gesprächskompetenz im fachlichen Unterricht, wie sie im Rahmen der vorliegenden Arbeit vorgesehen ist, übernommen werden. Sowohl die situationsgemäße Anwendung von Alltags- und Bildungssprache als auch die besonderen Leistungen, die die Lehrkräfte erbringen müssen im Hinblick auf aktive Schaffung von Gesprächsanlässen sowie die Überprüfung von Lernentwicklungen stellen wichtige Faktoren für die Unterrichtsgestaltung mit dem Ziel der Förderung von Gesprächsfähigkeiten dar.

Empfehlungen zur durchgängigen Sprachförderung

Das Land Nordrhein-Westfalen, das auch bei FörMig dabei war, hat bereits 1999 „Empfehlungen“ zur durchgängigen Sprachförderung in allen Fächern herausgegeben. Diese wurden allerdings nur für die Sekundarstufe I ausgearbeitet. Die Schulen wurden mit den „Empfehlungen“ als Grundlage gebeten, eigene entsprechende Konzepte zur fächerweiten Sprachförderung zu entwickeln mit der Aufgabe, Entwürfe zur Förderung einer bewussteren Sprachnutzung, die fächerweite Sprachförderung generell sowie die Verbreitung der Erkenntnis, dass sprachliches Lernen fachliches unterstütze (vgl. MSW 1999, 7), zu schaffen. Der Grund für die „Empfehlungen“ liegt in der Erkenntnis des Zusammenhangs von Lernerfolg und Sprachkönnen: Lernen geschieht vorrangig über Sprache und beides bedingt sich gegenseitig im Laufe der Entwicklung (vgl. MSW 1999, 8, 10).

Die „Empfehlungen“ weisen allen Fächern eine „Mitverantwortung“ zu für die sprachlichen Kompetenzen und begründen diesen Zusammenhang ausführlich:

- „Die genannten Kompetenzen sind komplexe sprachlich-geistige Fähigkeiten.
- Sie sind grundlegende und über fachliche Gegenstandsbereiche hinausgreifende Fähigkeiten und Ziele des Unterrichts überhaupt.
- Sie gehören zugleich zu den wichtigsten methodischen Mitteln und Verfahren des Unterrichts. Unterrichten und Lernen sind auf sprachlich-gedankliche Verfahren, Aktivitäten und Interaktionen angewiesen.
- Sie können nicht in vereinzelt oder ‚geschlossenen‘ Kursen bzw. Lehrgängen erworben werden; sie sind vielmehr auf zahlreiche Gelegenheiten, auf vielfältige Zugänge und auf gedanklich-sprachliche Erfahrungen aus unterschiedlicher thematischer Arbeit angewiesen“ (MSW 1999, 8).

Für die Vorgehensweise der Sprachförderung wird in den „Empfehlungen“ vorgeschlagen, den Schülerinnen und Schülern keine direkten Instruktionen vorzugeben, sondern durch dauerndes „Mitüben“ sowie beständiges „Aufmerksam-Machen“ auf sprachliche Aspekte die Sprachfähigkeiten zu stärken (ebd., 9). Empfohlen wird dabei für den Bereich der Mündlichkeit, besonders das „Zuhören“ zu üben, da die Schülerinnen und Schüler aufgrund der Bildlichkeit der Umwelt dies nicht mehr gewohnt seien (vgl. ebd., 14). Im Bereich „Sprechen“ sollen Anlässe für die Schülerinnen und Schüler geschaffen werden durch eine „Rollenveränderung seitens der Lehrenden“ (ebd., 15), es solle „lautes Lesen und gestaltendes Vortragen“ geübt und „das Unterrichtsgespräch als gemeinsame Gestaltungsaufgabe“ entwickelt werden (ebd., 17). In der Folge werden in jenem Konzept des Weiteren Empfehlungen gegeben für die konkrete Sprachförderung in verschiedenen Fächern, z. B. in Biologie, Mathematik oder Geschichte.

Die „Empfehlungen“ wurden positiv aufgenommen sowie in einer Fachtagung vom 1.-3.12.1999 in ihrem Anspruch der fächerweiten Sprachförderung gestärkt (Schindler 2000, 5). Die Fachtagung machte deutlich, dass es auch bei diesem Konzept hauptsächlich um eine Fachsprachenförderung geht, und zeigte gleichzeitig auf, dass die Förderung hier nicht stehen bleiben darf. Merzyn betont dabei die Wichtigkeit fachsprachlicher Kennzeichen wie „Fachvokabular“, „Standardisierung und Normierung des Ausdrucks“, „Satzbau“, „nominaler Stil“ sowie „unpersönliche Konstruktionen“ (Merzyn 2000, 57), hebt jedoch hervor, dass die Fachsprache im Unterricht, aber auch in realen Situationen immer eingebettet sei „in eine alltagssprachliche Umgebung“, wie „Fettaugen in der alltagssprachlichen Suppe [schwimmen]“ (ebd.). Dies ist ein wesentliches Kennzeichen, das in den anderen Konzepten häufig zu wenig Berücksichtigung findet. Der zwischenmenschliche Kontakt in kommunikativen Situationen erfordert in vielen Fällen eine auf die Alltagssprache bezogene Fachsprache, ohne die ein Eingehen auf das Gegenüber, dessen Erfahrungen und Hintergründe nur bedingt möglich ist. Die nur fachsprachliche Kommunikation kann nicht gelingen, wenn ein gegenseitiges Verstehen nicht gegeben ist. Merzyn weist noch auf einen weiteren Grund auf, warum eine reine Fachsprachorientierung zu wenig ist, nämlich den des Sprachwandels: „Auch fachsprachliche Texte sind nur aus ihrer Zeit heraus zu verstehen“

(ebd.). Während Merzyn auf der einen Seite verdeutlicht, wie wichtig eine Sprachförderung für den naturwissenschaftlichen Unterricht sei, da die meiste Zeit dabei sprachlich gehandelt werde und da die Fachsprache Grundlage sei für das fachliche Lernen, fordert er auf der anderen Seite eine Reduktion der Fachbegriffe, da diese „in der verfügbaren Zeit nicht angemessen gelehrt und deshalb auch nicht gelernt werden können“ und diese den „Blick [verstellten] für zentrale Ideen des Unterrichts“ (ebd., 65). Er verdeutlicht, dass die Schülerinnen und Schüler Strategien entwickelten, ihr fehlendes Verständnis zu verstecken, angefangen von geringer Unterrichtsbeteiligung über das Anbieten mehrerer Begriffe als Antwort auf eine Frage oder das schlichte Auswendiglernen von Phrasen (ebd., 60). Kompetenz werde somit nicht entwickelt. Daher sei nicht nur Sprachförderung nötig, sondern auch eine Veränderung der Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht, damit mehr Schülerinnen und Schüler Zugang fänden. Durch den reduzierten Fachspracheinsatz würde ermöglicht, dass die Schülerinnen und Schüler sich stärker beteiligen und damit auch eine erhöhte Motivation zeigen (vgl. ebd., 63). Daneben sei Anschaulichkeit besonders wichtig.

„Gelegenheiten dazu gibt es in den Naturwissenschaften zuhauf: vom Experiment bis zum Lebewesen oder technischen Gerät, von der Exkursion bis hin zum Dokumentarfilm. Schnelles Fortschreiten zu Abstraktion, Theoriebildung, Formalisierung ist ein Feind der Anschauung. Begleitet werden sollten Unterrichtsphasen voll Anschauung von Schülerrede: beschreiben, ordnen, klassifizieren, eigene Erfahrungen und Erlebnisse anfügen. Auch Gefühle und Empfindungen dürfen in einem Unterricht, der anspricht, ihren Platz beanspruchen“ (ebd., 63).

Damit wäre ein Schritt hin dazu getan, die Schülerinnen und Schüler wieder für den Unterricht zu begeistern, wenn sie merken, dass sie den Stoff verstehen und selbstständig daran arbeiten dürfen. Als Sozialform schlägt Merzyn die Gruppenarbeit vor. Dadurch ergibt sich eine neue Rollensituation, sobald die Schülerinnen und Schüler selbst verantwortlich sind für ihre Ergebnisse, wie er es am Beispiel des Experimentierens aufzeigt (ebd., 64). Damit könne eine umfassende und Freude bereitende Bildung der Jugendlichen erfolgen. Dies stellt damit eine Gegenbewegung dar zu Tendenzen, Bildung rein ergebnisorientiert zu sehen und den Menschen aus dem Blick zu verlieren. Des Weiteren sei es laut Merzyn nötig, den Schülerinnen und Schülern die entsprechende Zeit zu gewähren, Denkprozesse zu durchlaufen, denn „Wissen und Bildung in einem anspruchsvollen Sinne erwächst erst durch Denken und Nachdenken“, wie Tetens in diesem Zusammenhang ebenfalls verdeutlicht (2000, 79). Für Denkprozesse ist, wie oben erläutert, die Sprache grundlegend. Dabei hängen Denken und Sprache deshalb so eng zusammen, da durch die Beherrschung der Sprache erst Möglichkeiten gegeben sind, „folgerichtig, (...), differenziert, (...) klar und übersichtlich“ zu denken, so dass Wissen konstituiert wird (vgl. Tetens 2000, 79 f.). Tetens führt weiter aus, dass „wir zu uns und mit uns in derselben Sprache, in der wir auch laut mit anderen Menschen

sprechen“, redeten (ebd.). Das heißt, nach Tetens, Sprachförderung müsse den ganzen Menschen in den Blick nehmen, auch dessen Persönlichkeit – Sprachförderung sei also immer auch Förderung der Persönlichkeit jedes Einzelnen. Daher sei es wichtig, dass die Bildungsinstitutionen einen eigenen Weg gingen und sich nicht der Wissensgesellschaft anpassen, die sich an „computerbasierten datenverarbeitenden Technologien“ (ebd., 78) orientiere und die dabei „drauf und dran sei, *wirkliches* Wissen und *wirkliche* Bildung zu gefährden und zu unterminieren“ (ebd.).

Die vorliegende Arbeit schließt sich Tetens und Merzys Ansicht an, dass sprachliche Förderung mehr beinhalten muss als die Unterstützung zur Beherrschung der Fachsprache. So ist die Persönlichkeitsbildung in jedem sprachlichen Austausch zu berücksichtigen. Hinzukommend muss Berücksichtigung finden, wie die „Empfehlungen“ ebenfalls verdeutlichen, dass in fachlichen Gesprächen je nach Situation Fachvokabular einzusetzen ist. Ein Beherrschen der fachlichen Begrifflichkeiten ist daher Grundlage für Gespräche im Fach. Hinzu muss die Ausbildung der Fähigkeit treten, die Situation einschätzen und ggf. auf Alltagssprache umschwenken zu können. In der gemeinsamen Erarbeitung von Lösungswegen durch die Schülerinnen und Schüler ist eine diesbezügliche Variationsfähigkeit notwendig, um die gesamte Gruppe am Ergebnis partizipieren zu lassen. Damit stellen bspw. Erklärungen von fachlichen Aspekten im alltagssprachlichen Modus eine Form mündlicher Differenzierung dar, die Verständlichkeit für alle Schülerinnen und Schüler ermöglicht und durch Anschaulichkeit motiviert.

Die weiterführenden Ergebnisse der „Empfehlungen“ sind enttäuschend: Der genannte Link mit weiterführenden Überlegungen wurde eingestellt und auch die angedachte Folgetagung fand nicht statt.

Berufssprache Deutsch

Bayern schloss sich dem FörMig-Projekt nicht an, sondern entwickelte ein eigenes Sprachförderkonzept für Jugendliche in der Ausbildung. Dabei geht es besonders um die Stärkung der beruflichen Sprachkompetenz für alle Schülerinnen und Schüler mit Sprachschwierigkeiten. Das Modell orientiert sich an dem der „Bildungssprache“ von Gogolin, geht aber darüber hinaus auf die Erfordernisse der unterschiedlichen Berufe ein (vgl. Kimmelman 2012, 11 ff.):

„Hierzu gehören einerseits sprachlogische Kompetenzen, d. h. das Beherrschen von Strategien und Techniken, um die sprachlichen Kompetenzen auch kohärent auf neue anspruchsvolle Sprachsituationen anzupassen.

Ferner bedarf es dabei soziolinguistischer Kompetenzen, d. h. der sprachliche Ausdruck muss auch dem sozialen Kontext angepasst werden. Es ist für den Sprachgebrauch beispielsweise von Bedeutung, ob man sich mit dem Vorgesetzten

oder einem Mitlernenden unterhält.

Nicht zuletzt bedarf es strategischer Kompetenzen zur Lösung von Problemen in der sprachlichen Verständigung, um in jeder Situation angemessen sprachlich reagieren zu können oder Missverständnisse zu vermeiden.

Sprachförderung in der (Berufs-)Bildungssprache umfasst also weit mehr als die Vermittlung von Fachvokabular, weshalb der Begriff Fachsprache auch zu eingeschränkt wäre. Vielmehr bedarf es eng verbunden mit den fachlichen Inhalten einer weitreichenden sprachlichen Auseinandersetzung, die maßgeblichen Einfluss auf die Wissensaneignung der Lernenden und ihre sozialen Kontakte in der Berufswelt und die Integration der Schüler in die Berufsgruppe oder Klasse hat. Sprachliche Kompetenzen werden damit zum konkreten Lernziel und Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz auf verschiedenen Ebenen“ (ebd., 13 f.).

Es geht hier also um mehr als die richtige Nutzung der Fachsprache. Das Gegenüber in der Kommunikation sowie die Situationsangemessenheit werden stärker in den Blick genommen. Im Fachunterricht soll durch häufigere Schaffung geeigneter „sprachvoller Lernsituationen“ sowie entsprechende Methoden- und Medienwahl eine „Verzahnung“ von Sprachförderung und Fachunterricht stattfinden. Dadurch wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler auch fachliche Inhalte leichter aufnehmen können. Kimmelman spricht in Anlehnung an Leisen (s. u.) vom „sprachsensiblen Unterricht“ (vgl. Kimmelman 2012, 16). Die von ihr im Anschluss genannten Sprachlernstrategien beziehen sich allerdings hauptsächlich auf schriftliche Aspekte (ebd., 17). Damit der Sprachförderunterricht in dieser Weise gelingen könne, seien Lehrerfortbildungen, beginnend an den Universitäten, nötig (ebd., 25). Aufgaben für die Ausbilder seien dabei, die Relevanz für das Unterrichten aufzuzeigen, schwierige sprachwissenschaftliche Aspekte vereinfacht zu erklären und zu zeigen, dass die Sprachförderung ohne großen weiteren zusätzlichen Aufwand möglich sei (vgl. ebd., 26). Sie führt im Weiteren einzelne diesbezügliche Kompetenzfelder der Lehrerbildung aus (ebd., 27 ff.).

An die Handreichung angeschlossen sind zahlreiche Praxisbeispiele für einzelne Berufe. Es werden ausführlich unterschiedliche Berufsfelder in ihren sprachlichen Aktivitäten mit jeweiligem Lehrplanbezug beschrieben; die dargestellten Fördermaßnahmen beschränken sich jedoch zunächst auf die Anführung von Stichwörtern und einen Weiterverweis auf Literatur. In den über die Internet-Seite des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung abrufbaren Anhängen für die Handreichung⁷³ wird dann näher auf die konkrete, sehr ausführliche Umsetzung für die einzelnen Berufsfelder eingegangen. Hier gibt es umfangreiche Materialien, u. a. fertige Arbeitsblätter und Unterrichtsverlaufsschemata zur Förderung der einzelnen Kompetenzbereiche. Dabei wird stark auf den jeweiligen Beruf rekurriert; eine generelle Förderung mündlicher Kompetenz im Sinne eines Eingehens auf den Schüler und dessen individuelle Bedürfnisse ist jedoch nicht ersichtlich. Eine solch genaue

⁷³ Vgl. <http://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/berufssprache-deutsch/> (13.1.17).

Vorgabe von Handlungsmaterialien ist natürlich immer auch insofern nachteilig zu sehen, als die eigenständige Erarbeitung und Vorbereitung der Unterrichtsstunden deutliche Vorteile in Bezug auf das Hintergrundwissen der Lehrkräfte bzgl. der jeweiligen Klassensituation sowie deren individuellen authentischen Unterrichtsstil hat.

Zwischenfazit

Der Wille zur Sprachförderung in allen Unterrichtsfächern ist politisch vorhanden; es müssen dafür jedoch unterrichtliche Rahmenbedingungen geändert und zunächst geeignete Modelle entwickelt und Lehrkräfte danach ausgebildet werden. Die bislang dazu angeregten Projekte sind größtenteils bereits vorüber und beziehen sich vorrangig auf eine Förderung von Deutsch als Zweitsprache und/oder auf die Grundschule sowie Sekundarstufe I. Auch gibt es kaum allgemeine wissenschaftliche Literatur zur fächerübergreifenden Sprachförderung, v. a. im Bereich Sprechen und Zuhören.

Im Projekt FörMig wurden Maßnahmen zur Sprachförderung im Übergang zwischen Grundschule und Sekundarstufe I sowie zwischen dieser und der Ausbildung entworfen, die sich v. a. auf das Erlernen der Bildungssprache und Formen konzeptueller Schriftlichkeit beziehen. Ein wichtiges Augenmerk wird auf die Notwendigkeit gelegt, dass die Lehrkräfte Übungsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler schaffen müssen. Die „Empfehlungen zur durchgängigen Sprachförderung“ gehen ebenfalls auf die Relevanz wiederholter Übung ein. Einleuchtend ist, dass dabei nicht nur auf Fachsprachlichkeit fokussiert wird, da die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein sollen, die Sprachebene zu wechseln je nach den Anforderungen der Gesprächssituation. Auch das Konzept Berufssprache Deutsch bezieht sich nicht auf die Sekundarstufe II, sondern auf eine Förderung sehr konkreter Sprachsituationen im Berufsschulunterricht. Eine Förderung von individuellen Strategien zum Einsatz in unterschiedlichen Gesprächssituationen ist hierbei kaum vorgesehen.

5.3 Sprachförderung im Fach und sprachsensibler Fachunterricht (Josef Leisen)

Neben den bildungspolitischen Ansätzen gibt es vereinzelte Wissenschaftler, die sich um eine fachdidaktische fächerweite Sprachförderung bemühen. Josef Leisen bspw. setzt sich seit über zwanzig Jahren für eine Sprachförderung im Fach ein, daher sollen seine Ausführungen in der Folge näher betrachtet werden. In seinem Werk ist eine kompetenzbegründete Schwerpunktverlagerung ersichtlich weg von der Förderung individueller Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler hin zu funktionalen Erfordernissen durch u. a. wirtschaftliche Gegebenheiten. Die Relevanz der Sprache im Fach wird jedoch durchgängig betont. Leisen

unterscheidet zwischen Alltagssprache, Fach- und Unterrichtssprache. Erstere sei eng an die Erlebnisse und Erfahrungen der Menschen gebunden, „deckt größere Bedeutungsfelder ab“ und sei stark vom Kontext beeinflusst mit einem „nuancenreichen, redundanten, blumigen, umschreibenden Stil“ (Leisen 1994, 12). Dagegen sei die Fachsprache, wie auch oben dargestellt, durch ihre Fachbegriffe, die besondere Syntax und „auf der Textebene in der Gestaltung durch Textbausteine“ gekennzeichnet. In Bezug auf den Stil stellt er „Präzision, Ökonomie“ sowie den „Verzicht auf Redundanz bei größtmöglicher Sachorientierung“ (ebd.) fest. Die Unterrichtssprache sei Alltagssprache, aber unterbrochen durch fachsprachliche Ansätze. Dabei seien weder Präzision noch logische Abhängigkeit stets vorhanden. Typisch für die Unterrichtssprache seien Handlungsorientierung durch den Bezug auf „konkrete Gegenstände“ sowie Anschaulichkeit, Spontaneität und Situationsgebundenheit. Hinzu komme eine „grammatikalische Lockerheit“, resultierend aus dem „Gesprächskontext“ (ebd.), worunter mündliche Interaktionen im Unterricht zu vermuten sind. Leisen konstatiert, dass eine reine Fachsprachlichkeit im Unterricht nicht möglich sei, da bei Erklärungen für die Schülerinnen und Schüler zum besseren Verständnis die Alltagssprache erforderlich sei und da Zusammenhänge zwischen Alltag und Unterricht auch besser in Alltagssprache beschrieben werden könnten. Auf der anderen Seite sei auch die Fachsprache wichtig für den Unterricht, denn sie sei zum einen „selbst Lehrstoff“ und zum anderen nötig für eine „angemessene Darstellung fachinhaltlicher Bedeutungen“. „Damit ist die Fachsprache Medium und Ziel gleichermaßen“ (ebd., 13). Als solches stehe sie am „Ende des Fachlernens“, während am Anfang die Alltagssprache eher ihren Platz habe (vgl. ebd.). Für die didaktische Herangehensweise der Verbindung von Sprach- und Fachunterricht schlägt Leisen vor, anfangs die unterrichtlichen „Kommunikationssituationen festzulegen und [zu] begründen“, dann die möglicherweise vorhandenen Sprachschwierigkeiten zu eruieren und Lösungen zu überlegen im Hinblick auf „sinnvollen Methodeneinsatz“ (ebd., 27). Leisen zeigt „Werkzeuge“, wie z. B. Wortlisten, Worterklärungen, Fragemittel (Sammlung von Fragesätzen), „Bilder, Zeichnungen, grafische Darstellungen von fachlichen Situationen, die zu Sprachhandlungen herausfordern“, Strukturdiagramme, Frage-Antwort-Quiz, Zettelwand, Dialogische Texte (Drehbuchtexte) und Hör-Video-Spielszenen für den Unterricht (vgl. ebd., 63 ff.) auf und erläutert diese in der Folge näher an Umsetzungsbeispielen für den Physikunterricht. Er weist darauf hin, wie wichtig die Verbindung von Fachunterricht und Sprachunterricht sei, damit die Übungen zur Sprachförderung nicht „zum Selbstzweck“ würden. Dies würde bei einer Verlagerung in den Deutschunterricht aber geschehen, da hier wegen der großen fachlichen Fülle nur ein Training „losgelöst vom jeweiligen fachlichen

Lerngegenstand“ erfolgen könne (vgl. dazu ebd., 221). Dagegen konstatiert er großen Erfolg des Sprachlernens durch die Verbindung zum fachlichen Lernen (ebd.).

Methodenhandbuch zum deutschsprachigen Fachunterricht

Im „Methodenhandbuch zum deutschsprachigen Fachunterricht“ führt Leisen mit Kollegen aus dem Auslandsschuldienst sein Konzept der Sprachförderung in allen Fächern fort. „Deutschsprachiger Fachunterricht“ schließt eine besondere Förderung derjenigen Schülerinnen und Schüler ein, deren Muttersprache eine andere als die deutsche ist (vgl. Leisen et al. 1999, 1), und bezieht sich daher ebenfalls stark auf den DaF/DaZ-Bereich. Die Autoren gehen von der Auffassung aus, dass „Fach und Sprache (...) weder fach-, noch sprachdidaktisch, noch lernpsychologisch voneinander getrennt werden“ (ebd.) könnten, da „Sprache den Fachinhalten erst Bedeutung zuweist“ und „Sprache ein ‚Werkzeug für die Auseinandersetzung‘ mit Fachinhalten auf der kognitiven und emotionalen Ebene ist“ (ebd.; vgl. dazu auch ebd., 12). Schon hier wird deutlich, dass den Emotionen ein hoher Stellenwert zugemessen wird, der im späteren, stark kompetenzorientierten Werk Leisens praktisch verschwindet. Leisen und seine Kollegen stellen fest, dass Lernen auch etwas mit „Suchbewegungen“ zu tun habe: „Suche nach sich selbst, seiner eigenen Identität, suche (sic) nach einem Platz in der Welt, seinem Selbstbewusstsein, seinem Selbstverständnis, seinen Fähigkeiten, Potenzen, Möglichkeiten und Chancen“. Daher sei „die emotionale Einbettung dessen, was junge Menschen im Unterricht lernen, (...) eine der dringlichsten und auch schwierigsten Aufgaben des Lehrers“ und Unterricht damit „nicht nur Wissensverarbeitung, sondern wesentlich Identitätsarbeit“ (ebd., 26).

Kognitionspsychologisch begründen die Autoren, dass durch die Beschäftigung des Gehirns mit fachlichen Denkprozessen eine gleichzeitige korrekte Sprachverwendung für fremdsprachige Schüler oft schwierig sei. Das Sprechen folge hier dem Denken (ebd., 9). Dies sei insofern problematisch, als der „Fachunterricht im hohen Maße kommunikativ“ sei (ebd., 10) und daher Sprachleistungen erfordere. Die dabei nötige Fachsprache nehme über die Jahrgangsstufen hinweg zu, differiere jedoch von Fach zu Fach. Während sich in Mathematik, Physik und Chemie die Verwendung der Alltagssprache gegen Null hin bewege, sei dem in Biologie, Geografie und Geschichte nicht so und eine dauerhafte und sogar zunehmende Sprachbreite nötig für gelingendes fachliches Lernen (vgl. ebd., 12). Beschränkt man das auf die rein fachliche Seite, ist Leisen und seinen Kollegen zuzustimmen. Jedoch beinhaltet der Fachunterricht in den stark fachsprachlich geprägten Fächern ebenfalls immer auch eine zwischenmenschliche Komponente, die gleichfalls einer sprachlichen Förderung

bedarf. Als „didaktische Prinzipien“ führen Leisen et al. zwar „Alltagsbezug und Schülerorientierung“ an als notwendigen Einbezug der Alltagssprache in den Fachunterricht (vgl. ebd., 12), beziehen diese aber nicht stärker in die Förderung ein. In ihrem Konzept gehen die Lehrerinnen und Lehrer um Leisen von einer konstruktivistischen Sicht des Lernens aus. Das bedeutet, dass der Schüler mit hoher selbstverantwortlicher Eigenaktivität sein Lernen entwickeln müsse, der Lehrer den Lernprozess lediglich begleite, indem er bspw. die „Lernumgebung“ organisiere. Die Schule dürfe nicht mehr als „uniforme Lehranstalt“, sondern müsse als Ort, an dem Lernen möglich sei, gesehen werden (vgl. ebd. 13 f.). In diesem Sinne müsse ein Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ (ebd., 26) ermöglicht werden durch handlungsorientierten Unterricht, der das Denken entwickle. Die Sprache sei „Vermittlerin“, sofern sie „der gemeinsamen Konstruktion von Wirklichkeit“ diene (vgl. ebd., 26).

Sprachsensibler Fachunterricht

In seinem neuesten Werk des „sprachsensiblen Fachunterrichts“, das nicht mehr nur speziell für den Fremdsprachenunterricht eine Förderung von Deutsch im Unterricht aller Fächer vorsieht, sondern gedacht ist zur Förderung aller sprachlich schwachen Schüler, um ihnen eine erfolgreiche Zukunft zu ermöglichen (vgl. Leisen 2010, 3), weicht Leisen von der Identitätsentwicklung als Teilaufgabe der Sprachförderung ab und konzentriert sich sehr auf die Stärkung der Fachsprache. Er sieht die Sprachprobleme im Fachunterricht in „Morphologie und Syntax der Fachsprache“, „in den fachtypischen Sprachstrukturen“, „in den Fachinhalten“ sowie „in der spezifischen Struktur von Fachtexten“ begründet (ebd., 49). Es geht letztlich also in seinem Konzept darum, Verständnis zu sichern durch Verstehen und sicheres Anwenden der Fachsprache. Ausgangslage dafür sind die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss, die in allen Fächern Kommunikation vorschreiben (ebd., 2). Leisen zeigt zwei mögliche Konzepte der Umsetzung der Verknüpfung von Sprach- und Fachunterricht, nämlich den „sprachbezogenen Fachunterricht“ sowie den „fachbezogenen Sprachunterricht“ und resümiert, dass ersterem aufgrund zahlreicher Studien eine höhere Wirksamkeit zugerechnet werde (ebd., 30). Damit kann die Unterrichtung von Sprache im Fachunterricht begründet werden. Einer fächerweiten Sprachvermittlung entgegen stehe jedoch das Problem, dass die Fachlehrer darin nicht genügend geschult seien. Selbst das Unterrichtsgespräch, keine neue Erfindung, werde häufig mit wenig sprachlicher Sensibilität durchgeführt. Daher benötigten die Lehrkräfte Hilfestellungen, um Sprachförderung im Fach leisten zu können (vgl. ebd., 2 f., 9), und diese gibt er mit seinem umfangreichen Werk in

didaktischer und methodischer Hinsicht vor allem für die Bereiche Lesen (ebd., 111-155) und Schreiben (ebd., 156 ff.). Sein Konzept nennt er daher auch „sprachsensibler Fachunterricht“, da er annimmt, dass ein sensibler Umgang mit Sprache auch zu einem solchen mit Menschen führe, doch ist das weitere Konzept stark an formaler sprachlicher Förderung orientiert und wenig an zwischenmenschlicher, so dass ein Zusammenhang kaum ersichtlich wird. Dies wird deutlich, wenn man sich die Kernthesen des sprachsensiblen Unterrichts genauer betrachtet:

„**Sprachsensibler Fachunterricht betreibt sachbezogenes Sprachlernen:** Hier wird Sprache *an* und *mit* der Sache (den Fachinhalten) gelernt. Sprachsensibler Fachunterricht nimmt die Sprachsituation, wie sie ist, und macht das Beste daraus. Dabei fördert er die Sprache an und mit den Fragestellungen des Fachs.

Sprachsensibler Fachunterricht versteht sich als ausdrückliche Maßnahme zur Kompetenzförderung sprachschwacher Lerner mit und ohne Migrationshintergrund beim Sprechen, Lesen und Schreiben. Da er konzeptionell Kompetenz als *handelnden Umgang mit Wissen* auffasst, schlägt der sprachensible Fachunterricht damit zugleich die Brücke zum berufsbildenden Unterricht, der grundsätzlich handlungsorientiert ausgelegt ist.

Die Grundthesen des sprachsensiblen Fachunterrichts zur individuellen Förderung von Lernern lauten:

- Die Lerner werden in fachlich authentische, aber bewältigbare Sprachsituationen gebracht.
- Die Sprachanforderungen liegen knapp über dem individuellen Sprachvermögen.
- Die Lerner erhalten so wenige Sprachhilfen wie möglich, aber so viele, wie individuell zum erfolgreichen Bewältigen der Sprachsituationen nötig“ (ebd., 6; Hervorhebungen vom Autor).

Leisen legt vor allem Gewicht auf die Förderung sprachschwacher Schülerinnen und Schüler, wobei die Sprachschwäche definiert wird als Verständnisschwierigkeiten und Ausdrucksschwierigkeiten aufgrund fehlenden vor allem grammatischen Leistungsvermögens oder Problemen beim Lesen. Als „Leitlinien“ legt er fest, dass die Fehlerverbesserung „durch Mut machende Überformungen“⁷⁴ erfolgen solle, dass „Kommunikationssituationen, die zu umfangreichen Äußerungen veranlassen“, geschaffen werden sollten, dass „in erster Linie semantisch und erst in zweiter Linie syntaktisch“ reagiert werde, um die „Mitteilungsabsicht der Lernenden“ in den Mittelpunkt zu stellen, sowie dass Fachdidaktik vor die Sprachdidaktik gesetzt werde (ebd., 12 f.). Einige dieser Punkte sind auch für die fächerweite Sprachförderung in der Sekundarstufe II relevant. Wichtig sind besonders die Schaffung von Kommunikationssituationen durch die Lehrkraft. Dagegen sollen im Konzept der vorliegenden Arbeit weitere Sprachförderaspekte umgesetzt werden, wie bspw. Korrekturen durch die Mitlerner basierend auf deren reflexiven Handlungen oder/und durch eigenständige

⁷⁴ Er ist der Ansicht, dass der Fachunterricht das „Grammatiklernen“ nur dann in den Blick nehmen solle, „wenn dadurch das fachliche und fachsprachliche Lernen gefördert wird“, so dass Grammatiklernen nicht zum „Selbstzweck“ im Fachunterricht werde (Leisen 2010, 56).

Reflexionen und nicht oder nur bedingt von Seiten der Lehrkraft. Fach und Sprache sollen Hand in Hand gehen, da eine Vorrangstellung der fachlichen Inhalte, wie oben festgestellt wurde, das Lernen nicht fördert, wenn man davon ausgeht, dass Lernen und Sprache einander bedingen.

Wichtig sei es im Hinblick auf die Festlegung von Kommunikationssituationen für den Unterricht, „zwischen Lern- und Leistungssituation zu unterscheiden“ (ebd., 69 f.). Damit die Schülerinnen und Schüler angstfrei lernen und damit Kompetenz entwickeln können, seien reine „Lernsituationen“, „z. B. Sprach-, Experimentier-, Übungs-, Anwendungs- oder Verwendungssituationen“ nötig. Für die Überprüfung des Niveaus sollte es dann entsprechende „Leistungssituationen“ (ebd.) geben. Die Lernsituationen sollten aus „authentischen Anforderungssituationen“ bestehen, nur dann sei Kompetenzerwerb möglich. Als übergeordnetes didaktisches Prinzip sieht Leisen den „Wechsel der Darstellungsebenen“ (gegenständliche Darstellung, bildliche, sprachliche, symbolische, mathematische Darstellung in hierarchischer Form) (Leisen 2010, 33 ff.; 1999 16 ff.). Dadurch werde Verstehen ermöglicht, da jeder Lerner eine andere Zugangsweise habe und somit die Verbindung zwischen Alltagswissen und Fachwissen geschaffen werden könne. Der Wechsel müsse anfangs zum besseren Verständnis für die Schülerinnen und Schüler von der Lehrkraft vorgenommen werden; später sollten diese selbst in der Lage sein, diesen durchzuführen (Leisen 2010, 35). Dabei sei der Darstellungswechsel oft „auch verbunden mit einem Wechsel der Sprachebene“ (ebd., 37; vgl. dazu auch Merzyn 2000, 58). Daneben sei für einen sprachsensiblen Fachunterricht erforderlich, „Lernprodukte“ zu erhalten, die Reflexion fördern sowie Sprachbewusstheit zu entwickeln. Wesentlich sei ferner eine „gute Aufgabekultur“, die gestützt werde durch „didaktisch-methodische Maßnahmen (...) zur Kompetenzentwicklung im weiteren Sinne“ sowie „konkrete Maßnahmen (...) zur Sprachförderung im engeren Sinne“ (Leisen 2010, 40 f.).

Das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts basiert dementsprechend auf folgenden Prinzipien:

„Prinzip der Gleichzeitigkeit von Fachlernen und Sprachlernen

Sprachlernen ist durchgängig eine Angelegenheit des Sachfachunterrichts, weil Fachlernen und Sprachlernen nicht voneinander getrennt werden können und sich gleichzeitig entwickeln.

Prinzip des Vorrangs der Sachfachdidaktik vor der Sprachdidaktik

Da es um fremdsprachenbezogenes Inhaltslernen geht, zielt der sprachensible Fachunterricht darauf ab, den Erwerb von Wissen im Fach durch sprachorientierten Fachunterricht zu unterstützen.

Prinzip der Problemdiagnostik

Im sprachsensiblen Fachunterricht werden fachliche Verstehensprobleme fachlich und sprachliche Verstehensprobleme sprachlich gelöst. Dabei wird differenzierend diagnostiziert und es wird problemangemessen damit umgegangen.

Prinzip des sprachlichen Aushandelns

Die Kommunikation im sprachsensiblen Fachunterricht ist ein Prozess des Aushandelns und Austarierens von Bedeutungszuweisungen; in diesem Prozess wird im Unterricht mit der Sprache und um Sprache gerungen.

Prinzip der bewussten Sprachenvielfalt

Der sprachensible Fachunterricht nutzt die Sprachenvielfalt der verschiedenen Abstraktionsebenen: nonverbale Sprache, Bildsprache, Alltagssprache, Unterrichtssprache, Fachsprache, symbolische Sprache.

Prinzip der sprachlichen Eigentätigkeit durch Handlungsorientierung

Die Handlungsorientierung fördert die sprachliche Eigentätigkeit und die mitteilungsbezogene Kommunikation im sprachsensiblen Fachunterricht.

Prinzip der verschiedenen Darstellungsformen

Im Wechsel der Darstellungsformen liegt großes fach- und sprachdidaktisches Potenzial, das der sprachensible Fachunterricht für das Fach- und Sprachlernen nutzt.

Prinzip der sprachlichen Unterstützung

Im sprachsensiblen Fachunterricht wird die Arbeit an der Sprache und mit der Sprache methodisch durch Methoden-Werkzeuge der Spracharbeit unterstützt.

Prinzip der Aufgabenorientierung

Der sprachensible Fachunterricht erfolgt nicht zur Förderung des Erwerbs isolierter Fertigkeiten, sondern basiert auf (unterschiedlich komplexen) Lernaufgaben, die die Lernenden inhaltlich, fachmethodisch und sprachlich herausfordern und zu deren Bearbeitung sie fachliche und sprachliche Kompetenzen anwenden und erweitern müssen“ (Leisen 2010, 43).

Leisen geht nur wenig auf die Mündlichkeit ein. Dies hat möglicherweise den Grund, dass er die Begriffe „Mündlichkeit“ und „Schriftlichkeit“ nicht auf den jeweiligen Modus bezieht, also ob die Kommunikation medial mündlich oder schriftlich erfolgt, sondern auf die ihnen typischen sprachlichen Merkmale, die dann in beiden Kommunikationsmodi vorkommen können (ebd., 54). Damit meint er wohl, dass Kennzeichen der Schriftlichkeit typisch seien für gesprochene Bildungs- bzw. Fachsprache, und geht vermutlich wie auch Gogolin (s. o.) davon aus, dass diese durch Schriftlichkeit entsprechend gefördert werden könne. In der vorliegenden Arbeit wird ein anderer Standpunkt vertreten, der besagt, dass Gesprächskompetenz aus mehr als aus dem Beherrschen von Fach- und Bildungssprache besteht und bestehen muss und dass deren Anwendung ausführlich praktisch erprobt werden muss. Es ist beispielsweise nicht gesagt, dass ein Schüler, der fehlerfrei sein Referat zu Papier bringt, dieses auch frei und angemessen vor der Klasse vortragen kann. Leisen sieht das durchaus ebenfalls, indem er die Frage nach dem „Wie“ des Sprachlernens beantwortet mit: „Sprache lernt man, indem man sie aufnimmt, speichert und benutzt, also in ihr handelt“ (ebd., 56), nur zieht er für die Mündlichkeit keine entsprechende Konsequenz.

Leisen nimmt Bezug auf Cummins und dessen Unterscheidung von BICS⁷⁵ und CALP⁷⁶, wobei letzterer „der Arbeitsbereich des Fachunterrichts“ sei (ebd., 60; s. o.). Als Beispiele für

⁷⁵ BICS = „Basic Interpersonal Communicative Skills/grundlegende Kommunikationsfähigkeiten“ – „sprachliche Fähigkeiten in der Alltagskommunikation“ und „Sprachfähigkeiten im interpersonalen Bereich“, die typische Merkmale der Mündlichkeit aufweisen (vgl. Leisen 2010, 60).

⁷⁶ CALP = „Cognitive Academic Language Proficiency/schulbezogene kognitive Sprachkenntnisse“, die die „sprachlichen Fähigkeiten in der Bildungssprache“ sowie „Sprachfähigkeiten im kognitiv akademischen Bereich“ bezeichnen, also Merkmale der Schriftlichkeit zeigen (vgl. Leisen 2010, 60).

Kompetenzen im BICS-Bereich für „Sprechen“ führt Leisen folgende Gesprächshandlungen bzw. -formen an: „beschreiben, auffordern, Smalltalk, befehlen, erzählen, erklären“; im CALP-Bereich: „einen Sachverhalt darstellen, eine Geschichte erzählen, einen Vortrag halten, nacherzählen“; im BICS-Bereich für „Hörverstehen“: „Alltagsgespräche, Smalltalk, Aufforderungen, Erzählungen, Befehle“, im CALP-Bereich: „Sacherklärungen, Geschichten, Nachrichten, Vorträge“ (Leisen nach Neugebauer und Nodan 1999; 2010, 66). Diese Zuordnung ist nicht vollständig nachvollziehbar. „Erklären“ und „Beschreiben“ bspw. können in beiden Bereichen eine Rolle spielen, genau wie „Geschichten“. Hier müsste die Zuordnung klarer definiert werden. Wie auch schon in seinen anderen Werken verdeutlicht Leisen, dass sich die Fachsprache aus der Alltagssprache entwickle. Letztere, und damit der BICS-Bereich, sei die Grundlage für die Entwicklung von CALP-Fähigkeiten. Habe ein Kind also einen guten BICS-Bereich, seien seine Chancen höher, dass auch der CALP-Bereich „sich positiv in der Schule entwickeln kann“ (vgl. Leisen 2010, 66). Folglich befänden sich die Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht in einem „CALP-Sprachbad“, in dem sie (Fach-)Sprache „beobachten, erproben und generieren“. Gleichzeitig nähmen sie sie durch die Anwendung auf und „entwickeln Sprachbewusstheit“. Er zeigt dies am Beispiel der Wortschatzarbeit. Diese sei, da sie „CALP-abhängig“ ist, „nicht erlernbar, sondern nur erwerbbar“. Das geschieht also nur „in der Anwendung und im Gebrauch – also nur im fachlichen Zusammenhang“ (ebd., 184).

Sein Konzept baut Leisen auf neurobiologischen Erkenntnissen auf, die besagen, dass nur aufgenommen werde, „was unsere Aufmerksamkeit erregt, unserem Spracherwerbsstand entspricht und zu unserem Vorwissen passt“ (ebd., 56). Damit etwas im Gedächtnis bleibe, gibt es nach Leisen zwei Möglichkeiten: Unbewusst werde etwas vom prozeduralen Gedächtnis aufgenommen, das die „Aussprache von Lauten“ sowie die „Abfolge morphologisch-syntaktischer Sprachelemente in der Satzproduktion“ steuere, bewusst vom deklarativen Gedächtnis, das eng mit Sprache verbunden sei, da es das semantische und episodische Gedächtnis (Wissen, Erinnerung) lenke, so dass man sagen könne, dass Wörter „Grundbausteine“ des bewussten Denkens seien (vgl. ebd., 57 f.). Dabei stellt er fest, dass beim spontanen Sprechen vor allem auf das prozedurale Gedächtnis zugegriffen werde, da ein Zugriff unter Druck auf das deklarative Gedächtnis „eine hohe Kontrolle des (sprachlichen) Produktionsprozesses verlangt (z. B. in Bezug auf Wortwahl, Satzkonstruktion, Aussprache)“ (ebd., 58). Dieser Zugriff kann allerdings, so die Ausgangslage der vorliegenden Arbeit, durch Übung erworben werden, so dass ein bewusstes Sprechen auch in spontanen Situationen möglich wird. Leisen betont gleichfalls: Deklaratives Wissen könne umgewandelt werden in prozedurales, und damit „automatisiert“ werden, wenn es in „echten

Kommunikationssituationen gebraucht wird“, die „kognitiv und sprachlich dem Denk- und Sprachniveau des Lerners angepasst“ seien (ebd.). Leisen weist dabei auf die besondere Relevanz des Übens hin, denn gemäß

„neuerer Erkenntnisse der gehirnbioologischen Forschung (...) werden eingespeicherte Lerninhalte durch das Abrufen erneut aktiviert und vielfältiger mit bekannten Inhalten vernetzt. Dadurch werden die Aktivitätsmuster der Neuronennetze stabilisiert und die Erinnerungen ‚haltbarer‘. Gleichzeitig verbessert sich die Effizienz, da diese Erinnerungen schneller und müheloser rekonstruiert werden können. Lerner können sich also nach vermehrtem Üben nicht nur schneller und besser an den eingespeicherten Inhalt erinnern, sondern sie erinnern sich auch müheloser, da hierfür weniger Energie erforderlich ist. Dies erhöht die positiven Rückkopplungen beim Lernprozess und führt zu Erfolgserlebnissen“ (ebd., 175).

Leisens Konzept ist kompetenzbezogen gedacht und orientiert sich dabei an der Definition von Weinert, der Kompetenzen als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (d. h. absichts- und willensbezogenen) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“

bestimmt (Weinert 2002, 27; Leisen 2010, 69). Leisen entwickelt darauf aufbauend ein „Eisbergmodell“, an dem man erkennt, dass Kompetenz, die in Handlungen sichtbar wird, nur die Spitze darstellt. Der große untere Teil sind die „motivationalen, volitionalen (...) und sozialen“ Aspekte, die das Handeln beeinflussen. Leisen benennt diese mit „Motivation, Interesse, Einstellungen, Verantwortungsbewusstsein, Lernwille und (...) Wissen“ (Leisen 2010, 69).

Wissenszuwachs und Handlungsbezug müssen sich nach Leisen sinnvoll ergänzen (ebd., 71), eine Dominanz eines Bereichs lasse Kompetenzerwerb nicht mehr zu. In seinem Handbuch konzentriert er sich auf Unterrichtsmethoden, um diese Gleichzeitigkeit zu gewährleisten. Diese methodischen Ausarbeitungen können als Beispiele und Hilfestellung für die Lehrkräfte dienen. Dafür eruierte er zwölf sprachliche Standardsituationen im Fachunterricht:

1. „etwas (z. B. einen Gegenstand, Prozess, Sachverhalt, ein Experiment, Verfahren ...) (reproduzierend) darstellen und beschreiben;
2. eine Darstellungsform (z. B. eine Tabelle, Formel, Karte, Skizze, einen Graf, ein Diagramm, Bild ...) in Worte fassen (verbalisieren);
3. fachtypische Sprachstrukturen anwenden;
4. einen Sachverhalt präsentieren und strukturiert vortragen;
5. eine Hypothese, Vorstellung, Idee, ... äußern;
6. fachliche Fragen stellen;
7. einen Sachverhalt erklären und erläutern;
8. ein fachliches Problem lösen und (mündlich oder schriftlich) verbalisieren;
9. auf Argumente eingehen und Sachverhalte diskursiv erörtern;
10. einen Fachtext lesen;
11. einen Fachtext produzieren/verfassen;
12. (Fach-)Sprache üben“ (ebd., 106).

Daraus leitet er vier sprachliche Kompetenzbereiche ab: „Wissen sprachlich darstellen“, „Wissenserwerb sprachlich begleiten“, „Wissen mit anderen sprachlich verhandeln“ und „Text- und Sprachkompetenz ausbauen“ (ebd., 107). Im Hinblick auf die Förderung mündlicher Kompetenzen weist Leisen lediglich darauf hin, dass die Lehrkräfte ihrer „Gesprächsführung besondere Aufmerksamkeit schenken“ sollten.

„Dabei sollte die Lehrkraft:

1. bewusst mit Sprache als Medium umgehen, um fachliches Lernen nicht durch (vermeidbare) sprachliche Schwierigkeiten zu verstellen. Denn sprachsensibler Fachunterricht arbeitet mit der Sprache, die da ist – und sei sie noch so defizitär.
2. Die sprachliche Aufbereitung der jeweiligen Lernsituation anpassen (...). Denn sprachsensibler Fachunterricht geht auch sensibel mit den sogenannten sprachlichen Standardsituationen im Fachunterricht (...) um. Diese umfassen alle kommunikativen Situationen beim fachlichen Lernen im Unterricht – und somit auch die Gesprächsführung“ (ebd., 94 f.).

Zu den Aufgaben der Lehrkräfte gehöre darüber hinaus ein sensibler Umgang mit sprachlichen Fehlern der Schülerinnen und Schüler, die in der Lern- und nicht Leistungssituation (s. o.) Fehler offen zeigen können (vgl. ebd., 186).

Leisen geht in seiner Ausarbeitung von „sprachlichen Standardsituationen des Fachunterrichts aus“, die immer wieder auftreten (ebd., 108). Nicht bedacht werden dabei jedoch Aspekte der Mündlichkeit, die sich aus der Zusammenarbeit im Unterricht ergeben und die – ein Kennzeichen der Mündlichkeit – sich häufig nur bedingt durch Standardisierung auszeichnen. Würde die Kommunikation im Unterricht sich nur auf die Fachsprache beschränken, wäre das nicht nur im Rahmen von Leisens Eisbergmodell stark einengend, sondern würde zudem wesentliche Elemente des menschlichen Wesens ausblenden. Hinzu kommt, dass für eine gelingende Gesprächsführung in sehr vielen Bereichen ein Zugriff auf die unteren „Eisbergsschichten“ inklusive Werten und Bedürfnissen erforderlich ist und daher Möglichkeiten von deren Förderung im Unterricht gezeigt werden sollten. Eine umfassendere Förderung der mündlichen Kommunikation im Fachunterricht ist daher erforderlich. Leisen gesteht das mehr oder minder zu in seinem Modell, indem er verdeutlicht, dass der Unterricht neben materieller auch personaler Steuerung („Unterrichtssituation, das Lernklima (...) die Lehrerpersönlichkeit“) bedarf (ebd., 77). Eine entsprechende Förderung der Schülerinnen und Schüler erfolgt jedoch allenfalls implizit, ist aber nicht ausdrücklich vorgesehen. Damit kann mit Leisen resümiert werden, dass sprachsensibler Fachunterricht „der bewusste Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen im Fach“ ist (ebd., 3), wengleich bestimmte Bereiche, wie z. B. die mündliche Förderung oder die personaler Fähigkeiten, nur am Rande aufgegriffen werden.

Zwischenfazit

Sinnvoll für die vorliegende Arbeit erscheint Leisens Unterteilung in Fach-, Unterrichts- und Alltagssprache, so dass die Unterrichtssprache eine Mittlerfunktion einnimmt für den Unterricht, aber auch spezielle Gesprächssituationen im beruflichen Feld, wenn mit Fachfremden kommuniziert werden muss und „Übersetzungen“ aus der Fach- in die Alltagssprache durch bspw. den Wechsel der Darstellungsebenen erforderlich sind. Die Relevanz des Übens wird ebenfalls wie bei Leisen gesehen sowie die Vorgehensweise, nach der Zielbestimmung zunächst Kommunikationssituationen im Unterricht zu schaffen und daran geeignete Methoden zur Sprachförderung auszurichten. Darüber hinaus soll aus den früheren Ausführungen die Bedeutung der Emotionalität, die durch Sprache bedingt wird, in ihrer Relevanz auch für Lernprozesse übernommen werden.

Leisens Vorschläge unterscheiden sich vom Konzept der vorliegenden Arbeit insofern, als das Lernen in der Sekundarstufe II auf den Bildungsstandards für den Höheren Bildungsabschluss gründet und in erster Linie auf Studierfähigkeit abzielt, aber auch die angemessene mündliche Kommunikation in Schule, Arbeitsleben und Alltag im Blick behält.

6 Fazit

Insgesamt ist festzustellen, dass die Notwendigkeit sprachlicher Verständigung in allen Fächern und Disziplinen zunehmend in den Vordergrund der Wahrnehmung rückt. Die fächerweite sprachliche Förderung beinhaltet dabei eine kontinuierliche Begleitung des Fachunterrichts durch sprachreflexive Aufmerksamkeitsfokussierung sowie Prozesssteuerung im Hinblick auf sprachliche Vorgänge. Somit kann im fächerweiten Sprachunterricht Verständnis für fachliche Zusammenhänge durch sprachliches Können entwickelt werden sowie darüber hinausgehend den zwischenmenschlichen Bereich des Austauschs und damit auch die Reflexion über Sprachprozesse. Der Grund dafür liegt im Einfluss von kommunikativen Prozessen auf den Lernerwerb, der im Unterricht vorrangig „in kooperativer Tätigkeit“ (Braunroth/Seyfert/Siegel/Vahle 1975, 80) erfolgen sollte. So trägt eine Förderung sprachlicher Fähigkeiten zum Lernerfolg bei: „Die bewusste Anwendung von sprachlichen Mitteln und die explizite Betrachtung von Sprachstrukturen in jedem Fachunterricht helfen den Lernenden, die Denk- und Arbeitsweisen des Faches zu verstehen sowie eigene (fach-) sprachliche und damit auch fachliche Kompetenzen zu entfalten“ (Michalak/Lemke/Goeke 2015, 132). Setzt man mit Slepcevic-Zach, Tafner (2012, 28) und auch Leisen (s. o.) voraus, dass sich Kompetenzen immer in Handlungssituationen entwickeln, dass sie „subjektbezogen“, also mit der jeweiligen Person „untrennbar“ zusammenhängend sowie „grundsätzlich erlern- und förderbar“ sind, wird deutlich, dass für den Kompetenzerwerb maßgeblich die Stärkung der Persönlichkeit sowie das Handeln in dafür geeigneten Situationen sind. Das heißt, dass eine reine Verlagerung der Erlangung sprachlicher Kompetenzen, die Reibold und Regier als „Türöffner“ zu umfassender Handlungskompetenz“ (2009, 22) bezeichnen, in isolierte „Einzelphasen“ des Deutschunterrichts wenig sinnvoll ist, sondern dass die fachsprachlichen Fähigkeiten im Fachunterricht mit gefördert und hierin Handlungssituationen von der Lehrkraft geschaffen werden müssen, die solch eine Förderung ermöglichen. Sprache ist demnach nicht mehr nur Lernmedium im Fachunterricht, sondern auch Lerngegenstand. Schmolzer-Eibinger spricht hierbei von „integriertem Sprach- und Fachlernen“. Das bedeutet

„für den Fachunterricht, dass die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte nicht nur den Inhalten, sondern auch der Sprache gilt und didaktische Verfahren eingesetzt werden, die inhaltliche Verstehens- und Lernprozesse durch gezielte Spracharbeit unterstützen“ (Schmolzer-Eibinger 2013, 32).

Für die Lehrkräfte ergeben sich dadurch neue Aufgabenfelder: Sie müssen ihren Unterricht an Sprachsituationen ausrichten, also Übungsgelegenheiten im Fachunterricht schaffen, um fachliche Aufgaben sprachlich zu bewältigen. „Sprachliches Lernen wird somit in funktionale Zusammenhänge eingebettet“ (Michalak/Lemke/Goeke 2015, 135). Des Weiteren sollte durch

eine Auswahl geeigneter Methoden den Schülerinnen und Schülern die Chance gegeben werden, Sprache und Fachlichkeit zu verbinden. Dabei ist u. a. ein Wechsel der Sprach- und Darstellungsebenen wichtig. Hauptaufgabe der Lehrkräfte ist nicht nur das Arrangement einer geeigneten Lernumgebung, sondern auch ihre Rolle als Vorbilder und Unterstützer der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess zu gestalten. Dazu gehören weiterhin der sinnvolle Medieneinsatz (vgl. Nath 2011, 7) sowie die Einräumung von Zeitfenstern zur bewussten Sprachreflexion und Übung.

Bezüglich der fächerweiten Sprachförderung ist festzuhalten, dass bisherige Konzeptionen zur Sprachförderung im Fach noch sehr häufig auf die Primar- und Sekundarstufe I bezogen sind und/oder auf Deutsch-als-Zweitsprache/Fremdsprache-Lerner oder ausgesprochen sprachschwache Schülerinnen und Schüler. Hier ist eine Ausweitung erforderlich, da Kommunikation in jeder Hinsicht ein grundlegendes Feld für späteres erfolgreiches Handeln darstellt und die Basis bildet für individuelle und gemeinschaftliche Zielerreichung. Gerade der Bereich der Gesprächsförderung ist in den bisherigen Ansätzen noch deutlich unterrepräsentiert. Dabei ist Bernsteins Erkenntnis zu berücksichtigen, dass bildungssprachlich richtiges Schreiben noch nicht bedeutet, dass dies auch mündlich geschafft wird, da hierbei weitere Aspekte wie „face to face-requirements“ beachtet werden müssen (vgl. Bernstein 1973, 210).

Um ein Konzept, das die fächerweite Gesprächsförderung in den Blick nimmt, zu entwickeln, bietet sich ein Blick auf Forschungen der Deutschdidaktik an, denn Ehlich spricht dem Deutschunterricht eine „Meta-Stellung‘ im Gesamt des Fächerkanons“ zu, verdeutlicht aber: „Sprechgelegenheiten entstehen nicht nur im Deutschunterricht. Der größte Teil des schulischen Unterrichts bietet Chancen, die Sprechmöglichkeiten zu vervielfachen“ (Ehlich 2009, 11 f.). Als wesentliche Ergebnisse hinsichtlich der Sprachförderung im Bereich des mündlichen Sprachgebrauchs lassen sich Aspekte wie die Persönlichkeitsentwicklung und die soziale Handlungsfähigkeit in und durch Gespräche sowie die Fragetechnik für Reflexionsvorgänge, die von Ingedahl spezifiziert wird, für den fächerweiten Unterricht aus der Deutschdidaktik übernehmen. So ist in kommunikativen Formen stets mitzubedenken, dass diese Auswirkungen haben auf das Selbstbild der Beteiligten, da durch die Interaktion Wahrnehmungen geschaffen werden, die individuell in bestehende Erfahrungen eingeordnet werden. Letzteres ist auch für Lernvorgänge von Fachinhalten zu berücksichtigen. Neues Wissen ist sprachlich daher stets an bestehende Wissensbestände anzubinden. Darüber hinaus kann als Resultat aus deutschdidaktischen Ansätzen mitgenommen werden, dass Eigentätigkeit durch Handlungs- und Produktionsorientierung in Sozialformen wie Gruppen- oder Partnerarbeit durchzuführen ist, um Gesprächsförderung zu erreichen, weil hierbei der

Sprechanteil der Schülerinnen und Schüler höher ist als bspw. im Frontalunterricht. Ferner ist zu beachten, dass eine Förderung der Gesprächskompetenz verschiedene Bereiche betrifft, wie von Pabst-Weinschenk verdeutlicht: Sowohl deklaratives Wissen als auch persönlichkeitsbezogene und empathische Fähigkeiten sowie sprachliche Fähigkeiten, die sich in der prozeduralen Anwendung zeigen, sind in der Gesprächsförderung zu entwickeln. Darüber hinaus kann auch eine Förderung in Gesprächen prozedural erfolgen, indem diese geplant sowie von einem „inneren Monitor“ überwacht und schließlich reflektiert werden.

C Grundlegende Überlegungen

1 Abgrenzung von Begrifflichkeit und Kompetenzfeld

Nach der Darlegung bestehender Förderansätze im Hinblick auf die Entwicklung von Gesprächsfähigkeit können nunmehr eigene grundsätzliche Überlegungen angestellt werden. So ist es vor der Ausarbeitung eines Konzeptes zur Förderung von sprachbewusstem Handeln in Gesprächen erforderlich, zu klären, was dieses ausmacht. Hierfür wird eine Definition der Gesprächskompetenz sowie eine Aufgliederung des Kompetenzfeldes vorgenommen. Da sprachbewusstes Handeln Sprachbewusstheit zur Grundlage hat, wird diese in der Folge näher beleuchtet.

1.1 Der Begriff „Gesprächskompetenz“

Abwendung von einem rein kognitiv orientierten Kompetenzbegriff

Unter Gesprächskompetenz wird Unterschiedliches verstanden, je nach Sichtweise. Daher ist es notwendig, zunächst den Begriff der Kompetenz näher zu betrachten.

Der hohen Inhaltslastigkeit mit geringer Relevanz für das reale Leben, die bislang teilweise den Unterricht dominierte, wird heute in Lehrplänen und Bildungsstandards versucht gegenzusteuern durch die Entwicklung von Kompetenzen, deren Vermittlung oft aber doch wieder im reinen Wissenserwerb steckenbleibt v. a. begründet in der Problematik der Messbarkeit. Für Empiriker sind die Messbarkeit und die daraus resultierende Vergleichbarkeit von Kompetenzen jedoch leitend. Entsprechend wird der Kompetenzbegriff reduziert auf „*erlernbare kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen*“, wie z. B. bei Hartig (2008, 17). Er schließt sich damit den Autoren der großen Vergleichsstudien von TIMSS, PISA oder DESI an (vgl. dazu Jude/Klieme 2007, 10). In Bezug auf Chomsky fordern sie eine rein kognitive Ausrichtung des Lernens (vgl. Jude/Klieme 2008, 11). Die Ursache dafür liegt im bildungspolitischen Wunsch nach Überprüfung und Vergleichbarkeit schulischer Leistungen (vgl. Nagy/ Struger/Wintersteiner 2012, 138). Kompetenz im kognitiven Sinn wird gesehen als „Bewältigung unterschiedlicher Anforderungssituationen“ (Jude/Klieme 2008, 11). Doch diese verlangt nach Ansicht vieler deutschsprachiger Erziehungswissenschaftler gleichfalls affektive und emotionale Aspekte, „Selbst- und Sozialkompetenzen“ (ebd.). Das Problem für die Empiriker dabei ist die Tatsache, dass es für diese umfassenden Handlungskompetenzen keine Messinstrumente gibt, unter anderem, weil sie zu vage sind (vgl. z. B. Hartig 2008, 18).

Betrachtet man das Feld der Mündlichkeit, reduziert Hartig als Vertreter des kognitiven Kompetenzbegriffes das erfolgreiche Kommunizieren in einer Fremdsprache auf „Wortschatz“, „Kenntnis grammatischer Regeln“ sowie „Beherrschen der Ausspracheregeln“ (2008, 21). Diese messbaren Größen können empirisch entsprechend auch für die Kommunikation in der Erstsprache Anwendung finden. Hieraus wird allerdings deutlich, dass der Kompetenzbegriff Hartigs zumindest im Bereich der mündlichen Kommunikation zu kurz greift, denn erfolgreiche Kommunikation kann nicht allein auf Faktoren begrenzt werden, die im Prinzip auf Auswendiglernen bestehen. Gespräche haben u. a. Auswirkungen auf die persönliche Entwicklung und bedürfen daher einer über rein kognitive Aspekte hinausgehenden Förderung. Es sollte berücksichtigt werden, dass die Schülerinnen und Schüler keine Maschinen sind, bei denen es nur auf den Output ankommt,⁷⁷ sondern Menschen, die entsprechender ganzheitlicher Förderung bedürfen. Für eine verantwortungsvolle Lehrkraft kann daher eine auf Messbarkeit reduzierte Wissensanwendung durch die Schülerinnen und Schüler nicht das einzige Ziel ihres Unterrichts sein. Das gesteht Hartig schließlich auch ein, indem er resümiert:

„Abschließend soll als eine wünschenswerte Einschränkung der allgegenwärtigen Kompetenz auch darauf hingewiesen werden, dass nicht alles, was in Bildungsinstitutionen und Bildungsprozessen vermittelt werden soll und vermittelt wird, unbedingt ‚eine Kompetenz‘ sein muss. Auch bestimmte Werthaltungen und Einstellungen – beispielsweise hinsichtlich sozialer Regeln und gesellschaftlicher Partizipation – stellen wichtige Bildungsziele dar, obwohl diese nur mit großer Mühe unter ‚kognitive Leistungsdispositionen‘ gefasst werden können“ (Hartig 2008, 24).

In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass Kompetenz sich nicht in ihrer Messbarkeit erschöpft, sondern dass zu differenzieren ist zwischen den messbaren Kompetenzen und jenen, die für das angemessene Verhalten in einer Anwendungssituation ebenfalls wichtig, jedoch aufgrund unterschiedlicher Ursachen nicht quantifizierbar sind.⁷⁸

Nichtsdestotrotz stellt der kognitive Bereich einen wichtigen Teil der Kompetenzen dar, die die Schülerinnen und Schüler sich im Laufe ihres Schullebens – auch im und durch das Feld der Mündlichkeit – erarbeiten. Daher lohnt es sich, auf deren Erwerb einen Blick zu werfen:

⁷⁷ „Input bezeichnet in der Produktionstheorie den Einsatz von Produktionsfaktoren zur Erreichung von Output; (...). Im schulischen Kontext beschreibt Input jede Form der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen. Als Output wird in der Produktionstheorie der quantitative Ertrag eines Betriebes bezeichnet; (...) Output kann auch, wie unten noch genauer ausgeführt, als Performanz bezeichnet werden. So könnte im beruflichen Umfeld ein Verhandlungsabschluss oder die Verbuchung eines Geschäftsfalles eine solche sein. Im schulischen Kontext ist der Output die unmittelbar erbrachte Leistung einer oder eines Lernenden.

Als Outcome (Wirkung) wird die weitere Folge des Outputs definiert, also das mittelbare Ergebnis der erbrachten Leistung. Damit ist ein wesentlicher Unterschied zwischen Output und Outcome die chronologische Abfolge – Output geht zeitlich dem Outcome voraus. Im schulischen Kontext könnte der Outcome (...) die Studierfähigkeit oder die Bildung sein“ (Slepcevic-Zach/Tafner 2012, 27 f.).

⁷⁸ Diese werden in der vorliegenden Arbeit, obgleich sie in den Augen der Verfasserin ebenfalls eine *Kompetenz* darstellen, als *Fähigkeiten* bezeichnet.

„Der Erwerb von kognitiven Kompetenzen geschieht durch den Erwerb von Konzepten (Stern 1997). Über Jahre lernen Kinder viele Konzepte und Begriffe, die aufeinander aufbauen und den Kern des Wissensnetzes bilden. Das Ziel ist, effektives Konzeptwissen zu gewinnen, das breit anwendbar ist. Konzepte können gelernt werden durch Auswendiglernen von Fakten, Definitionen und Lösungswissen. Das Automatisieren von Wissen ist aber nicht eine Garantie dafür, dass die Konzepte auch verstanden und korrekt angewandt werden, also nicht wirklich eine Kompetenz. Wichtiger ist das Verstehen von Konzepten. Verstehen auf einer niedrigen Stufe wäre die implizite Verfügbarkeit eines Konzeptes, z. B. das Nachvollziehen und Anwenden einer Problemlösung. Verstehen auf einer höheren Stufe wäre die explizite Verfügbarkeit eines Konzeptes, z. B. dass man eine Problemlösung einordnen und erklären kann. Das explizite Verstehen führt zu einer höheren Qualität von Kompetenz, wobei eingeschlossen ist, dass das Wissen daneben auch in hohem Grad automatisiert sein kann“ (Ziegler/Stern/Neubauer 2012, 20).

Die kognitiven Voraussetzungen für eine erfolgreich gezeigte Kompetenz sollten also nicht nur in Auswendiglernen bestehen, sondern ein Verstehen beinhalten. Explizites Verstehen benötigt Reflexionsprozesse. Dies gilt auch für kognitive Kompetenzen im sprachlichen Bereich. Sprachkompetenz, die sich aus mehreren Teilkompetenzen wie „allgemeinen Fähigkeiten, funktional bezogenen Leistungsdispositionen, motivationalen Voraussetzungen, anforderungsbezogenen Handlungsfähigkeiten sowie strategischen und übergreifenden Kompetenzen (Weinert 1999)“ (nach Jude/Klieme 2007, 11) zusammensetzt, lässt sich

„durch eine Doppelfunktion charakterisieren: Einerseits referiert der Begriff auf Sprachkönnen in dem Sinne, dass eine bestimmte Sprache verwendet werden kann, andererseits kann Sprachkompetenz auch als Voraussetzung und Instrumentarium zur Aneignung von neuem Wissen angesehen werden (Bos/Lankes/Schwippert 2003). Damit kommt der sprachlichen Kompetenz in schulischen Lehr-Lernprozessen eine Schlüsselfunktion zu“ (ebd.).

In dieser vorrangig auf einen kognitiv orientierten Bildungsbegriff abzielenden Definition wird die besondere Relevanz sprachlicher Kompetenzen deutlich. Dies gilt umso mehr für die Mündlichkeit, da ein Großteil des Unterrichtsgeschehens darauf basiert, wenngleich die Messbarkeit nicht nur aufgrund der Flüchtigkeit mündlicher Äußerungen deutlich erschwert ist. So weisen Jude und Klieme in Anlehnung an Dörnyei (2003) gleichfalls darauf hin, dass gerade im Bereich des Sprachlichen „motivationale, volitionale und soziale Aspekte“ vorherrschen, „die den Kompetenzerwerb sowie die Kompetenzmessung beeinflussen können“ (nach Jude/Klieme 2007, 11). In der vorliegenden Arbeit wird die Auffassung vertreten, dass diese Aspekte nicht nur die Messung beeinflussen können, sondern selbst einen Teil sprachlicher Kompetenz ausmachen. Soziales Zusammenwirken ist undenkbar ohne Sprachgebrauch, da nur dadurch Austausch möglich ist. In jeder sozialen Interaktion jedoch spielt die Persönlichkeit⁷⁹ der an ihr beteiligten Menschen eine Rolle. Diese hängt wiederum eng zusammen mit Willen und Motivation. Wiederholt wird daran deutlich: Eine

⁷⁹ Definition: Die Persönlichkeit bildet sich im Laufe eines Lebens ständig weiter aus. Sie wird geformt durch individuelle Erfahrungen v. a. in der Interaktion mit dem sozialen Umfeld, aber auch durch eigene Reflexionsprozesse.

Reduktion auf Messbarkeit ist lediglich möglich für quantifizierbare kognitive Teilkompetenzen, die jedoch stets nur wenige Komponenten einer vollständigen Handlung darstellen.

Auch weitere Wissenschaftler sehen dies so: Reinders beispielsweise führt zahlreiche Studien an für die Wichtigkeit sozialer Kompetenz⁸⁰ (Reinders 2008, 26). Unter anderem zeigt er, dass von einigen Forschern, bspw. Denham und Kochanoff (2002), auch emotionale Aspekte sozialer Kompetenz zugewiesen werden. So gehört dazu die „Fähigkeit, eigene Emotionen zum Ausdruck zu bringen und sich für eine Vielfalt verschiedener Emotionen zu öffnen“, die „Fähigkeit, eigene Emotionen situationsangemessen zu regulieren und empfundene Bedürfnisse aufzuschieben, falls die Situation oder übergeordnete Handlungsziele dies (sic) nicht als funktional ausweisen“ sowie die „Fähigkeit, eigene und die Emotionen anderer zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren“ (Reinders 2008, 32 f.). Ähnliches heben Slepcevic-Zach und Tafner hervor, wenn sie Bildung definieren als Prozess der „Auseinandersetzung mit sich selbst“, die zu „Selbsterkenntnis, Orientierung, Selbstbestimmung und moralischem Einfühlungsvermögen“ (Slepcevic-Zach/Tafner 2012, 39 f.) führt.⁸¹ Hier werden wichtige Teilbereiche angesprochen, die dazu beitragen, dass jemand kommunikativ kompetent ist, sich also in einer bestimmten Anforderungssituation angemessen verhalten kann. In jeder Form der mündlichen Kommunikation offenbaren sich Sprecher und Hörer in ihrer Persönlichkeit und deuten die des jeweils anderen⁸². Für gelingende Gespräche ist daher ein Einbezug dieser Aspekte in die Förderung des mündlichen Sprachgebrauchs im Unterricht erforderlich.

⁸⁰ Dazu zählt letztlich auch der Bereich der interkulturellen Kompetenz, der ebenfalls über eine rein kognitive Sichtweise hinausgeht (vgl. Hesse 2008).

⁸¹ Gerade der Bereich der Orientierung fällt Jugendlichen in der heutigen stark differenzierten Welt schwer. Selbst zu wissen, wer man ist, was man möchte und dies auch durchzusetzen, sind wichtige (Teil-)Kompetenzen, die in der Schule gefördert werden sollten, wenngleich eine Messbarkeit möglicherweise nicht realisierbar ist.

⁸² Genauer in Teil C, Kap. 3.2.1.

Berücksichtigung angemessenen Handelns in der Gesprächssituation

Ein besonders wichtiger Punkt in unterschiedlichen Kompetenzdefinitionen, der immer wieder auftaucht, ist die Berücksichtigung der Situation. Die Schülerinnen und Schüler sollen in die Lage versetzt werden, ihr Können in verschiedenen unbekanntem Situationen wiederholt in angemessener⁸³ Art und Weise anzuwenden (vgl. dazu z. B. Nagy/Struger/Wintersteiner 2012, 137). Die Situation ist hierbei nicht als Fixum zu begreifen, sondern die situativen Bedingungen „werden von den miteinander (sprech-) handelnden Menschen immer wieder neu ausgelegt. (...) Kommunikation ist gemeinschaftliche Konstituierung von Sinn“ (Hauch/Pabst-Weinschenk 2014, 162). Dennoch ist eine Gesprächssituation stets von Faktoren bestimmt, die häufig schon im Vorfeld ermittelbar sind. Dazu gehören sowohl die jeweilige Gesprächsform (s. Teil C, Kap. 1.2) als auch die handelnden Personen sowie äußere Kriterien wie die Räumlichkeiten, mögliche Störfaktoren etc.⁸⁴ Um in einer Gesprächssituation angemessen handeln zu können, sind inhaltliche Kenntnisse eine Voraussetzung:

„Kompetenzen sind immer inhaltsbezogen, d. h., man ist nicht per se kompetent. Die Verbindung zu einem Inhaltsgebiet steckt bereits in der Herkunft des Wortes: Kompetenz leitet sich von competere (lat.) her, was zusammentreffen oder entsprechen bedeutet (deutsches Universalwörterbuch 2003). Kompetenz aus Sicht der Kognitionspsychologie betont genau dieses Zusammentreffen von individuellen Voraussetzungen mit den Anforderungen der Umwelt. Kompetent ist man nicht allein durch ein vorhandenes Potenzial, sondern wenn man in einer Situation handelt und eine Anforderung bewältigt, d. h. wenn die Fähigkeiten und das Wissen in einem Inhaltsgebiet auch angewandt werden“ (Ziegler/Stern/Neubauer 2012, 14).

Daraus leiten sich als wesentliche Aspekte einer Definition von Kompetenz „Inhalt“, „Handlung“ und „Situationsbewältigung“ ab. Inhalte sind eine⁸⁵ Grundlage für die angemessene Handlung und diese muss jeweils abgestimmt sein auf die jeweilige Situation.⁸⁶ In Bezug auf die Inhalte ist zu prüfen, ob diese evtl. kurzfristig abgerufen werden können

⁸³ Der Begriff der „Angemessenheit“ wird von Grundler zu Recht kritisiert, da diese „Beurteilungsattribut von jemandem“ (Grundler 2009b, 36) sei. Daher sei eine gemeinsame Norm zwischen den Gesprächspartnern, der sich diese immer wieder versichern müssen, nötig, um sich in der Gesprächssituation angemessen verhalten zu können (vgl. ebd.). Gemeint ist mit dem in der vorliegenden Arbeit verwendeten Angemessenheitsbegriff jedoch kein rein „angepasstes“ Verhalten, sondern ein auf die eigene und fremde Person sowie situative Faktoren abgestimmtes Handeln, das in einigen Fällen auch „unangepasst“ sein wird, z. B. je nach Gesprächsziel. Unter Angemessenheit wird also die Anwendung inhaltlichen Wissens sowie die Beachtung normativer gesellschaftlicher Vorgaben und individueller und sozialer Erfordernisse in Bezug auf die konkrete Gesprächssituation verstanden.

⁸⁴ Unter der Gesprächssituation sind das Gespräch mitbestimmende äußere Faktoren zu verstehen. Dazu gehören beispielsweise Ort und Raum, dadurch beeinflusste Geräuschquellen, die an einem Gespräch teilnehmenden Personen, der jeweilige Abstand jener zueinander, Möglichkeiten der Visualisierung sowie die räumliche Ausstattung. Hierzu sind ferner die Uhrzeit des Gesprächs sowie die zeitliche Ausdehnung dessen zu zählen genau wie der Gesprächsanlass.

⁸⁵ Später wird sich zeigen, dass das nicht die einzige Grundlage ist.

⁸⁶ Dabei ist zu bedenken, dass nicht jede Situation im Unterricht trainiert werden kann und somit Möglichkeiten geschaffen werden müssen, die Schülerinnen und Schüler dennoch möglichst umfassend auf die verschiedensten Situationen vorzubereiten.

über digitale Medien wie das Internet oder ob diese ein grundlegendes Wissen bilden sollen bzw. müssen.

Neben diesen wesentlichen Punkten gehört zu einem kompetenten Handeln, verstanden als ein angemessenes Handeln in einer konkreten Anforderungssituation, weiterhin das Bewusstsein für sich und andere: Um angemessen handeln zu können, muss man sich über sich selbst, seine Motivation, Ziele und weitere Hintergründe wie bisherige Erfahrungen bewusst sein und in der Interaktion mit anderen auch die des Gegenübers antizipieren und reflektieren, gerade bei Gesprächen (vgl. dazu Paechter/Stock/Schmölzer-Eibinger/Slepcevic-Zach/Weirer 2012, 9).

Die Art des Handelns in unterschiedlichen Situationen kann differierende Abstufungen in Können und Sicherheit haben und legt somit die Stufe der Kompetenz fest, auf der sich eine Person befindet:

„Kompetenz gibt es auf verschiedenen Stufen, je höher diese ausgebildet sind, desto souveräner kann man sich in einem Gebiet bewegen und desto effektiver kann man Aufgaben und Probleme lösen. Kompetenz zeigt sich in der Flexibilität, mit der sich jemand in einer Materie bewegt“ (Ziegler/Stern/Neubauer 2012, 14).

Viele Autoren sehen diese *Handlungskompetenz* als die wesentliche Komponente, die die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen, um eben in unterschiedlichen Situationen sicher handeln zu können. Im Bereich der beruflichen Bildung ist diese der Schlüsselbegriff und fließt daher auch in die entsprechenden Bildungsstandards ein (vgl. Fritz/Paechter/Slepcevic-Zach/Stock 2012, 290). Gemeinsam ist des Weiteren zumeist die Unterteilung der Handlungskompetenz in *Fachkompetenz*, *Methodenkompetenz*, *soziale* und *personale Kompetenz* (vgl. dazu z. B. ebd., Kreisler/Macher/Paechter/Zug 2012, 88 f.; Reibold 2009, 2 f., 21). Diese werden wie folgt definiert:

„**Fachkompetenz** beinhaltet fachliche, zweckgebundene Kenntnisse in einem Wissensbereich, die zur Erfüllung von Aufgaben notwendig sind. Fachspezifische Fähigkeitsbereiche werden in den Curricula von Schule und Ausbildung häufig diszipliniert (als Fächer) ausgelegt.

Methodenkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, innerhalb eines definierten Bereichs oder einer Disziplin denk- und handlungsfähig zu sein. Unter Methodenkompetenz werden häufig Fähigkeiten aufgelistet, die den Bereichen Analysefähigkeit, Flexibilität, zielorientiertes Handeln, Arbeitstechniken und Reflexivität zugeordnet werden können (Frey & Balzer 2003, 2005), sowie die Anwendung von grundlegenden Arbeitstechniken in einem Wissensgebiet und die Fähigkeit, sich Informationen zu beschaffen, sie zu analysieren und zu bewerten.

Personale Kompetenz beinhaltet die Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich und motiviert zu handeln, betrifft die eigene Person und dient dazu, das eigene Handeln zu steuern, z. B. durch Selbstmotivation oder Selbstkontrolle (Kauffeld et al. 2002). Personale Kompetenz umfasst die Fähigkeiten, Wissensdefizite zu erkennen, geeignete Lernstrategien auszuwählen und anzuwenden, den eigenen Arbeits- und/oder Lernfortschritt zu bewerten, sich Ziele zu setzen, den Arbeitsaufwand für die Zielerreichung einzuschätzen und darauf aufbauend die Zeit und den Lernstoff einzuteilen. Dabei geht es auch um ein Handeln aus Selbsteinsicht.

Soziale Kompetenz bezieht sich auf Fähigkeiten der Kommunikation, Kooperation und Interaktion mit anderen. Unter sozialer Kompetenz ist das Verhalten zu verstehen, in Kooperation mit anderen eine gestellte Aufgabe verantwortungsvoll zu lösen. Dazu zählen Aspekte wie Teamfähigkeit, Bereitschaft zu Verantwortungsübernahme, gemeinsame Arbeitsorganisation oder die Einhaltung von Zielvorgaben. Ist an einem Lösungsprozess – auch nur zeitweise – mehr als eine Person beteiligt, brauchen die Handelnden Fähigkeiten, die der Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit, der Kooperationsfähigkeit oder auch der Führungsfähigkeit zuzuordnen sind (Frey & Balzer 2003, 2005).

Die vier Kompetenzbereiche Fach-, Methoden-, personale und soziale Kompetenz sind keine voneinander unabhängigen Bereiche, die unspezifisch nebeneinander stehen, sondern stellen miteinander verwobene bzw. vernetzte Einheiten dar (Frey 2006; Frey & Balzer 2003, 2005)⁸⁷ (nach Kreisler/Macher/Paechter/Zug 2012, 89).⁸⁷

Definition der Gesprächskompetenz

Gesprächskompetenz ist laut Becker-Mrotzek noch nicht wirklich definiert, da wesentliche Aspekte – er zitiert hier Deppermann (2004) – wie die „Prozessualität“, die „Interaktivität“, die „Methodizität“, die „Pragmatizität“ sowie die „Konstitutivität“ bisher nicht im Kompetenzbegriff berücksichtigt wurden (ebd.), so dass er Gesprächskompetenz nur knapp beschreibt „als die Fähigkeit, die sich aus der Gesprächssituation ergebenden Anforderungen zu erfüllen“ (ebd., 66). Dies erscheint sehr vage, zumal die Anforderungen durchaus in vielen Situationen ähnlich sind und daher zumindest zu einem gewissen Teil bestimmt werden können. Harren bspw. identifiziert als Fertigkeiten basierend auf gesprächsanalytischen Ansätzen:

„Zum einen sollen Schüler/innen generell lernen, situations- und zieladäquat sowie rezipientenorientiert zu kommunizieren und dabei auf die Gesprächspartner einzugehen, zum anderen sollen sie eine analytische Bewusstheit für die Bedingungen und die zu bewältigenden (institutionellen) Aufgaben im Gespräch, für verschiedene Prozesse von Beziehungskonstitution und für die Bedingtheit der eigenen Wahrnehmung und Gestaltung von Gesprächen erreichen“ (Harren 2009, 222 f.).

Hier werden folglich die Anpassung an die jeweilige Situation, den darin agierenden Gesprächspartner, unter vorheriger Analyse der im Gespräch relevanten Faktoren sowie eine Verfolgung gewisser Ziele unter stetiger Bewusstheit als Teilkomponenten der Gesprächsfähigkeit benannt. Auch Polz eruiert Kriterien, die ein gelingendes Gespräch ausmachen:

- „Zur Gesprächsbefähigung gehört z. B.:
- Kommunikationssituationen zu durchschauen und sich darauf einzustellen, Ziele zu erkennen und zu benennen, kommunikative Absichten wahrzunehmen und zu realisieren, Sachverhalte zu klären, Probleme und Ansprüche geltend zu machen,
 - Gesprächsstrategien und sprachliche Verknüpfungsmuster kennen zu lernen und zu verwenden, Gesprächsleitung in Ansätzen zu praktizieren (vgl. Polz 1994), Formen des Brainstorming als Form der gleichberechtigten Ideenfindung zu praktizieren, Vorleistungen für die Diskussion zu entwickeln und nicht zuletzt laut, deutlich und wirksam zu sprechen u. a. m.

⁸⁷ Die Markierungen erfolgten von der Autorin der vorliegenden Arbeit zur besseren Übersichtlichkeit.

- auf der Basis vereinbarter Gesprächsregeln miteinander zu reden, d. h. zum Schüler-Schüler-Gespräch zu kommen, die Meinung anderer respektieren zu lernen, sozial angemessenes Verhalten zu praktizieren,
- explizit das aufmerksame Zuhören zu schulen, nonverbales Verhalten einzuschätzen,
- Ursachen kommunikativer Fehlleistungen zu ermitteln, im Gespräch mit eigenen Emotionen und denen der Mitschüler umgehen zu lernen, Empathie zu entwickeln, Gesprächsverhalten hinsichtlich gruppenspezifischer Prozesse zu thematisieren“ (Polz 2009b, 243).

Von Polz werden also sehr detaillierte Gesprächsfähigkeiten beschrieben, die jedoch unter Oberbegriffe subsumiert werden können (siehe unten).

Nothdurft stellte bereits im Jahr 2000 eine umfassendere Definition von Gesprächskompetenz auf. Er versteht das Gespräch als „Interaktionsereignis (...), d. h. als sich entwickelnd[er], systemische[r] Zusammenhang wechselseitig aufeinander bezogener Redebeiträge“ (256 f.). Es ist geprägt von den vier Kriterien: „*Kontextuelle Gebundenheit der Bedeutung von Äußerungen und Handlungen, Interaktive Bezogenheit des Handelns, Prozessualität des interaktiven Geschehens und Materialität der Redebeiträge*“ (ebd., 257). Ersteres meint, dass „die Bedeutung eines Wortes, einer Handlung etc.“ erst im und durch den Kontext deutlich wird, eine Tatsache, die auch auf die Relevanz der jeweiligen Situation hinweist. Zweiteres beinhaltet die Reaktionen des Gegenübers, die die eigene Handlungsweise beeinflussen; die „Prozessualität des interaktiven Geschehens“ spielt an auf die daraus resultierende „Beweglichkeit“ von Gesprächen, und die „Materialität der Redebeiträge“ besagt, dass Stimme und Gestik „den Aufbau von Deutungen, die Steuerung von Verstehen und die Herausbildung von Eindrücken und Empfindungen bis hin zu einer körperlichen Resonanz auf das Geschehen in eigener Weise beeinfluss[en]“ (ebd., 257 f.). Gesprächskompetenz bedeutet nun, „fähig [zu] sein, produktiv mit diesen Problembereichen umzugehen“ (ebd., 258). Das heißt im einzelnen: Um mit der „kontextuellen Gebundenheit“ umzugehen, müssen Mehrdeutigkeiten ausgehalten und geklärt werden (ebd.). Die „interaktive Bezogenheit“ kann durch Erkennen der eigenen Verantwortung für die Gesprächsentwicklung sowie das Eingehen auf das Gegenüber zur möglichen Zielverfolgung aller am Gespräch beteiligten Parteien genutzt werden, hier zeigen sich empathische Fähigkeiten. Bewusstheit über die Flüchtigkeit des Gesprochenen kann dazu eingesetzt werden, durch Gesprächsstrukturierung oder „(metakommunikative) Ordnungsanstrengungen“ sowie Gedächtnistraining Gesprächsabläufe zu erinnern. Bewusstmachung der Materialität im Gespräch führt dazu, dass eigene Ausdrucksmittel gezielt eingesetzt sowie die des Gegenübers richtig eingeschätzt werden (vgl. Nothdurft 2000, 259), folglich zu sprachlichen Fähigkeiten. Da in der Schule – und gerade der hier zu betrachtenden Sekundarstufe II – die Schülerinnen und Schüler bereits viele Erfahrungen im Bereich mündlicher Kommunikation gesammelt haben, haben sie im

Laufe der Zeit Handlungsweisen entwickelt, wie sie mit bestimmten Gesprächssituationen umgehen, wenngleich diese möglicherweise nicht immer optimal sind (vgl. ebd., 259 ff.). Diese Lernerfahrungen und Verhaltensprädispositionen im Gespräch setzen sich nach Nothdurft zusammen aus

„irreführende[m] – Wissen über Kommunikation, an den – trügerischen – *Selbstsicherheiten* und an (...) – einengenden – *Verhaltensblockaden* (...). Gesprächsfähig werden bedeutet entsprechend: *klug werden*, (*selbst-*)*kritisch werden* und (*angst-*)*frei werden (sic)*“ (ebd., 261).

Die Fähigkeit des *Klug-Werdens* bedeutet dabei, „Wissen über Kommunikation zu sammeln“, um Situationen richtig einschätzen zu können sowie als Basis einer „souveränen, sicheren Haltung“ (ebd., 261 f.), also die Aneignung von deklarativem Wissen. (*Selbst-*)*kritisch zu werden* meint, das eigene Gesprächsverhalten aufgrund einer selbst-bewussten Haltung, die über eine Reflexion bisheriger eigener Erfahrungen erreicht werden kann, zu steuern. Diese Eigenreflexion führt darüber hinaus dazu, dass künftige Gesprächsplanungen und -strukturierungen vereinfacht werden (vgl. ebd., 262). (*Angst-*)*frei* in Bezug auf Gespräche zu werden, verhilft dem Gesprächsteilnehmer, sich „von Blockaden zu befreien und Ängste vor bestimmten Gesprächssituationen oder -anforderungen abzubauen“ (ebd., 262 f.). Hier zeigen sich in besonderer Weise persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten, die in Gesprächen erforderlich sind.

Sehr ausführlich geht Hartung (2004, 50 ff.) auf die Merkmale von Gesprächskompetenz ein: Neben den „Verhaltensregeln“, die in der Gesprächssituation gelten, müssen den Gesprächsteilnehmern die „eigene Rolle“, „Ablauf und Struktur“ sowie „Ziele“ des Gesprächs präsent sein. Gleichzeitig muss jeder von ihnen „Erwartungen“ wie Handlungen des jeweils anderen antizipieren können. Dafür ist eine adäquate vorurteilsfreie Einschätzung des anderen erforderlich. Während des Gesprächs sollte ferner eine stete bewusste Interpretation der Handlungen des Gesprächspartners erfolgen, da in Gesprächen häufig „zwischen den Zeilen gelesen werden“ muss. Ferner gehört zur Gesprächskompetenz, dass jeder Gesprächspartner aus der Vielfalt an Reaktionsmöglichkeiten die jeweils passende auswählt in Berücksichtigung von deren „Wirkung“. Schließlich muss diese „authentisch“ geäußert werden durch den Einsatz von Sprache, Stimme und Körper.

Neuland bezeichnet die Gesprächskompetenz als „Schlüsselqualifikation“⁸⁸, die umfasst:

⁸⁸ Hier eine unscharfe Begriffsverwendung von Neuland. Da der Begriff der Schlüsselqualifikation in vielen Arbeiten auftaucht (z. B. Mertens 1998, 33 ff.; Klafki 1995, 10; Becker-Mrotzek/Brünner 2004, 7), soll er hier kurz erläutert werden:

- „selbstständig Gespräche zu führen (produktive Kompetenz),
- Gespräche und Gesprächsschwierigkeiten zu verstehen (rezeptive Kompetenz)
- sowie Störungen und Probleme in Gesprächen zu analysieren (analytische Kompetenz)“ (Neuland 2009, 64).

In dieser Definition finden sich wichtige Punkte, wobei zu überlegen ist, ob eine Reflexion⁸⁹, die über die Analyse⁹⁰ hinausgeht bzw. darauf basiert, zu ergänzen wäre, um Gespräche sowie darin auftretende Probleme zu verstehen und zu hinterfragen. Hinzuzufügen wäre also eine „reflexive Kompetenz“ bzw. „Fähigkeit“.

Auf der Basis der dargestellten Definitionen von Gesprächskompetenz sowie eigener Überlegungen soll eine, wenngleich sicher nicht umfassende, Definition mündlicher Kommunikationskompetenz als Grundlage für diese Arbeit versucht werden:

Gesprächskompetenz bezeichnet die Fähigkeiten⁹¹, in unterschiedlichen face-to-face⁹²-Situationen angemessen unter Berücksichtigung von Prosodie, Körpersprache sowie aufgrund des Wissens über Grammatik, Lexik („Wortabruf“) und Semantik, über die Gesprächsinhalte sowie die Situation vor oder mit anderen Personen souverän⁹³ zu kommunizieren. Vor, während und nach der Gesprächshandlung werden die situativen Bedingungen, eigene Empfindungen und Erfahrungen, (Re-)Aktionen des Gegenübers sowie der Gesprächsprozess bewusst reflektiert sowie das eigene Gesprächshandeln entsprechend modifiziert.⁹⁴

„Unter Qualifikation (...) sind Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände im Hinblick auf ihre Verwertung zu verstehen, d. h. Qualifikation ist primär aus der Sicht der Nachfrage und nicht des Subjekts bestimmt“ (Dehnbostel 2003, S. 7). Qualifikation ist dann erreicht, wenn die zuständige Stelle entscheidet, dass eine Person „den im Hinblick auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen spezifizierten Anforderungen entspricht.“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2005, S. 14). In der Regel handelt es sich somit um formal nachweisbare Leistungen, die von einer öffentlichen Institution bescheinigt werden (Erpenbeck & Rosenstiel 2008)“ (Slepcevic-Zach&Tafner 2012, 28). Damit entsprechen Qualifikationen dem kognitivistisch orientierten Kompetenzbegriff, da sie durch Messungen nachgewiesen wurden; als Schlüsselqualifikationen bezeichnet werden aber auch weitere, über „Faktenwissen“ hinausgehende Fertigkeiten wie „Struktur- bzw. Methodenwissen“ oder „Abstraktionswissen“ (Brunkhorst-Hasenclever 2000, 341 f.), die ebenfalls überprüfbar sind, da Wissen stets abgefragt werden kann. Wenngleich auch „Kommunikationsvermögen“ häufig als „Schlüsselqualifikation“ bezeichnet wird (vgl. dazu z. B. Reibold/Regier 2009, 15), kann das im oben genannten Sinne nur bedingt gelten, da Kommunikation weitaus stärker durch die Persönlichkeit sowie prozedurale Kompetenzen beeinflusst ist als oben genannte deklarative Kompetenzaspekte und daher nur bedingt messbar ist. Zur Aufgliederung der Fähigkeiten siehe Teil C, Kap. 2.

⁸⁹ Vgl. dazu die Definition von „Reflexion“ im Duden: „das Nachdenken; Überlegung, prüfende Betrachtung“ (<https://www.duden.de/rechtschreibung/Reflexion>, 20.2.14).

⁹⁰ Vgl. dazu die Definition von „Analyse“ im Duden: „Untersuchung, bei der etwas zergliedert, ein Ganzes in seine Bestandteile zerlegt wird“ (<https://www.duden.de/rechtschreibung/Analyse>, 20.2.14).

⁹¹ Die einzelnen Teilfähigkeiten der Gesprächskompetenz werden in Teil C, Kap. 2 ausführlich erläutert.

⁹² Face-to-face bedeutet, dass der Gesprächspartner in der Gesprächssituation sich am gleichen Ort befindet und sowohl zu hören als auch zu sehen ist.

⁹³ Unter „souverän“ wird ein aufgrund erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten sich des hohen (nicht höheren) Wertes der eigenen Person sicheres Auftreten verstanden, das meist eine gewisse Zielbezogenheit einschließt.

⁹⁴ Gespräche finden nach dieser Definition für gewöhnlich zwischen mindestens zwei Personen statt. Dennoch gibt es auch Möglichkeiten von „Selbstgesprächen“, die durchaus ebenfalls wichtige Funktionen einnehmen können, wie bspw. die Klärung von Sachverhalten. In der vorliegenden Arbeit liegt der Schwerpunkt jedoch auf Gesprächen mit mindestens einem Gegenüber.

Diese Definition schließt nicht nur den Sprecher ein, sondern auch den Rezipienten und legt den Fokus auf Reflexionsprozesse als Grundlage für sprachbewusstes Verhalten unter steter Berücksichtigung der Situation und damit auch des Gesprächspartners.

Ein weiter Gesprächsbegriff, der begründet ist in der steten Reaktion des Rezipienten auf Sprechvorgänge, ist ferner Gegenstand der Definition. Rezeptionsaktivitäten sind „im Sinne einer tätigkeitsbezogenen Auffassung von Sprache“, die ausgeht von nicht nur aktiven Produzenten-, sondern auch Rezipientenhandlungen, z. B. als Verstehensleistung (vgl. dazu Braunroth/Seyfert/ Siegel/Vahle 1975, 106), auch in monologischen Redesituationen zumindest körpersprachlich gegeben (vgl. Wagner 2006 b, 66) und sollten vom Sprecher berücksichtigt werden (vgl. dazu auch Hauch/Pabst-Weinschenk 2014, 164). Daher werden auch Gesprächsformen wie Rede oder Präsentation, sowie die in diesem Zusammenhang notwendigen Handlungskompetenzen in der vorliegenden Arbeit als zum „Gespräch“ zugehörig bezeichnet⁹⁵. Dies geschieht in Abgrenzung zu einigen linguistischen Ansichten, die einen Sprecherwechsel als relevant erachten, um von einem „Gespräch“ zu sprechen (vgl. z. B. Brinker/Sager 2010, 13; Rath 2001, 1214). Man kann sich für eine Visualisierung des weiten Gesprächsbegriffes das Bild konzentrischer Kreise vorstellen, in deren Mitte prototypische „enge“ Gesprächsformen anzusiedeln sind wie das „Gespräch unter Freunden“ oder „Smalltalk“ und in dessen äußeren Randbereichen man Gesprächsformen im weiteren Sinne wie „Referat“ oder „Diskussion“ findet. So nennt bspw. Ockel die Debatte als „Form von Gruppengespräch“ (Ockel 1977, 239). Entsprechend gilt die vorliegende Definition auch dafür. Ferner wird in dieser Auffassung eine multimodale Sichtweise (vgl. dazu Fiehler 2014, 19 ff.; Schmale 2014, 89) deutlich, die Interaktion als Zusammenspiel von verbaler und körpersprachlicher Kommunikation betrachtet, die als „gleichrangig“ zu berücksichtigen sind. Fiehler (2012) spricht aus diesem Grund von „Kommunikativen Praktiken“ statt von „Mündlichkeit“, da letzteres lediglich die verbalen Aspekte beinhaltet.

Ein wichtiger Punkt in o. g. Definition ist ferner die Bewusstmachung des individuell unterschiedlich konstruierten Hintergrundes jedes Gesprächspartners:

„Die eine, die ich die Wirklichkeit erster Ordnung nennen möchte, bezieht sich auf das Bild der Welt, das uns von unseren Sinnesorganen vermittelt wird. (...) Bei diesen Wahrnehmungen der Wirklichkeit erster Ordnung bleibt es aber nicht, da für Mensch wie Tier jedes wahrgenommene Objekt sofort eine ganz bestimmte Bedeutung annimmt. Diese Bedeutung aber liegt nicht im Objekt, sondern wird ihm vom wahrnehmenden Subjekt, dem Beobachter, zugeschrieben. Diese Zuschreibungen von Wert, Sinn und Bedeutung beziehen sich also nicht auf objektive, menschenunabhängige Gegebenheiten, sondern sind reine

⁹⁵ Die antike „Rhetorik“ befasste sich nicht nur mit der Rede, wie heute oft dargestellt, sondern mit vielfältigen „Gesprächs- und Redeformen“ (vgl. Wagner 2006 b, 65). In diesem Sinne könnte in der vorliegenden Definition auch von „rhetorischer Kompetenz“ statt von „Gesprächskompetenz“ gesprochen werden oder der Begriff der „modernen Sprechwissenschaft“ der „Rhetorischen Kommunikation“ verwendet werden (vgl. ebd.).

Konstruktionen. Dieser Konstruktionen sind wir uns aber nicht bewusst, obwohl sie es sind, die unsere vermeintliche Wirklichkeit ausmachen, und die dort, wo Menschen sich verschiedene, wenn nicht gar widersprüchliche Wirklichkeiten zweiter Ordnung geschaffen haben, zu den sattsam bekannten Anschuldigungen von Verrücktheit oder Böswilligkeit führen können“ (Watzlawick 1988, 5 f.).

Jeder Mensch konstruiert sich folglich seine eigene Sicht der Welt. Diese Konstruktionen werden zum einen im Gespräch deutlich. Sie sind den Gesprächspartnern gewöhnlich jedoch nicht bewusst, sofern es keine Missverständnisse gibt (vgl. ebd., 7). Zum anderen bilden sie sich vorrangig über Interaktionen. Da diese immer mit Kommunikation verbunden sind (vgl. Watzlawick 1969, 50 ff.), spielen Gespräche eine große Rolle bei der individuellen Konstruktbildung (vgl. dazu Watzlawick 1988, 8). Die außerordentliche Relevanz der Gesprächskompetenz wird hieraus besonders ersichtlich. Bereits durch früheste Sozialisierung bildet sich der Mensch Konstrukte basierend auf Einwirkungen seiner Umwelt. Diese haben gravierende Auswirkungen auf sein Selbstbild und fortan auf seine schulischen und später seine beruflichen sowie sozialen Erfolge.

1.2 Strukturierung des Kompetenzfeldes

Ausgehend von den in der Definition aufgestellten Grundlagen wird nun näher bestimmt, welche Handlungen in verschiedenen Gesprächssituationen von den Gesprächsteilnehmern erwartet werden, um daraus Teilfähigkeiten der Gesprächskompetenz abzuleiten, die im Unterricht thematisiert und bei den Schülerinnen und Schülern gefördert werden sollen.

Gesprächsformen und -handlungen

Für eine Klärung sollen zunächst mögliche „Gesprächssituationen“ bestimmt werden. Linke und Sitta zählen in diesem Zusammenhang z. B. die „intimste Zweierbeziehung“, den Umgang im „offeneren Freundes- und Bekanntenkreis, mit Berufskollegen und Kolleginnen (sic)“, den „Alltagsumgang mit fremden Menschen, auf der Straße, auf Ämtern usw.“ sowie „offizielle und öffentliche Situationen des kulturellen und politischen Lebens“ (1987, 14) auf. Hierbei werden allgemeine Gesprächssituationen vorgestellt, die sich v. a. durch das Maß an Privatheit sowie die Anzahl der beteiligten Personen unterscheiden. Efinig untersuchte berufsbezogene Gespräche und konnte dabei „vier prototypische Gesprächssituationen“ eruieren, nämlich die „Projektbesprechung im Team“, das „(Fehler-) Diagnose-Gespräch“, „Präsentation“ und „Vortrag“ sowie „Instruktionsgespräch“ (2011, 82 f.). Hierbei fällt auf, dass der Begriff der „Situation“ unterschiedlich verwendet wird. Wenn man als Faktoren, die die Gesprächssituation ausmachen, Ort, Raum, Zeit, also eher äußere Umstände sowie auf das

Gespräch einwirkende Personen bestimmt (s. o.), müssen die von Eging benannten „Gesprächssituationen“ anders bezeichnet werden, da sie eher Gesprächsarten darstellen, die variieren können je nach situativem Umfeld. Diese Gesprächsarten könnte man äquivalent zum Schriftlichen bei einem weiten Textbegriff auch als „Textsorten“ bezeichnen oder aber als „Gesprächstypen“ oder „Gesprächsformen“, da in ihnen nur bedingt Situationsanforderungen enthalten sind – so ist z. B. noch nicht klar, in welchen Räumlichkeiten das Gespräch stattfindet, wieviele Personen genau daran teilnehmen etc.

Im Schriftlichen spricht man von Schreibhandlungen, die nötig sind, um ein bestimmtes Produkt, die Textsorte, zu erzeugen. Übertragen auf Gespräche kann hiermit ebenfalls von Gesprächshandlungen die Rede sein, die Grundlage einer Gesprächsform sind. Gleichzeitig werden mit den Gesprächshandlungen, z. B. „fragen, informieren, klären, argumentieren, vergewissern“ meist Ziele verfolgt, z. B. „Beratung, (...), Reklamation, Klärung etc.“ (vgl. Spiegel 2009a, 9). Wiprächtiger-Geppert nennt als „Beispiele für solche sprachlichen Handlungsmuster⁹⁶ in dialogischen Kommunikationssituationen (...) das Stellen von Fragen, etwas Erzählen, Erklären, Argumentieren, Beschreiben, Berichten oder Begründen“ (Wiprächtiger-Geppert 2012, 71). Spiegel unterteilt nochmals in Teilhandlungen: „Größere Handlungen wie zum Beispiel ‚ein Beratungsgespräch durchführen‘ bestehen aus kleineren (Teil-)Handlungen. Fragen, informieren, klären usw.“ (ebd.). Der Begriff der „Teilhandlung“ wird für die vorliegende Arbeit übernommen als Grundlage für die Durchführung einer vollständigen *Gesprächshandlung*.⁹⁷ Laut Tajmel (2012, 12) zählen zu den prototypischen Sprachhandlungen sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen „Berichten, Erzählen, Zusammenfassen, Instruieren, Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Begründen, Argumentieren.“ Folgende Graphik (Abb. 5) zeigt beispielhaft einige Gesprächsformen sowie Möglichkeiten der jeweiligen Gesprächs- bzw. Sprechhandlung.

⁹⁶ Gesprächshandlungen werden von einigen Wissenschaftlern auch als sprachliche Handlungsmuster oder Textprozeduren bezeichnet (vgl. dazu z. B. Wiprächtiger-Geppert 2012, Schmörlzer-Eibinger und Fanta (2014) oder Feilke (2014)).

⁹⁷ Die Gesprächshandlung „Argumentieren“ besteht bspw. aus den Teilhandlungen „Behaupten“, „Begründen“, „Schlussfolgern“ etc.

Gesprächsform/Textsorte	Möglichkeiten der jeweiligen Gesprächshandlung
Diskussion/Debatte	argumentieren, schlussfolgern
Unterhaltung i. S. v. Small Talk	erzählen, beschreiben, fragen, erklären
Referat/Präsentation/Rede	informieren, argumentieren
Bewerbungsgespräch	erklären, argumentieren, erzählen, schildern
Konfliktgespräch	argumentieren, fragen, erklären

Abbildung 5: Beispiele für Gesprächsformen und -handlungen

Jede Gesprächsform basiert also auf Gesprächshandlungen, die darauf abgestimmt sein müssen, welches Agieren die jeweilige Gesprächsform erfordert. Dabei ist auffällig, dass immer mehrere Gesprächshandlungen in jeweils einer Gesprächsform auftreten können. Gleichzeitig variieren die Gesprächsform sowie entsprechend die Möglichkeiten der jeweiligen Gesprächshandlungen je nach Situation. Betrachtet man beispielsweise die Gesprächsform Telefongespräch, so ist es notwendig, zunächst situative Aspekte zu klären, bspw. wer Gesprächspartner ist sowie welche Ziele jeweils vorliegen. Gleichzeitig sind durch die Gesprächsform auch situative Merkmale bestimmt, z. B. ist das Telefongespräch meist ohne Bildübertragung und findet häufig lediglich zwischen zwei Personen statt. Weiterhin ist dafür ein technisches Gerät notwendig. An Gesprächsform und -situation werden sich die Möglichkeiten der Gesprächshandlung orientieren. Situation und Gesprächsform bedingen sich also gegenseitig und daraus folgend kann die Gesprächshandlung abgeleitet werden. Häufig wird aber eher die Situation die Gesprächsform bestimmen als umgekehrt.



Abbildung 6: Bedingungsfaktoren der Gesprächshandlung

Bei der Festlegung von Handlungsfähigkeiten im Gespräch muss in Bezug auf situative Faktoren Berücksichtigung finden, dass gleiche Gesprächsformen zwar grundsätzlich Gemeinsamkeiten aufweisen, die entsprechend auch klar bestimmbare Gesprächshandlungen voraussetzen, dass Gespräche jedoch „nicht immer gleichförmig und standardisiert ab[laufen]“, sondern je nach Situation „Variationen im Gespräch zu be(ob)achten“ sind (Neuland 2009, 66 f.), die sich sowohl auf die Sprechstile als auch die „Merkmale, Regeln und Erscheinungsweisen“ im Gespräch erstrecken. Neuland bezeichnet diese als „Gesprächsvarietäten oder besser Gesprächsstile“ (ebd.). Sie zeigt dies an den in der Schule

üblichen übergeordneten Kategorien „institutionelles Gespräch“, zu dem sie beispielhaft das „Unterrichtsgespräch“ zählt, „intragruppale Gespräche“, die sich „durch die Gleichberechtigung der GesprächspartnerInnen“ auszeichnen, sowie „medientypische Gespräche“, wie bspw. Chat-Kommunikation und „intergenerationale Gespräche“, die durch „unterschiedliche Gesprächsstile“ geprägt sind. Hinzu kommt die Kategorie der „interkulturellen Gespräche“, die häufig mit Schwierigkeiten besetzt sind aufgrund der unterschiedlichen Sozialisation der Gesprächsteilnehmer und damit differierenden Gesprächsregeln. Auch Gespräche zwischen den Geschlechtern ordnet sie hier ein (ebd., 67 ff.). Gesprächsformen folgen also festgelegten Regeln, die jedoch variieren je nach Alter, Geschlecht, sozio-kulturellem Hintergrund der am Gespräch Beteiligten sowie anderen situativen Faktoren. Dies ist bei der jeweiligen Ausgestaltung der Gesprächssituation durch den Gesprächsteilnehmer zu berücksichtigen und gehört mit zu den Fähigkeiten, die für eine gelingende Gesprächsführung nötig sind.

Differenzierung der Gesprächsformen

Ob der Vielzahl der Gesprächsformen ist eine Unterteilung in „Großkategorien“, wie sie Neuland vornimmt, wie sie aber auch Linke und Sitta vorschlagen, zur besseren Orientierung hilfreich. Letztere unterscheiden „natürliches Gespräch vs. fiktionales Gespräch“ sowie „spontanes vs. arrangiertes (vorgeplantes) Gespräch“. Wesentlich ist die Differenzierung zwischen Gesprächen, die geplant werden können, demnach eine andere Rolle im Gesprächsprozess einnehmen und sich eignen zur Einübung von Gesprächsfähigkeiten, sowie solchen, die weitgehend spontan verlaufen und für die daher schon Grundkompetenzen mündlicher Kommunikation erforderlich sind, um das Gespräch gelingen zu lassen. Diese Unterscheidung ist relevant für die vorliegende Arbeit, da planbare Gespräche ob der Möglichkeiten der Förderung der Gesprächsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht vermehrt unter diesem Gesichtspunkt eingesetzt werden können. Darüber hinaus unterscheiden die Forscher nach „Situationskomponenten“ wie „Raum-Zeit-Verhältnis“, „Anzahl der Gesprächspartner“, „Öffentlichkeitsgrad“ bzw. „Bekanntheitsgrad der Gesprächspartner“, „Themafixiertheit des Gesprächs“, das sach- oder beziehungsorientiert sein kann,

sowie „Bindung des Gesprächs an gleichzeitige Handlungen der Gesprächspartner“ (Linke/Sitta 1987, 20). Auch Wagner bildet Kategorien für verschiedene Gesprächsformen, wobei er „Gespräche vor anderen“, wie z. B. Präsentationen, Reden oder Referate ausklammert:

- „1. Alltägliche Gespräche (Phatische Gespräche)
Gruß, Begrüßung, Begegnung, Geplauder, Konversation, Plauderei, Small Talk, Unterhaltung
2. Klärungsgespräche (Deliberative Gespräche)
Aussprache, Besprechung, Diskurs, Diskussion, Erörterung, Gedankenaustausch, Konferenz, Personalversammlung, Unterredung
3. Streitgespräche (Konfrontative Gespräche)
Auseinandersetzung, Confrontation, Debatte, Disput, Disputation, Kampfgespräch, Meinungsverschiedenheit, Wortgefecht, Gezänk
4. Beratungsgespräche (Konsultative Gespräche)
Informatives Problemlösungsgespräch, Moderation, Personenzentriertes Gespräch, Therapeutisches Gespräch
5. Informations- und Beurteilungsgespräche
Anweisung, Arbeitseinteilung, Bewerbungs-, Einstellungsgespräch, Infotainment, Interview, Prüfungsgespräch, Unterrichtsgespräch (,Pädagogisches Gespräch', ,Scheingespräch'), Verhör, Vernehmung
6. Pejorative Formen (Abwertend beschriebene Gespräche)
Denunziation, Gefasel, Geflüster, Gekeif, Geplapper, Gerede, Geschwätz, Getuschel, Gewäsch, Gezänk, Meckerei, Mobbing, Nörgelei, Phrasendrescherei
7. Sonderformen
Assessment-Center, Audienz, Beichte, Flirt, Internet-Chat, ,Liebesgespräch', Plan- bzw. Rollenspiel, Predigtgespräch, Selbstgespräch (laut/still), Talkshow (,Mediales Gespräch'), Verkaufsgespräch“ (Wagner 2006 b, 182 f.).

Wiprächtiger-Geppert (2012, 70) nimmt eine Unterscheidung nach „eher monologischen und eher dialogischen Kommunikationssituationen“ vor. Das Handeln-Können in Zweiteren, das meist eine phatische (soziale) Funktion erfüllen wird, wird in den Bildungsstandards als „Mit anderen sprechen“, erstere mit „referenzieller oder konativer Sprachfunktion“ als „Vor und zu anderen sprechen“ (ebd.) bezeichnet. Auch die Bildungsstandards unterscheiden also nach der Anzahl der in einer Gesprächssituation handelnden Personen. Grob differenziert werden können ferner Gespräche in Alltagssituationen, schulischen sowie beruflichen Situationen – wobei erstere meist auf eine geringere Personenanzahl begrenzt sind – die jeweils gesonderte Kompetenzen erfordern, wenngleich die Gesprächsformen teilweise gleich sind. So wird bspw. ein privates Telefonat andere Anforderungen haben als ein berufliches (vgl. dazu auch Nünning/Zierold 2008, 151).

Entsprechende Erfordernisse der Gesprächsformen in der jeweiligen Situation zu berücksichtigen ist eine Grundlage für gelingende Gespräche. Hilfreich dabei ist, dass verschiedene Gesprächsformen ähnliche Fähigkeitsanforderungen voraussetzen. So wird es bspw. im beruflichen Bereich bei vielen Gesprächen und damit Gesprächsformen wichtig sein, dass bestimmte Aussprachenormen eingehalten werden, damit sich die Gesprächspartner verstehen (vgl. z. B. Ossner 2008). Relevant ist es, hier Basisfähigkeiten zu entwickeln, die dann auf die jeweilige Situation übertragbar sind.

2 Gesprächsfähigkeiten

2.1 Basisfähigkeiten im Gespräch

Pabst-Weinschenk sieht als wesentlich für alle Gesprächsformen drei Hauptkriterien (Sprache, Inhalt, Persönlichkeit), die sie in einer Pyramide darstellt (vgl. Pabst-Weinschenk 2009b, 25). Abbildung 7 zeigt beispielhaft die „sprachliche Seite“ der Pyramide. Man erkennt an der Graphik, dass Pabst-Weinschenk die für ein Gespräch erforderlichen sprachlichen Grundlagen unterteilt in Körpersprache, Prosodie und Lexik/Semantik sowie Syntax. Sie merkt an, dass sowohl im Laufe der historischen als auch der individuellen Sprachentwicklung zunächst körpersprachliche, dann erst verbale Elemente entstanden. Gleiches beobachtet sie im Gespräch: Komme es zu Problemen, „wird automatisch auf das einfachere, zugrunde liegende System der Körpersprache zurückgegriffen: Wir gestikulieren oder zeigen auf etwas“ (Pabst-Weinschenk 2009b, 25). Zugleich sei die Körpersprache aktiv an jedem Gespräch beteiligt und beeinflusse das Verbale, indem es dieses unterstütze (vgl. ebd., 26). Wichtig zu beachten sei, dass sich diese Seite der Pyramide, nach Pabst-Weinschenk, größtenteils der bewussten Kontrolle entziehe. Um hier dennoch eine Förderung zu ermöglichen, solle diese kleinschrittig erfolgen (vgl. ebd., 26). Die beiden weiteren Seiten befassen sich jeweils mit dem Inhalt des Gesprächs bzw. der Persönlichkeit des Sprechers. Letztere schwingen im Gespräch stets mit, so dass sie bei Förderansätzen Berücksichtigung finden müsse. Der Ausdruck der Persönlichkeit wird dabei besonders in Körpersprache sowie Prosodie deutlich, kann sich aber auch verbal manifestieren. Durch aufmerksames Wahrnehmen könne der Rezipient Informationen über die Art des Sprechers gewinnen. Pabst-Weinschenk führt dabei dominantes Gesprächsverhalten auf „psychische Labilität“, kooperatives dagegen auf „Stabilität“ und „Selbstsicherheit“ zurück. Beides werde im Laufe der individuellen Biographie erworben und sei daher veränderlich (vgl. ebd., 27 f.). Alle drei Seiten der Pyramide seien wesentlich und eine Beherrschung der Bereiche „Sprache“, „Inhalt“ und „Persönlichkeit“ notwendig für gelingende Gespräche. Dabei zeigten sich im Auftreten, also der ersten – sprachlichen – Seite, auch die beiden anderen (vgl. ebd., 28). Dieses Modell erscheint aufgrund mehrfacher Aspekte geeignet für eine Festlegung von Fähigkeiten, die für bestimmte Gesprächshandlungen nötig sind. Hervorzuheben ist die Grundlegung von sprachlichen, persönlichkeits- sowie wissensbasierten Fähigkeiten sowie Umsetzungsstrategien für die gelingende Kommunikation, die darauf letztlich beruht.

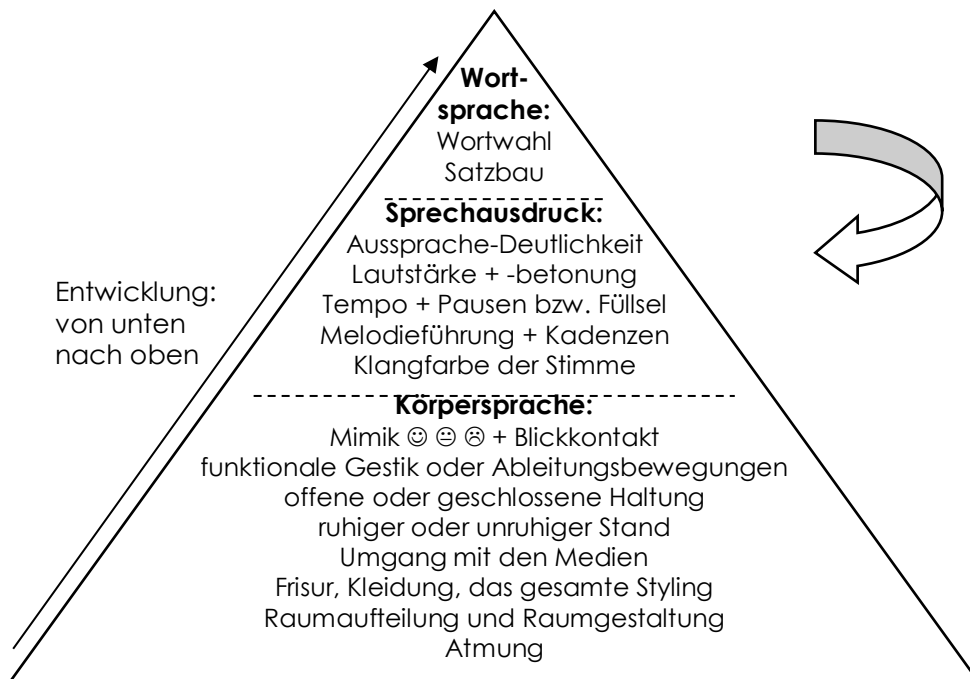


Abbildung 7: Sprachliche Seite der Pyramide nach Pabst-Weinschenk (2009b, 25)

Becker-Mrotzek nimmt eine ähnliche Einteilung der einzelnen, für ein gelingendes Gespräch erforderlichen Fertigkeiten vor: „Konkret lassen sich die kommunikativen Erfordernisse als Anforderungen an die kognitiven, sprachlichen und affektiven Fähigkeiten der Handelnden beschreiben“ (2009a, 74).⁹⁸ Zu ergänzen sind Fähigkeiten, die den Bezug zum Gesprächspartner sowie das Eingehen auf diesen ermöglichen; sie werden hier empathische Fähigkeiten genannt.

In der Zusammenfassung dieser beiden Ansätze können als Grundlagen für ein kompetenzorientiertes Gesprächsmodell festgelegt werden: Kognitive Fähigkeiten⁹⁹ – und dazu gehören neben deklarativem Wissen auch methodische und metakognitive Fähigkeiten – empathische sowie persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten – worunter auch die affektiven fallen sollen – stellen die Basis für die sprachlichen Fähigkeiten dar, mit denen der Ausdruck kognitiv-, empathisch- und persönlichkeitsbezogener Gesprächsbeiträge möglich ist. Ein in der jeweiligen Gesprächssituation sinnvolles Zusammenwirken der genannten Fähigkeiten

⁹⁸ Um die Relevanz dieser Grundfähigkeiten zu beweisen und weitere zu eruieren, ist es sinnvoll, einen Blick darauf zu werfen, welche Eignungen Firmen von ihren Mitarbeitern erwarten, da diese als künftige Hauptarbeitgeber für die Kompetenzermittlung eine durchaus gravierende Rolle spielen. Nach einer Befragung des Bundesinstitutes für Berufsbildung (BIBB) sind Merkmale, die für alle Ausbildungsberufe zwingend erforderlich sind und die zu 80% und mehr genannt werden, „Höflichkeit“, „Fähigkeit zur Selbstkritik“ sowie „Konfliktfähigkeit“ (vgl. Reibold/Regier 2009, 17). Dies sind Aspekte aus dem Bereich der empathischen Fähigkeiten sowie der Persönlichkeitsbildung, die sich jeweils sprachlich manifestieren.

⁹⁹ Die Begrifflichkeit „kognitiv“ stellt dabei keinen „Gegenbegriff“ dar zu den im Folgenden Genannten; eine Ausdifferenzierung erfolgt aus Gründen der besseren Verständlichkeit des Modells sowie didaktischer Vermittlungsfunktion.

bildet die Grundlage für erfolgreiches Handeln im Gespräch, ist also Basis für Handlungskompetenz im Gespräch (vgl. Abb. 8). Eine Förderung der Gesprächskompetenz beinhaltet folglich einen Ausbau der diese ausmachenden Fähigkeiten.

Deklaratives Wissen

Zu den kognitiven Fähigkeiten zählt zunächst das **deklarative Wissen**. Becker-Mrotzek und Schindler (2007, 7 ff.) stellen für den Schreibprozess zusammen, welches Wissen dafür jeweils erforderlich ist. Dabei unterteilen sie den Bereich des *Faktenwissens* in Wissen über das Medium, über Orthographie, Lexik, Syntax, Textstruktur sowie -muster und den Leser. Für den Bereich der Gesprächsführung kann einiges davon übernommen werden. Notwendig ist hier zum einen Wissen über die Gesprächsform, über Normen und Konventionen, die in einer bestimmten Gesprächssituation erwartet werden, sowie über kommunikative Handlungsabläufe und über die Thematik des Gesprächs. Zum deklarativen Wissen zählt ferner das Wissen über sprachliche Begrifflichkeiten sowie Regeln und Muster. Auch Kenntnisse über Hintergründe der Situation sowie über die der Gesprächspartner gehören zum deklarativen Wissen.

Methodische Fähigkeiten

Zu den **methodischen Fähigkeiten**, die auch als Problemlösefähigkeiten bezeichnet werden, und die Erkenntnisgewinn als Ziel haben (vgl. Becker-Mrotzek/Schindler 2007, 9 f.), zählen u. a. logische sowie kreative Fähigkeiten. *Logische Fähigkeiten* dienen dem Erkennen von Zusammenhängen und dem Finden von Argumenten oder Lösungswegen. Mit den logischen Fähigkeiten eng zusammen hängen *kreative Fähigkeiten*. Dazu wird nicht nur die Ideengenerierung für und innerhalb eines Gesprächs gerechnet, sondern auch die Vorstellungsbildung, worunter die Sicht der Welt, aber auch der eigenen Person zu verstehen ist. Daraus bilden sich langfristig „mentale Modelle“ (vgl. Beisbart 2009, 79 f.). Dies beginnt schon im Kleinen: Jedes einzelne Wort ist individuell verschieden mit Bedeutungen assoziiert. Im Gespräch können diese konkretisiert und damit die Vorstellung modifiziert oder überhaupt erst erstellt werden (vgl. ebd., 81). Die Vorstellungen wirken wiederum ein auf die persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten, da sie ein bestimmtes Selbstbild generieren.

Darüber hinaus gehört zu den methodischen Fähigkeiten die Anwendung von Verfahren, die einer systematischen Gesprächsführung dienen, wie bspw. der überlegte Einsatz von Gesprächsstrategien. Ferner sind Fähigkeiten im Hinblick auf die Nutzung von Medien zur Gesprächsstützung hier einzuordnen.

Metakognitive Fähigkeiten

Besonderes Gewicht wird in der vorliegenden Arbeit auf die Entwicklung **metakognitiver Fähigkeiten** gelegt. Dazu zählen laut Becker-Mrotzek und Schindler für das Schreiben

„alle Prozesse (...), die den Schreibprozess sowie den Text in seinen unterschiedlichen Aspekten zum Gegenstand der eigenen Kognition machen. Dazu gehören zum einen Steuerungs- und Überwachungsprozesse beim Schreiben (Monitoring, Selbstregulation). Es bedeutet aber auch die Fähigkeit, die Art und Weise, wie die Anforderungen in den einzelnen Bereichen bewältigt werden, zu reflektieren. Dabei geht es also weniger um das Resultat als vielmehr um die Verfahren der Anforderungsbewältigung. Solche Reflexionen sind wahrscheinlich erforderlich, in jedem Fall aber hilfreich für das Entwickeln eigener Schreibstrategien“ (ebd., 16).

Die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten geschieht auch im Gesprächsprozess durch Selbstbeobachtung, doch auch durch Fremdbeobachtung des kommunikativen Handelns sowie dessen Reflexion. Hilfreich, um diese leisten zu können, ist die methodische Strategie der Fragestellung. Diese Form des Monitorings – der Selbstüberwachung – ist eine Möglichkeit, Sprachbewusstheit im Gesprächsprozess zu erlangen. Weiterhin kann auch bei Gesprächen anschließend über die eigene „Anforderungsbewältigung“ nachgedacht werden. Die Anwendung von Verfahren der Selbst- und Fremdbeobachtung durch Analyse und Reflexion sowie die metakommunikative Klärung sind metakognitive Fähigkeiten. Metakognitive oder reflexive Fähigkeiten ermöglichen also die „Bewusstheit des eigenen Tuns in einem Gegenstandsfeld und der eigenen Stellung zu diesem Gegenstandsfeld“ (Becker-Mrotzek/Schindler 2007, 9 f.).

Empathische Fähigkeiten

Da für eine gelingende Gesprächsführung nicht nur kognitive Faktoren ausschlaggebend sind, fließen auch nicht messbare Faktoren in das vorliegende Modell mit ein. Schon aus dem Wort „Kommunikation“ ist herleitbar, dass diese eng mit Empathie zusammenhängt: Der Begriff der Kommunikation

„ist bekanntlich eine Entlehnung aus dem Lateinischen *communicatio* und verweist auf Bedeutungszusammenhänge des *Teilens* und *Mit-Teilens*. Kommunikation, so legt diese Metapher nahe, ist ein Mechanismus, um Gemeinschaft und Verständigung herzustellen – Kommunikation ist *Teilhabe*“ (Schmidt/Zurstiege 2000, 54).

Die Erfassung von Wirkungen von eigenen Gesprächsbeiträgen auf den Gesprächspartner bildet einen Teil der empathischen Fähigkeiten. Ferner wird darunter die Fähigkeit, sich in den Gesprächspartner hineinversetzen und dessen Handeln nachvollziehen zu können, verstanden. Daher wird diese Fähigkeit auch als Fähigkeit zur Perspektivenübernahme bezeichnet. Durch empathische Fähigkeiten kann es zur Entwicklung von Verständnis für den

Gesprächspartner kommen, wenn Hintergründe für dessen Handlungsweisen, wie bspw. Gedanken, Gefühle, bisherige Erfahrungen etc. erfasst und zugeordnet werden können.

Fehlen empathische Fähigkeiten bei beiden Gesprächspartnern, kommt es zu meist unerwünschten Gesprächskonflikten. Um solcherart problembehafteten Gesprächsschwierigkeiten vorzubeugen und eine gemeinsame Zielerreichung von Gesprächspartnern zu ermöglichen – sowohl im schulischen als auch beruflichen oder privaten Kontext – ist eine Förderung empathischer Fähigkeiten wichtig. Die empathischen Fähigkeiten bilden demnach eine Grundlage für zwischenmenschlich erfolgreiche Gesprächsführung, besonders und auch in interkulturellen und intergenerationellen Zusammenhängen.

Zur Anwendung empathischer Fähigkeiten im Gespräch ist deklaratives Wissen erforderlich, z. B. darüber, wie man sich in sozialen Situationen je nach geltenden Normen verhalten sollte, aber auch Wissen über die eigenen Fähigkeiten und Konstrukte, also über das, was einen persönlich bzw. selbst ausmacht, was sich in den persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten zeigt, sowie über Wirkungen, die Gesprächsbeiträge auslösen können bei Sprecher und Zuhörer, und dazu gehört auch Wissen über Hintergründe, die das Handeln des Gesprächspartners bedingen. Die empathischen Fähigkeiten zeigen sich in der Ableitung von Konsequenzen aus dem deklarativen Wissen und deren Integration in Handlungsschritte im Gespräch.

Persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten

Die Basis für Empathie ist „Selbstwahrnehmung; je offener wir für unsere eigenen Emotionen sind, desto besser können wir die Gefühle anderer deuten“ (Goleman 1996, 127). Eigene Befindlichkeiten wahrnehmen und einschätzen zu können, ist folglich eine wesentliche Fähigkeit in Gesprächen, die den persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten zuzuordnen ist. Unter persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten wird die Bewusstmachung der lebenslangen und ständigen individuellen Formung jedes Menschen verstanden durch unterschiedliche Einflüsse und Erfahrungen v. a. in der Interaktion mit dem sozialen Umfeld, aber auch durch eigene Reflexionen. Hierzu gehört zudem Bewusstheit, wie sich Erfahrungen in Interaktionen auf das eigene Handeln auswirken. Die Erfahrungen bewirken Vorstellungen und daraus resultierend Gedanken und Gefühle, die einen großen Anteil daran haben, wie ein Gespräch verläuft, zumal individuelle Aktionen und Reaktionen durch die vielen Gesprächen inhärente Schnelligkeit oft unbewusst erfolgen. Alle Gesprächshandlungen haben einen starken Einfluss auf individuelle Erfahrungsmuster, die wiederum das eigene Auftreten in Gesprächssituationen beeinflussen. Die Ausbildung von persönlichkeitsbezogenen

Fähigkeiten hilft, sich dieser Beeinflussung bewusst zu machen und ggf. modifizierend das gesprächliche Handeln darauf abzustimmen. Möglich ist durch die Entwicklung von persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten zudem eine Annäherung von Selbst- und Fremdbild. Das Selbstbild umfasst nur diejenigen Aspekte der eigenen Persönlichkeit, die ins Bewusstsein gerückt wurden; es unterscheidet sich daher häufig vom Fremdbild – dem Bild, das bspw. der Gesprächspartner von einem hat. Reflexionsprozesse können helfen, Selbst- und Fremdbild zu verändern. Häufig zeigen sich Persönlichkeit und Selbstbild in nur bedingt beeinflussbaren sprachlichen Äußerungen wie dem körpersprachlichen Ausdruck und der Prosodie.

Zur Stärkung der persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten gehören beispielsweise die Ausformung eines sicheren Auftretens, das „Führen-Können“ von anderen, die Bewältigung von Aufregung vor bestimmten Gesprächssituationen wie Prüfungsgespräch oder Präsentation¹⁰⁰ sowie die Entwicklung von Kritikfähigkeit sowohl im Geben als auch Empfangen von Feedback etc. Auch das Fragen und Hinterfragen wird nur vor einem stabilen Selbstbild geschehen. Mündigkeit, die als selbstbestimmte und eigenverantwortliche Handlungsfähigkeit verstanden wird und damit Grundlage für gesellschaftliche Partizipation ist, hängt demnach stark mit persönlichkeitsorientierten Fähigkeiten im Gespräch zusammen. Lernen schließt die gesamte Persönlichkeit ein, denn Lernen führt nicht nur zu Wissen, sondern verändert auch Einstellungen und damit die Persönlichkeit und das Sozialverhalten (vgl. auch Nagy/Struger/Wintersteiner 2012, 136). Gerade Lernen, das Gesprächskompetenz zum Ziel hat, benötigt solche weiteren persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten, da, wie bereits dargestellt, die Mündlichkeit großen Einfluss auf soziales Zusammenwirken und damit wieder rückwirkend auf die Persönlichkeiten der an einer solchen Kommunikation Beteiligten hat. Wesentlich ist festzuhalten, dass durch die sprachliche Vermittlung von Unterrichtsinhalten sowie das Zusammenwirken im Unterricht immer auch die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler beeinflusst wird.¹⁰¹

Zu berücksichtigen ist in diesem Zusammenhang, dass die Prozesse der Persönlichkeitsausbildung, die mit Gesprächen verbunden sind, nicht messbar sind und daher nicht unter den kognitiven Kompetenzbegriff fallen. Messbarkeit sollte jedoch nicht das oberste Kriterium im Unterricht sein, begründet u. a. im Hinblick auf Gespräche darin, dass der Sprechstil, also die Art und Weise, sich auszudrücken, individuell verschieden ist und sein

¹⁰⁰ In diesem Zusammenhang besteht die Angst nicht vor der Gesprächsform, sondern der Situation, in der diese durchgeführt werden soll.

¹⁰¹ Im Fachunterricht sollte nach Messner allerdings dieser Punkt „nicht zum primären Unterrichtszweck werden (...), sondern aus den Erfordernissen der Bearbeitung inhaltlicher Probleme und der Kommunikation über sie begründet und relativiert werden“ (1980, 108).

sollte. Eine Konformität in dieser Hinsicht würde dem Wesen des Menschen nicht gerecht werden und eine Verarmung des gesellschaftlichen Zusammenlebens bedeuten. Daher sind die Sprechstile mehr als „Sprechakte, Textsorten und standardsprachliche Normen“ (vgl. dazu auch Abraham 2009a, 60), nämlich auch Ausdruck der Persönlichkeit und insofern nicht operationalisierbar. Um Gesprächsförderung zu schaffen, sollte im Unterricht in dieser Hinsicht weniger die „Prüfung der Normgerechtigkeit“ im Vordergrund stehen als „identitätsfördernde Handlungsmöglichkeiten für die Schüler“, wie z. B. durch „das Einbringen unterschiedlicher Erfahrungen und Ansichten, ja überhaupt von sprachlich und inhaltlich Unfertigem und Unzensiertem, von Divergenzen und abweichenden Meinungen. Solche Momente nicht nur zuzulassen, sondern sie anzufordern und zu ermutigen, wäre (...) das Credo eines identitätsfördernden Sprachunterrichts“ (Messner 1980, 107). Dadurch wird es möglich sein, dass Schule als motivierend und sinnvoll von den Schülerinnen und Schülern gesehen wird, da sie die für „das private Glück und das berufliche Fortkommen“ relevante „Art, sich zu geben und die zwischenmenschlichen Kontakte und Beziehungen zu gestalten“, erkennen können (Schulz von Thun 2013b, 11). Zudem wird erst durch diese persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten Raum für neue Ideen gegeben.

2.2 Sprachliche produktive und rezeptive prozedurale Handlungsfähigkeit

Prozedurale Fähigkeiten sind „zu Prozeduren und Routinen verdichtetes Wissen“ (Becker-Mrotzek/Schindler 2007, 9 f.) und bilden sich im Gespräch ab im Vorgehen bei der Planung, Durchführung und Reflexion eines Gespräches, ähnlich den Schritten des Schreibprozesses, wobei durch Übung eine Automatisierung erfolgt¹⁰². Prozedurale Fähigkeiten machen die Gesprächskompetenz aus, basieren auf sprachlichen Fähigkeiten, die wiederum gründen auf den Teilbereichen des deklarativen Wissens, der methodischen (vgl. dazu auch ebd.) und metakognitiven Fähigkeiten sowie den persönlichkeitsbezogenen und empathischen Fähigkeiten.

Die sprachliche Handlungsfähigkeit besteht wiederum aus lexikalischen, semantischen, syntaktischen, prosodischen und körpersprachlichen Fähigkeiten sowie in der Fähigkeit der Rezeption v. a. durch das Zuhören, aber auch das Sehen, deren Können extra gefördert werden kann. Sprachliche Fähigkeiten werden prozedural sichtbar, da die sprachliche Aktivität einen Großteil des Handelns ausmacht.

Lexikalische Fähigkeiten zeigen die Größe des individuellen Wortschatzes. Besonders im Fachunterricht sind die lexikalischen Fähigkeiten im Zusammenhang mit der jeweiligen

¹⁰² Dieses Vorgehen sowie Möglichkeiten der Förderung werden ausführlich in Teil D erläutert.

Bedeutungszuschreibung auszubauen, um fachliche Sachverhalte verstehen zu können. Fehlen die Worte, um auszudrücken, was man sagen möchte, sind häufig die lexikalischen Fähigkeiten nicht ausgeprägt genug in diesem Bereich.

Fähigkeiten semantischer Zuordnung sind besonders wichtig für gelingende Gespräche. Im Fachunterricht ist es zunächst notwendig, dass die Schülerinnen und Schüler überhaupt fachlich typische Lexeme mit Bedeutungen verknüpfen können. Schließlich können neben dem Nicht-Wissen von Fachtermini auch unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen zwischen Gesprächspartnern die Ursache für Verständnisschwierigkeiten sein. Daher müssen Lexeme und die jeweilige Bedeutungszuordnung bewusst gemacht und geklärt werden, damit gegenseitiges Verständnis als Grundlage für eine beiderseitig als geglücktes Gespräch empfundene Kommunikation erfolgen kann. Darauf sowie auf das Beherrschen lexikalischer Varianten wird in den Lehrplänen eingegangen, die einen Fokus darauf legen, Kenntnisse in Fach- und Fremdwortschatz zu erweitern (vgl. Willenberg 2007, 130). In den semantischen Fähigkeiten liegt eine Basis für erfolgreiches Lernen in den unterschiedlichen Fächern, da nur durch semantische Übereinstimmungen bzw. zumindest Annäherungen in der Bedeutungszuschreibung zwischen Lehrendem und Lernenden Verstehen ermöglicht wird.

Syntaktische Fähigkeiten, verstanden als solche, Sätze grammatikalisch korrekt zu formulieren, sind für die gelingende Kommunikation im Sinne eines basalen gegenseitigen Verstehens, u. a. bedingt durch Typika der Mündlichkeit wie die Möglichkeit des Einbezuges des Zeigfeldes, nur bedingt nötig. Allerdings wird sowohl bei Vorträgen als auch im gegenseitigen Umgang von Abiturienten erwartet, dass sprachliche Strukturen korrekt umgesetzt werden. Kleinere Abweichungen, die z. B. dialektal bedingt sind, werden allerdings zumeist ignoriert. Dabei ist es ferner nicht notwendig, deklaratives Wissen zu zeigen, wie bspw. richtige grammatische Termini benennen zu können, sondern prozedurales Wissen einzusetzen. Das Erlernen des richtigen Syntaxgebrauches wird in den Lehrplänen mit dem Erreichen der Sekundarstufe II als abgeschlossen betrachtet und fließt daher nicht mehr in die vorliegende Arbeit ein.

Unter *Prosodie* werden Aspekte wie *Phonation*, also Stimmklang und Stimmlage, *Artikulation* bzw. Aussprache, *Intonation*, die Aspekte wie Betonung, Sprechgeschwindigkeit oder Pausensetzung umfasst, sowie weitere *hörbare Auffälligkeiten* wie der Einsatz von Partikeln, Verlegenheitslauten und Füllwörtern etc. verstanden¹⁰³. Mit der Prosodie kann die Verständlichkeit des verbal Geäußerten beeinflusst werden, man denke nur an Ironie, die durch einen entsprechenden Tonfall erst deutlich wird. Auch wirkt Prosodie häufig unbewusst

¹⁰³ Eine Herleitung der einzelnen Aspekte findet sich in Teil C, Kap. 3.2.2.2.

auf den Rezipienten und sollte auch deshalb in die Betrachtungen für ein gelingendes Gesprächsverhalten mit einbezogen werden. Im Hinblick auf Aussprachenormen geht es darum, bei den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit der „inneren Mehrsprachigkeit“ zu fördern, also das Beherrschen mehrerer sprachlicher Varietäten, die auf die jeweilige Gesprächssituation flexibel angepasst werden können (vgl. hier nach Hochholzer 2009, 192). So ist es zwar meist erforderlich, die Standardsprache als „neutrale Varietät“ (Bredel 2007, 145) und damit als Grundlage vieler, gerade fachlicher Gespräche, zu verwenden, jedoch ist diese nicht in jeder Gesprächssituation angebracht. Häufig ist es sinnvoll, Ideolekte, Soziolekte oder Dialekte einzusetzen, um sich bspw. gruppenspezifisch anzupassen und von einer Gruppe überhaupt verstanden zu werden. Wichtig ist ebenfalls in diesem Zusammenhang die richtige Einschätzung der Gesprächssituation. Treten prosodische Abweichungen unpassend auf, kann es zu sozialen Sanktionen wie Stigmatisierungen kommen (vgl. Marenbach 2009b, 160).

Wenn man mit Watzlawick davon ausgeht, dass man nicht nicht kommunizieren kann (1969), erkennt man die Bedeutung der *Körpersprache*. Darunter werden in der vorliegenden Arbeit *Kinesik*, *Proxemik*, *taktilen Verhalten* sowie *olfaktorische Elemente* verstanden. Mit der Körpersprache wird, noch bevor dies bewusst werden kann, ein Eindruck beim Gegenüber erzeugt. Dieser Eindruck zählt häufig mehr als das Gesagte und an einer zum verbal Geäußerten passenden Körpersprache wird deutlich, dass ein Mensch authentisch agiert. Ein bewusstes Sehen der Körpersprache des Gesprächspartners erleichtert ferner das empathische Eingehen auf diesen. Das ist in allen Gesprächssituationen von großer Relevanz, da dadurch bspw. erfasst werden kann, ob das Gegenüber das Geäußerte aufnimmt bzw. in welcher Form. Die eigene Gesprächsführung kann dementsprechend modifiziert werden. Auch um die Gefühle eines anderen Menschen zu erfassen, ist es notwendig, Körpersprache und Tonfall deuten zu können: „Nach einer Faustregel der Kommunikationsforscher ist eine emotionale Mitteilung zu 90 und mehr Prozent nonverbal“ (Goleman 1996, 209). Da die Körpersprache nicht gänzlich gesteuert werden kann, werden darin zudem Persönlichkeit und Selbstbild einer Person ersichtlich.

Neben Sprechfähigkeiten gehört zur prozeduralen Handlungsfähigkeit die *Fähigkeit zur bewussten Rezeption*. Die Rezeption im Gespräch umfasst in erster Linie das Zuhören im Sinne des „Erfassens mit dem Ohr“ sowie ferner die Wahrnehmung des Gesprächspartners mit weiteren Sinneskanälen, da neben verbalen auch körpersprachliche Aspekte aufgenommen werden und eine Reaktion zumindest im Sinne einer individuellen konstruktivistischen Einordnung hervorrufen. Beobachtungen, die mit den Augen vorgenommen werden, wie die des körpersprachlichen Ausdrucks, verbinden sich mit

Eindrücken des Geruchs- und Tastsinnes, die sich mit dem Zuhören gegenseitig „stützen“. Fiehler spricht daher von der „*Multimodalität* mündlicher Verständigung“ (Fiehler 2009, 36 f.). Dem Zuhören kommt aufgrund der starken Gewichtung des Verbalen in der Vermittlung fachlicher unterrichtlicher Inhalte in der vorliegenden Arbeit im Vergleich zu den anderen Rezeptionsmöglichkeiten eine besondere Bedeutung zu, denn es ist „eine sowohl interaktionale als auch kognitive Aktivität“ (Berkemeier/Spiegel 2014, 124). Bei der kognitiven Aktivität des Zuhörens

„spielen das Arbeitsgedächtnis und das Langzeitgedächtnis eine zentrale Rolle: Man überprüft auf Basis des eigenen Vorwissens und neuer Informationen das Textverstehen auf Plausibilität und erweitert oder revidiert – wenn notwendig – die Informationen. Hörverstehen wird demnach als ein kognitiver Verarbeitungsprozess angesehen, in dem die Zuhörerinnen und Zuhörer interpretatorische Leistungen vollbringen“ (Krelle/Prengel 2014, 214).

Daher kann das Zuhören sowohl als kognitive Basisfähigkeit als auch als sprachliche Handlungsfähigkeit eingeordnet werden. Ersteres, da es in Gesprächen stets erforderlich ist und damit sowohl eine Wissens- als auch Persönlichkeitsveränderung einhergehen kann, sowie zweiteres, da die Art des Zuhörens den Gesprächsverlauf beeinflusst (vgl. Spiegel 2009b, 189). „Im kompetenzorientierten Unterricht sollte [daher] neben dem Einüben von Techniken und Fertigkeiten gerade beim Zuhören auch die Reflexion des eigenen Zuhörens eine wichtige Rolle spielen“ (Behrens/Eriksson 2009, 213). Diese ist nötig zur Bewusstmachung von Zuhörprozessen und ist Grundlage des Bereiches „Zuhören“, denn das Zuhören unterscheidet sich vom bloßen Hören durch die „Aufmerksamkeitsfokussierung“ (Spiegel 2009b, 190). Laut Spiegel wird dabei das Gehörte bewusst erfasst und damit erst die Vorstellungsbildung sowie Sinnkonstruktion ermöglicht (vgl. ebd.). Das bewusste Zuhören ist folglich eine wesentliche Voraussetzung für das Erfassen von Erklärungen im fachlichen Unterricht.

Zwischenfazit

Aus den vorangegangenen Ausführungen wird deutlich, dass für jedes gelingende Gespräch eine Basis von Wissen und Fähigkeiten¹⁰⁴ nötig ist. Zusammenfassend kann mit Paul im Hinblick auf Wissens- und Fähigkeitsgrundlagen zur Erlangung von Gesprächskompetenz in der Sekundarstufe II festgehalten werden, dass u. a. folgende Aspekte Berücksichtigung finden müssen:

¹⁰⁴ Der Begriff „Fähigkeiten“ wird hier absichtlich von Kompetenz abgegrenzt, um zu zeigen, dass eine Messbarkeit nur bedingt vorliegt und der „Output“ zwar wichtig ist, jedoch nicht über der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler stehen darf.

- „Inhalte (deklaratives und analytisches Wissen über mündliche Textsorten“ bzw. Textformen und „kommunikative Verfahren“ bzw. Gesprächshandlungen sowie über Gesprächsthemen)
- „Methodenwissen (mündliche Erarbeitungsstrategien, Gesprächstechniken)“
- „prozedurales Wissen und Können ((...) Gesprächsführungskompetenz in verschiedenen Aufgabenfeldern“, das Vorgehen im Gesprächsprozess)
- eine „Reflexionsdimension“ im „produktiven und rezeptiven Sprachhandeln“ (Paul 2009, 183).

In bislang entwickelten Modellen kommen nach Eriksson „allgemeine Kompetenzen wie allgemeines deklaratives und prozedurales Wissen, die persönlichkeitsbezogene Kompetenz (z. B. Motivation, kognitiver Stil) und die Lernfähigkeit (z. B. Lerntechniken), [die] bei sprachlichen Aktivitäten vielfältig steuernd beteiligt sind“, meist zu kurz (Eriksson 2006, 32). Da diese „allgemeinen Kompetenzen“¹⁰⁵ jedoch, wie eben erläutert, für Lernprozesse hohe Relevanz haben und entscheidend sind für die Erlangung von Gesprächskompetenz, werden sie in vorliegender Arbeit berücksichtigt.¹⁰⁶

Festzustellen ist folglich, dass Gesprächskompetenz wissensbasiert ist und aus zahlreichen Teilfähigkeiten besteht, „die jeweils gleichzeitig und je nach Situation und Kontext in unterschiedlichen Gewichtungen zum Einsatz kommen“ (Nünning/Zierold 2008, 96 f.). Grundlage für ein gesprächskompetentes Handeln ist zunächst deklaratives Wissen. Zu diesem Faktenwissen gehört Wissen über die Lexik, die Syntax, den Gesprächsaufbau, Gesprächsformen und -handlungen, den Adressaten, die Situation und das Thema sowie über Semantik, Prosodie und Körpersprache.

Die weiteren für die Gesprächsführung wesentlichen Voraussetzungen, in der Pädagogik häufig als *Wissensarten* bezeichnet, werden in der vorliegenden Arbeit unter der Begrifflichkeit *Fähigkeiten* gefasst, da sie – auf deklarativem Wissen basierend – sich auf dessen Anwendung beziehen. Zu diesen zählen u. a. methodische bzw.

¹⁰⁵ Eriksson spricht hier von „allgemeinen Kompetenzen“, womit im Sinne der vorliegenden Arbeit Wissen und Fähigkeiten gemeint sind.

¹⁰⁶ Leisen weist jedoch darauf hin, dass die Begriffe *deklarativ* und *prozedural* in der Neurobiologie unterschiedlich verwendet werden für jeweils verschiedene Ebenen des Gedächtnisses. Daher nimmt er eine etwas andere Kategorisierung des für das Schreiben erforderlichen Wissens vor, nämlich nach:

- „Weltwissen (Allgemeinwissen, themenbezogenes Wissen);
- Sprachwissen (Orthografie, Grammatik, Syntax, Lexik, Stil- und Textsortenwissen);
- Selbstwissen (über die eigenen Schreibfähigkeiten, über seine Ziele etc.);
- Adressatenwissen (z. B. über Vorwissen, Einstellungen, Absichten oder Gewohnheiten des/der Adressaten);
- Situations- bzw. Kontextwissen (über Schreibanlass, Schreibaufgabe, Rahmenbedingungen);
- Methodisches Wissen (über den Arbeits- und Schreibprozess; über Schreibstrategien);
- Diskurswissen (über Normen und Traditionen, z. B. Bewertungsmaßstäbe)“ (Leisen 2010, 165).

Damit untergliedert Leisen das deklarative Wissen noch stärker in Welt-, Sprach-, Adressaten-, Situations- und Diskurswissen, was gerade für das Vorgehen bei der Planung eines Arbeitsprozesses sinnvoll erscheint. Hinzugefügt wird von Leisen das Selbstwissen, das ebenfalls wesentlich ist.

Problemlösefähigkeiten. Darunter versteht man z. B. das Wissen über Gesprächsstrategien bzw. -techniken sowie deren Anwendung und die Entwicklung von Vorstellungen. Die methodischen Fähigkeiten sind eng verbunden mit den prozeduralen Fähigkeiten. Die prozeduralen Fähigkeiten sind das „Herzstück“ der folgenden Graphik (siehe Abb. 8), da sie das kompetente Vorgehen im Gesprächsprozess abbilden und mit sprachlichen Fähigkeiten gleichgesetzt werden können, sofern man mit Watzlawick davon ausgeht, dass jedes soziale Handeln auf Sprache basiert¹⁰⁷. Voraussetzung für die prozeduralen Fähigkeiten sind neben deklarativem Wissen und methodischen Fähigkeiten metakognitive Fähigkeiten wie die Durchführung von Verfahren der Selbst- und Fremdbeobachtung wie Monitoring und Analyse sowie die Anwendung reflexiver Verfahren im Gesprächsprozess. Für eine gelingende Anwendung prozeduraler Fähigkeiten im Gespräch sind ferner persönlichkeitsbezogene und empathische Fähigkeiten unabdingbar. Zu Ersteren gehört die Umsetzung von Erkenntnissen der bewussten Selbstwahrnehmung, u. a. von Emotionen und Motivationen, die jeder zu einem bestimmten Gesprächsthema oder -partner hat, aber auch von solchen, die durch den Gesprächsverlauf die eigene Weltsicht beeinflussen und die im Gespräch das individuelle Handeln sowie das Lernen stark steuern (vgl. dazu z. B. auch Erpenbeck/Sauter 2013, 27). Mit Zweiteren sind die Schlussfolgerungen aus Perspektivenübernahme und der aktiven Wahrnehmung des Gesprächspartners gemeint, z. B. die bewusste Einschätzung von Wirkungen von Gesprächsbeiträgen auf den anderen und sich selbst und folgende Reaktionen. In diesem Zusammenhang ist es wesentlich, festzuhalten, dass die empathischen sowie persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten auf den metakognitiven Erkenntnissen basieren und diese weiterführen. Eine Trennung von den prozeduralen Fähigkeiten geschieht in der Graphik (Abb. 8) aus Gründen der Hervorhebung der Relevanz der jeweiligen Faktoren sowie zur Verdeutlichung der gegenseitigen Auswirkungen und der schwierigen Messbarkeit des Outputs von Lernprozessen sowohl bei den empathischen als auch den persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten.¹⁰⁸

¹⁰⁷ Die im Unterrichtsgespräch verwendete Sprache wird in der vorliegenden Arbeit „als Unterrichtsgegenstand, als fachliche Verfahrensweise und als Lernstrategie“ (Paul 2009, 183) sowie als Lernmedium betrachtet und ist stets in einen sozialen Kontext eingebunden.

¹⁰⁸ „Sprachproduktion, Sprachrezeption und Sprachreflexion, die durch die Kombination der dominierenden Grundtätigkeiten konstituiert werden“ (vgl. Polz 2008, 225), werden dabei als gleichermaßen relevant gesehen. „Grundtätigkeiten“ werden in der vorliegenden Arbeit als *Basisfähigkeiten* betrachtet. Wie Polz es für den Deutschunterricht als Aufgabe sieht, die „Grundprozesse methodisch zeitweilig mit dem Ziel zu vereinzeln, die Qualität der Teilleistungen zu verbessern und die Schüler/innen durch entsprechende Sprachhandlungen zunehmend besser zum freien und zusammenhängenden Sprechen zu befähigen, über Reflexion bewusstseinsfähig zu machen und angemessen zu üben“ (ebd., 228), wird diese Vereinzelnung ebenfalls in vorliegendem Modell vorgenommen und übertragen auf den Unterricht aller Fächer.

Gesprächsresultate, nicht nur inhaltlicher Art (wie z. B. Vereinbarungen zwischen Gesprächspartnern), sondern auch durch individuellen Erfahrungsaufbau im Gespräch, bedingen schließlich spiralförmig aufbauend wieder die Entwicklung deklarativen Wissens.

Folgende Graphik zeigt das Zusammenwirken der unterschiedlichen Wissens- bzw. Fähigkeitsarten, um kompetent im Gespräch handeln zu können:

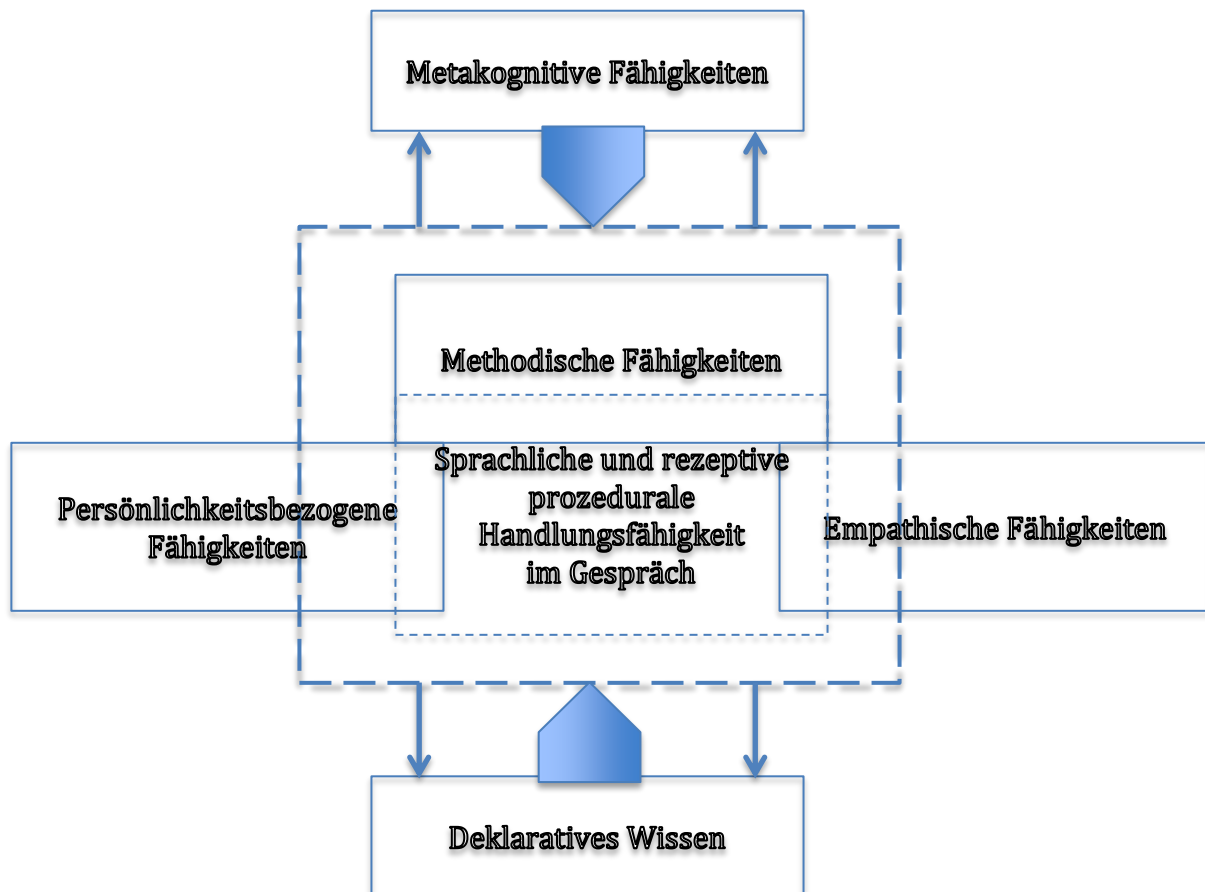


Abbildung 8: Wissens- und Fähigkeitsprofil ¹⁰⁹der Gesprächskompetenz

¹⁰⁹ Eine derartige Aufschlüsselung und damit Abgrenzung wird hier zum Zweck der didaktischen Vereinfachung und aus Gründen der Verdeutlichung der Relevanz einzelner Vorgänge vorgenommen.

3 Sprachbewusstes Handeln im Gespräch

Sprachbewusstes Handeln basiert auf Prozessen und Komponenten der Sprachbewusstheit. Diese wird daher in der Folge aufgeschlüsselt und in ihrer Relevanz für die in Gesprächen relevanten Faktoren beleuchtet.

3.1 Faktoren der Sprachbewusstheit

Sprachbewusstsein

Um die Schülerinnen und Schüler für den Sprachgebrauch zu sensibilisieren, ist im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ der Bildungsstandards für das Fach Deutsch die Entwicklung eines bewussten Sprachgebrauchs vorgesehen. Allerdings gibt es diesbezüglich im fachdidaktischen Diskurs unterschiedliche Auffassungen (vgl. Lischeid 2011, 122 dort nach Andresen/Funke 2003; Nold 2007, 93; Andresen/Funke 2006, 438 f.). Dies zeigt sich schon in der Begrifflichkeit:

„*Sprachbewusstsein* und *Sprachbewusstheit* werden teilweise synonym verwendet. Letzterer Begriff wurde von Andresen (1985) eingeführt. Beide Begriffe können aber auch graduell differenziert werden. So ist bei Beisbart (...) die *Sprachbewusstheit* die nächsthöhere Stufe über dem *Sprachbewusstsein*“ (Abraham/Beisbart/Koß/Marenbach 2007, 53).

Sprachbewusstsein wird folglich von Beisbart als Unterbereich von Sprachbewusstheit angesehen. ‚Bewusstsein‘ ist ein „komplexer, philosophiegeschichtlich¹¹⁰ stark belasteter Begriff“ (Gauger 1976, 40) und soll daher für den Rahmen dieser Arbeit nochmals definiert werden. Gauger versteht darunter „das Erlebnis der persönlichen Identität“, „den ich-haften Selbstbezug, die Selbstvergewisserung, das Selbstbewußtsein“ (ebd.). Da die Sprachverwendung im Gespräch Auswirkungen auf Persönlichkeit, Selbstbild und soziales Handeln hat, ist es wichtig, diese Aspekte im Rahmen der Sprachbewusstheit zu verorten, was unter der Begrifflichkeit des „Sprachbewusstseins“ erfolgen kann. Gauger verdeutlicht, inwieweit sich Sprache und Bewusstsein gegenseitig bedingen: Sprache besitzt „die beiden für das Bewußtsein konstitutiven Charaktere – Intentionalität und Reflexivität“. Unter *Intentionalität* versteht er, „daß das Bewußtsein grundsätzlich auf etwas gerichtet, also stets Bewußtsein von etwas ist“, unter *Reflexivität* „daß das Bewußtsein sich auf sich selbst richten (...), sich seiner selbst vergewissern kann.“ Damit, so folgert er, ist Bewusstsein als „Selbstbewußtsein die Einheit von Gegenstandsbezug und Selbstbezug: ‚Ich bin mir einer Sache bewußt‘“ (ebd., 42 ff.). Sprachbewusstsein setzt also voraus, dass Sprache zum einen bewusst betrachtet und mit bestimmten Absichten verwendet wird, sowie zum anderen, dass

¹¹⁰ Vgl. dazu in ähnlichem Sinne Gaugers z. B. Marx/Engels (1975, 32 f.) : „Sprache ist das (...) auch für andere Menschen existierende, also auch für mich selbst erst existierende wirkliche Bewußtsein, und die Sprache entsteht, wie das Bewußtsein, erst aus dem Bedürfnis, der Notdurft des Verkehrs mit anderen Menschen.“

damit über die eigene Person und die aus der Sprachverwendung resultierenden Wirkungen reflektiert werden kann (vgl. dazu auch Gornik 2010, 233). Eine Reflexion muss sich, als wesentlicher Bestandteil der Sprachbewusstheit, daher sowohl auf die Sprache als auch das Individuum beziehen können. Aus dieser Sicht wird deutlich, dass Sprachbewusstsein nur bedingt messbar und mit dem kognitiven Kompetenzbegriff vereinbar ist. Gauger verdeutlicht dies: „Der Sprachbesitz ist also nicht einfach ein Können (‚Kompetenz‘), sondern ein dem Subjekt, zu dem es gehört, bewußtes Können, oder – abgekürzt gesagt – ein sich seiner selbst bewußtes und sich zu sich selbst verhaltendes Können“ (Gauger 1976, 46). Damit sind gleichfalls die Sprachverwendung sowie das Sprachbewusstsein unterschiedlich von Mensch zu Mensch. Dieses könne allerdings durch „‚Bildung‘ bzw. deren mögliche spezifisch sprachlich-literarische Ausprägung“ beeinflusst werden (ebd. 47).¹¹¹ Betrachtet man dementsprechend Sprachbewusstsein als eng mit dem Selbstbewusstsein verflochten, wird deutlich, dass sich eine Entwicklung in einem Bereich auch auf den anderen auswirken muss. Die Wichtigkeit der Förderung des (Selbst-) Bewusstseins wurde bisher in der Schule zu wenig bedacht. So resümiert Wellensiek unter der Überschrift „Bewusstseinstraining ist leider kein Schulfach“:

„Unser Bewusstsein besitzt unendlich viele Facetten und Fähigkeiten, die uns in zahlreichen Momenten des Alltags hilfreich zur Seite stehen könnten. Nur leider lernen wir nicht wirklich, mit diesen Fähigkeiten umzugehen. Weder in der Schule noch an der Universität taucht das gezielte Training des Bewusstseins im Lehrplan auf“ (Wellensiek 2010, S. 88).

Sprachbewusstsein zielt, wie oben bereits erwähnt, nicht nur auf das Individuum ab, sondern auch auf den jeweils anderen. Durch die Möglichkeit des Perspektivenwechsels erwächst die Chance für die Einzelnen, sich „zu ihren Mitmenschen, zu ihrer sozialen Umwelt in ein Verhältnis zu setzen. (...) Damit ist auch die Möglichkeit einer gewissen bewußtseinsmäßigen Unabhängigkeit und Freiheit gegenüber der Umwelt gegeben. Mittels der Sprache kann eine nicht mehr unmittelbar in die materielle Welt gebundene geistige Welt aufgebaut werden“ (Ammon 1977, 20 ff.). Dadurch wird ein weiteres wichtiges Feld eröffnet: Neben der Wahrnehmung und Berücksichtigung des Gegenübers steht die geistige Weiterentwicklung. Durch das Vorhandensein von Sprachbewusstsein kann eine bewusste Lösung von der Materie erleichtert werden, die Ideen und Entwicklungen und damit Fortschritt bewirken kann. Weil das für jede Fachrichtung erstrebenswerte Ziele sind, ist eine fächerweite Förderung von Sprachbewusstsein im Gespräch wichtig. Für den Fachunterricht heißt das

¹¹¹ Zu berücksichtigen ist in diesem Zusammenhang und in Bezug auf eine fächerweite Umsetzung, dass die „Vorstellungen“ der Einzelnen über ihre „Fähigkeiten/Verhaltensformen“ stark das Lernen beeinflussen (vgl. Januschek/Paprotté/Rohde 1981, 6). Auch aus diesem Grund ist es wesentlich, die Förderung kommunikativen Handelns auf die nicht messbaren Fähigkeiten auszudehnen und „Menschen [nicht] nur als funktionierende Apparate dar[zustellen“, wie die Autoren (ebd.) befürchteten.

nämlich, dass die Entwicklung von Sprachbewusstsein dazu führt, dass nicht nur sprachliche Sachverhalte, sondern auch Lernstoffe besser durchdrungen werden können. Denn erst durch die auf sprachlicher Basis erfolgte Bewusstwerdung kann eine Problematisierung von Sachverhalten erfolgen, die Grundlage ist für konstruktivistische Lernprozesse (vgl. dazu z. B. Januschek/Paprotté/Rohde 1981, 6 f.).

Eine andere Auffassung des Begriffs des Sprachbewusstseins vertritt Lischeid (2011, 122). Danach sei das „Sprachbewusstsein“ das „Wissen über Sprache (explizites/deklaratorisches/verbalisierbares Wissen)“ (nach Nold 2007, 93), während Sprachbewusstheit „Sprachgebrauch oder das Sprachgefühl (vorwiegend implizites und prozedurales Wissen“ (ebd.) bezeichnet. Diese Auffassung erfasst nicht alle Teilbereiche der Sprachbewusstheit, weist aber auf ebenfalls wichtige Aspekte hin, wie das sprachliche deklarative Wissen, ohne das metasprachliche Prozeduren häufig nicht durchführbar sind, sowie die Anwendung, durch die allein Sprachgefühl entwickelt und internalisiert werden kann. Sprachbewusstsein ermöglicht es in diesem Zusammenhang ferner, sich der Einflussmöglichkeiten durch Sprache klar zu werden sowie der Sprachfunktionen und diese absichtsvoll zu verwenden.

Die Fähigkeit des Sprachbewusstseins findet sich entsprechend in den metakognitiven, methodischen, persönlichkeitsbezogenen und empathischen Basisfähigkeiten sowie im deklarativen Wissen.

Das Sprachbewusstsein stellt eine Grundlage der Sprachbewusstheit dar und ist gleichzeitig eine Folge von sprachbewusstem Handeln im Gespräch. Sowohl sprachliches Wissen, Sprachgefühl, die Fähigkeit der Einschätzung des Gesprächsgegenstandes, der jeweiligen Gesprächssituation, des Gesprächspartners und der eigenen Person als auch die geistige Lösung von materiellen und sozialen Gegebenheiten sowie zunächst deren Bewusstwerdung sind die Basis für ein Handeln unter der Flagge der Sprachbewusstheit und resultieren daraus auf einem höheren Niveau.

Resümierend kann daher für das Sprachbewusstsein festgehalten werden: *Zum Sprachbewusstsein gehören die Entwicklung von Bewusstsein über das eigene Selbst, über Wirkungen von Gesprächsbeiträgen auf den Gesprächspartner, über den Gesprächsgegenstand und die über die Sprache ermöglichte Entwicklung von Ideen. Darüber hinaus zählt zum Sprachbewusstsein das deklarative Wissen über Sprache, also hier bspw. über Gesprächsformen, -handlungen sowie deren Funktionen und Struktur; weiterhin das Wissen im Hinblick auf die Fachterminologie und deren normative Bedeutungszuschreibung.*

Aufmerksamkeitsfokussierung und Prozessorientierung

Weitere wichtige Faktoren, die Sprachbewusstheit ausmachen, sind Aufmerksamkeitsfokussierung und Prozessorientierung. So definieren Steinig und Huneke Sprachbewusstheit – im Englischen „Language awareness“ – als „Aktualisierung einer generellen Sprachaufmerksamkeit“ sowie als „prozessorientierte Fähigkeit, die es ermöglicht, das Sprechen und Schreiben anderer differenziert und kritisch wahrzunehmen und die Wirkungen und Folgen eigenen Sprachhandelns abschätzen zu können“ (Steinig/Huneke 2011, 183). Danach umfasst Sprachbewusstheit im Gespräch sowohl die bewusste Wahrnehmung des eigenen Handelns, des Handelns des Gegenübers als auch der Phasen des Gesprächs. Sprachbewusstheit, die den mündlichen Sprachprozess begleiten soll, muss daher prozessorientiert unterrichtet werden und beide Positionen, nämlich die des Sprechers sowie des Rezipienten berücksichtigen (vgl. dazu Budde 2012a, 33):

„Es kommt darauf an, dass Schüler Sprache als einen lebendigen Teil ihres eigenen Menschseins erleben, verstehen und kritisch begleiten und so sich selbst und andere besser verstehen lernen“ (Steinig/Huneke 2011, 184).

Die Schülerinnen und Schüler erlernen somit, die Sprache achtsam zu gebrauchen und deren Wirkungen auf sich selbst und andere aufmerksam zu verfolgen. Damit sind hierfür wiederum metakognitive, methodische, empathische und persönlichkeitsbezogene Basisfähigkeiten sowie ebenfalls sprachliche prozedurale Fähigkeiten erforderlich.

Sprachreflexion

Wie im Zusammenhang zu Ingendahls Theorie in Teil B, Kap. 4.1 bereits herausgearbeitet, stellt Reflexion ein wesentliches Element sprachbewussten Handelns dar. Während bei Chomsky Sprache ein reflexionslos funktionierendes System von Regeln ist (nach Gauger 1976, 65), stellen neuere Ansätze Sprachreflexion als Grundlage für gelingendes sprachliches Handeln dar. Budde (2012a, 32) z. B. bezeichnet damit „ein Handeln (...), das sich auf Sprache bezieht und in dem über Sprache oder einzelne ihrer Teilaspekte nachgedacht wird.“ Im Unterricht könne diese Reflexion erfolgen, indem „wir sprachliche Erscheinungen isolieren, sie aus der Distanz und bewusst betrachten und gegebenenfalls in einen anderen oder größeren Zusammenhang stellen“ (ebd.). Dafür sei ein „kognitiver Modus“, eine „angenommene Disposition“ nötig, nämlich „Sprachbewusstheit“ (ebd.). Damit wird nochmals deutlich, dass Sprachreflexion und Sprachbewusstheit eng miteinander verbunden sind, da das eine das andere bedingt (vgl. ebd., 33). Durch Fragen, die bestimmte Elemente im Gesprächsprozess beleuchten, können Reflexionsvorgänge angestoßen und erleichtert werden.

Fragen bieten sich folglich als Reflexionstechnik zur Überwachung von Gesprächsabläufen an.

Nach Lischeid lassen sich durch Sprachreflexion im Unterricht folgende „kompetenzorientierte Ziele“ erreichen:

- „die Vermittlung **systematisch-deklarativen Wissens über Sprache** hinsichtlich bestimmter sachbezogener Kernfelder (als Wissen über Orthographie, Morphologie, Syntax, Semantik, Pragmatik; Wissen über Sprachgeschichte, Sprachvarietäten und Sprachtheorien);
- die Anleitung zum **metakognitiven Reflexionsvermögen** über Systematik und Gebrauch von Sprache (z. B. hinsichtlich Sprachrichtigkeit und -angemessenheit im Rahmen von Sprachvergleichen und Sprachkritik);
- die Nutzung deklarativen und metakognitiven Wissens zur prozeduralen und **problemlösenden Sprachproduktion** im Sprechen, Schreiben und Lesen;
- die Sensibilisierung für **ästhetische und kreativ-gestalterische Aspekte** der Sprachproduktion und -rezeption („Sprachgenuss“ in Verbindung z. B. mit Sprachspielen und Sprachwitz);
- die Vermittlung einer neugierig-interessierten Grundhaltung gegenüber sprachlichen Phänomenen sowohl für die eigene **personale Entwicklung** (sprachlich-kulturelle Bildung, allgemein-kognitive Entwicklung) als auch für Vollzüge sozialer Anschlusskommunikation (Sprachreflexion und -kritik im informellen und öffentlichen Raum; sprachlich-kulturelle „Internationalität“)“ (Lischeid 2011, 122 f.).

Daraus wird ersichtlich, dass Sprachreflexion als wesentlicher Faktor der Sprachbewusstheit neben deklarativem Wissen und sprachlich-prozeduralen Fähigkeiten auch solche persönlichkeitsbezogener, methodischer und „ästhetisch-kultureller“ (ebd.) Art umfasst. Durch reflexive Handlungen kann *Sprach-Bewusst-Werdung* erfolgen. Bei dieser werden nicht nur die „sprachliche Gestalt“, wie Gornik (2010, 236) es als typisch für Sprachbewusstheit erachtet, bewusst betrachtet, sondern viele weitere Aspekte, wie bspw. das Sprachgefühl und das situativ angemessene Handeln. Diese sind aus Handlungen zumindest teilweise erschließbar, so dass über diese auch Schlüsse über die Sprachbewusstheit, die „als interne Größe (...) der direkten Beobachtung grundsätzlich nicht zugänglich“ ist, gezogen werden können (Budde 2012a, 32 f.).

Metakommunikation

Für Januszek, Paprotté und Rohde ist Sprachbewusstheit das „Phänomen des ‚Aktuell-Bewußtwerdens‘“ (1981, 4 f.). Damit meinen sie, dass erst durch das vorherige unbewusste Wissen und/oder Können und schließlich die metasprachliche Betrachtung Sprachbewusstheit vorliege (vgl. ebd.). Sie erläutern dies an einem Beispiel:

„Erstens: Das Wissen über eine im Unterricht erworbene Fremdsprache ist sicher von anderer Art als Bewußtheit über die Muttersprache: es ist kein bewußtgewordenes (sic) Wissen, weil es nicht zuvor unbewußt war. Dennoch sinkt dieses Wissen im Laufe des Lernprozesses auf eine niedrigere Bewußtseinsstufe hinab: wir gebrauchen z. B. automatisch die Umschreibung mit *do* in englischen Fragen. Betrachten wir nun folgenden Fall: Englischlernender A korrigiert

Engischlernende B wegen fehlender Umschreibung mit do in einer englischen Frage. Wenn dies in derjenigen Unterrichtsstunde geschieht, in der diese grammatische Regel eingeführt wurde, so können wir nur in einem sehr speziellen Sinn von beginnender Sprachbewußtheit reden. Geschieht es hingegen im 9. Jahr des Englischunterrichts, so handelt es sich um voll entfaltete Sprachbewußtheit. Die Beschreibung des Übergangs ist also das Problem.

Zweitens: Sprachbewußtheit liegt nicht erst dann vor, wenn sprachliche Regeln explizit formuliert werden, obwohl dies vielleicht die ‚höchste Stufe‘ metasprachlicher Handlungen ist. So kommt es sehr oft vor, daß jemand eine sprachliche Äußerung korrigiert, dabei aber nicht in der Lage ist, eine bei der Korrektur in Anspruch genommene Regel zu explizieren. ‚Das heißt eben so!‘ wird dann gesagt“ (Januschek/Paprotté/Rohde 1981, 5 f.).

Auch Lischeid bezeichnet als einen wesentlichen Aspekt von Sprachbewusstheit nach Brudel das „metasprachliche bzw. metakognitive Wissen hinsichtlich sprachlicher Gegenstände und Sachverhalte“ (Lischeid 2011; vgl. dazu auch Ossner 2008, 32; Gornik 2010, 236). Zusammengefasst kann resümiert werden, dass die Fähigkeit, *über Sprache bzw. Kommunikationsvorgänge zu sprechen* wesentlicher Bestandteil von Sprachbewusstheit als Teil von Sprachkompetenz ist. Metakognitive Basisfähigkeiten sind hierfür Voraussetzung.

Zwischenfazit

Resümierend kann damit Sprachbewusstheit für die vorliegende Arbeit folgenderweise definiert werden: *Sprachbewusstheit beschreibt die Aufmerksamkeitsfokussierung auf eine sprachliche Manifestation, deren Reflexion sowie ggf. metakommunikative Aufarbeitung im Gesprächsprozess auf der Grundlage von Sprachbewusstsein. Die einzelnen Faktoren der Sprachbewusstheit bedingen diese. Gleichzeitig resultiert aus sprachbewussten Gesprächsprozessen eine spiralartige Weiterentwicklung der die Sprachbewusstheit bedingenden Faktoren. Metakognitive Fähigkeiten sind für Sprachbewusstheitsprozesse stets leitend.*

Der im Rahmen der vorliegenden Arbeit verwendete Begriff „Sprachbewusstheit“ wird ähnlich wie der im Konzept der „language awareness“ verstanden, die auch affektive bzw. emotionale Handlungshintergründe für eine Reflexion als wichtig erachtet und nicht auf rein kognitive Aspekte, wie sie Gornik und Andresen als eigentliche „Sprachbewusstheit“ ausmachen (vgl. dazu Gornik 2010, 237; Andresen 1985, 102; Andresen/Funke 2006, 439), beschränkt ist.

Sich der eigenen und fremden Sprachverwendung und damit des semantischen Gehalts, der Prosodie sowie der Körpersprache und deren Auswirkungen bewusst zu werden, soll nicht nur

in dem Moment geschehen, wenn Sprachschwierigkeiten¹¹² auftreten (vgl. dazu auch Andresen 1985, 102), sondern es soll eine ständige Aufmerksamkeit auf dem eigenen sprachlichen Handeln liegen, u. a. um kommunikative Problemfelder gar nicht erst auftreten zu lassen. Dafür muss die Förderung im fachlichen Unterricht gezielt auf die der Gesprächsfähigkeit ausgedehnt werden, da

„Schriftsprache als ‚geronnene‘ Sprache ein Verständnis von Sprache als eines statischen Gegenstands [fördert]. Dadurch kann das Bewußtsein davon verdrängt werden, daß Sprache in der Praxis der Individuen wesentlich ein Tun ist“ (ebd., 196).

Damit meint Andresen, dass der starke Fokus der Bewusstheit in der Schule auf schriftsprachliche Verbesserungen zu einer „Entfremdung der Lernenden von ihren eigenen Spracherfahrungen führt“ (ebd.). Schriftliche Ausführungen jedoch kommen in der Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler deutlich seltener vor als mündliche. Eine Ausweitung der Stärkung sprachbewussten Handelns auf Gespräche sollte daher in allen Unterrichtsfächern vorgenommen werden, sodass die Schülerinnen und Schüler durch diese *Bewusst-Werdung* u. a. in die Lage versetzt werden, ihren „Sprachgebrauch auch rechtfertigen“ zu können (Ossner 2008, 68). Somit sprechen sie nicht mehr, wie es ihnen spontan einfällt, sondern „rational“:

„An eigenen und fremden Interaktionen sollen die Schüler ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Abläufe sprachlicher Handlungen und Handlungsmuster entwickeln“ (Wiprächtiger-Geppert 2012, 74).

¹¹² Vgl. dazu auch die Unterscheidung von „eigentlicher“ und „aktueller Sprachbewusstheit“ bei Andresen (nach Funke/Andresen 2006, 445). Erstere umfasst den Prozess, zweitere die Aufmerksamkeitsfokussierung im Moment von v. a. sprachlichen Schwierigkeiten.

3.2 Entwicklung von Sprachbewusstheit für wesentliche Gesprächskomponenten

Um Sprachbewusstheit in Gesprächen zu entwickeln, ist es erforderlich, die die Gesprächskompetenz bedingenden Fähigkeiten im Hinblick auf deren Sprachbewusstheitsbezug auszubilden. Im Folgenden wird zunächst näher betrachtet, welche Belange durch einzelne Fähigkeiten in Gesprächen, die sprachbewusst geführt werden, besonders zu berücksichtigen sind. Metakognitive Fähigkeiten sind dabei stets von Relevanz, da Metakognition Element der Sprachbewusstheit ist. Für die praktische Umsetzung der Reflexion der im Weiteren beschriebenen Aspekte, die im Gespräch zu beachten sind, bieten sich grundsätzlich Fragen an, die die einzelnen Punkte beleuchten und eine individuelle Klärung durch den Reflektierenden ermöglichen.¹¹³ Zunächst wird in den Blick genommen, welche Faktoren auf der Ebene der Basisfähigkeiten, also der Erlangung von deklarativem Wissen, von persönlichkeitsbezogenen und empathischen sowie methodischen Fähigkeiten von Belang sind.

3.2.1 Ebene der Basisfähigkeiten

Auf der Ebene der Basisfähigkeiten sind einige sog. Basiskomponenten zu berücksichtigen, die das Können im Gespräch bedingen. Dazu gehören die Reflexion über die Gesprächssituation, das Klären des Gesprächsziels, der Themenbezug, das Bedenken der unterschiedlichen Rollen im Gespräch, die Beachtung konstruierter Handlungshintergründe sowie der Ursachen sozialen Handelns. Des Weiteren gehören hierzu Überlegungen zum Medieneinsatz.

Berücksichtigung der Gesprächssituation

Der Einschätzung der jeweiligen Gesprächssituation kommt besondere Relevanz zu, da das individuelle Handeln stets situationsbezogen¹¹⁴ ist, insofern als von den Gesprächspartnern Anforderungen erfüllt werden müssen, die mit der Situation einhergehen (vgl. Schmidt/Zurstiege 2000, 147). Der sprachbewusst agierende Gesprächsteilnehmer kann eine Situation anhand bestimmter Faktoren erfassen, so dass im Hinblick darauf ein adäquates Handeln erfolgen kann.

Wichtige Situationsfaktoren sind der Ort des Gespräches, die dort vorherrschende Akustik oder eventuell auftretende Störungen im Raum, außerhalb des Zimmers oder durch Personen,

¹¹³ Diese Fragen, die sich in Teil D, Kap. 2.1 finden, wurden in der vorliegenden Arbeit aufgrund der folgenden theoretischen Ausführungen ermittelt.

¹¹⁴ Situation meint hier nur diejenige, in der Kommunikation medial mündlich erfolgt, egal in welcher Weise und ob konzeptionell schriftlich oder mündlich.

die nicht unmittelbar am Gespräch beteiligt sind, die „Anwesenheit oder Abwesenheit weiterer Beobachter“ sowie „der räumliche Abstand“ (Linke/Sitta 1987, 17) der Gesprächspartner, also die Sitz- oder Stehordnung. In einigen Gesprächen ist es beispielsweise hilfreich, wenn das Gegenüber Blick auf das Gesicht hat, um die Lippenbewegungen zu sehen, um akustische Missverständnisse zu vermeiden (vgl. Wagner 2006b, 42). Eine Rolle spielt in dieser Hinsicht auch der Standort – ein diametrales Gegenüberstehen kann zum Beispiel Konflikte erzeugen (vgl. Wagner 2006b, 42). Weiterhin ist der Abstand zum Gesprächspartner zu berücksichtigen, der „je nach dem Grad der Vertrautheit und Extrovertiertheit“ gewählt werden müsse (vgl. Wagner 2006b, 43).

Des Weiteren gehören zu den Faktoren, die in einer Gesprächssituation wichtig sein können, die Möglichkeit, Notizen und Visualisierungen während des Gesprächs anfertigen zu können sowie insgesamt die räumliche Ausstattung. Ein Tisch kann bspw. eine willkommene oder weniger gewünschte Abgrenzung bedeuten. Zur Situation gehören neben dem Ort auch der Anlass und der „Grad der Formalisierung“ (Nünning/Zierold 2008, 120) des Gespräches, aus dem sich der Rahmen und entsprechend Vorbereitungen wie Kleiderwahl und weitere körpersprachliche Aspekte ableiten lassen sowie die zur Verfügung stehende Zeit für das Gespräch und dessen Ablauf (vgl. ebd.). Während bei Vorträgen z. B. eine klare Redebeschränkung gilt, ist es bei dialogischen Gesprächsformen so, dass Normen des Sprecherwechsels und das Taktgefühl das Ende der Sprechzeit bestimmen. Ein weiterer wichtiger, in Gesprächen zu berücksichtigender Situationsfaktor ist daher die Zahl der Gesprächspartner. Diese fällt eben u. a. insofern ins Gewicht, da durch sie bei vielen Gesprächen die Häufigkeit und Dauer der Gesprächsbeiträge beeinflusst wird. Schon ab drei am Gespräch beteiligten Personen wird verstärkt ein Zuhören nötig sein (vgl. dazu auch Linke/Sitta 1987, 17) und die Komplexität der Situation steigt an. Braunroth, Seyfert, Siegel und Vahle unterteilen die Situationen dementsprechend in:

- a) „dialogische Beziehungen und Situationen,
 - b) kommunikative Beziehungen und Ereignisse in sozialen Gruppen,
 - c) massenkommunikative Ereignisse und Situationen“
- (Braunroth/Seyfert/Siegel/Vahle 1975, 85).

Braunroth, Seyfert, Siegel und Vahle (1975, 104 f.) gehen davon aus, dass „monologisches Sprechen“ im Sinne von Referaten „situationsunabhängiges Sprechen“ verlangt in der Hinsicht, als es nicht an vorher Geäußertes anknüpft. Doch auch für monologisches Sprechen gilt, dass situative Faktoren wie Zeit und Ort und ggf. vorherige Gespräche zu berücksichtigen sind. So ist die Zeit generell in Gesprächen relevant, denn auch für ein Referat bspw. ist die Dauer des Gesprächsbeitrages von hoher Wichtigkeit. Zudem spielt stets auch eine Rolle, wann das Gespräch stattfindet. So fällt es vielen Menschen schwer, sich nach

der Mittagspause wieder sofort gut zu konzentrieren, manche sind abends früh müde und es fällt ihnen leichter, Gespräche frühmorgens zu führen etc. Der Ort spielt insofern im Unterricht eine Rolle, da die Sitzordnung entscheidend ist für die Förderung der Gesprächskompetenz. Während andere Faktoren wie das Klassenzimmer häufig vorgegeben sind, kann durch eine geeignete Sitzordnung die Möglichkeit für Gruppen- und Partnerarbeiten hergestellt werden. Im Referat ist es im Hinblick auf räumliche Gegebenheiten wesentlich zu beachten, ob der Redner alle Rezipienten gut im Blick haben kann, um deren Reaktionen zu erkennen. Hinzu kommt der eigene „Wohlfühlfaktor“ eines Gesprächsteilnehmers, häufig bedingt durch räumliche Anordnungen, der darüber entscheiden kann, ob ein Gespräch angenehm verlaufen kann bzw. ob Gesprächsziele erreicht werden können.

Die Bedeutung, die die genannten Kriterien für ein Gespräch haben, ist davon abhängig, welche ihr die Situationsteilnehmer jeweils zusprechen und wie sie die Situation definieren, und dies liegt wiederum begründet in vorherigen individuellen Erfahrungen und Deutungen von Gesprächssituationen (vgl. Linke/Sitta 1987, 17 f.; Schulz von Thun 2013c, 328). Jeder Gesprächsteilnehmer muss folglich für sich situative Wirkungen aufgrund individueller Erfahrungen klären und ggf. dem Gesprächspartner zeigen.

„Ein solches Verhalten ist zugleich fast immer ein wenig mutig, zivilcouragiert, ehrlich, erfordert jenes Zu-sich-selbst-Stehen, das unter Opportunitäts Gesichtspunkten stets auch etwas riskant ist, denn ich werde als Mensch greifbar und angreifbar“ (Schulz von Thun 2013c, 366).

Nünning und Zierold (2008, 124) bezeichnen diese individuellen Situationsinterpretationen als die „Vorgeschichte“ der Situation. Infolge von unterschiedlichen Erfahrungen kann es sonst zu Missverständnissen z. B. derart kommen, dass ein Gesprächspartner etwas als „situationsgemäß ansieht, was für einen anderen ‚völlig daneben‘ ist“ (Schulz von Thun 2013c, 358). Das bedeutet also, dass eine Situation nie ganz objektiv erfasst werden kann. Um dem Gesprächspartner die eigene Einschätzung einer Gesprächssituation metakommunikativ mitzuteilen, hat Schulz von Thun ein „Situationsmodell“ erarbeitet, das die Punkte „Vorgeschichte“, als Anlässe, die zur Situation führten, „thematische Struktur“, „(zwischen-)menschliche Struktur der Anwesenden“ sowie „Ziele des Treffens“ beinhaltet (ebd., 322). Hieraus wird deutlich, dass für Schulz von Thun auch Punkte der Thematik sowie die Ziele zur Situationsdefinition gehören, die hier aus Gründen der didaktischen Strukturierung getrennt betrachtet werden.¹¹⁵ Unter der *Vorgeschichte* versteht Schulz von Thun im Gegensatz zu Nünning und Zierold den Anlass der Zusammenkunft, „Vorklärungen“ und „vorbereitende Gespräche“ (ebd., 323). Als Hilfestellung, um die unterschiedlichen

¹¹⁵ Schulz von Thun schlägt vor, vorab im Gespräch gemeinsam die genannten Punkte zu klären.

Vorstellungen über eine Gesprächssituation im Gespräch metakommunikativ zu klären, hat Schulz von Thun Fragen aufgestellt, mit denen er Gesprächssituationen einleitet:

- „Wie kommt es (Vorgeschichte!), und
 - welchen Sinn macht es (Zielsetzung!), dass
 - ausgerechnet ich (in welcher Rolle?)
 - ausgerechnet mit Ihnen (in welcher Zusammensetzung?)
 - ausgerechnet dieses Thema (wie hat es sich ergeben?) bearbeiten möchte?
- Und dann gehe ich die einzelnen Punkte durch und vermittele so mein Situationsverständnis“ (Schulz von Thun 2013c, 329).

Die Situation sowie deren Deutung und die Bewusstmachung und Vermittlung der eigenen Interpretation an den Gesprächspartner ist in vielerlei Hinsicht mit entscheidend für ein Gelingen eines Gespräches (vgl. dazu auch ebd., 316). Daher ist es nötig, dass die Gesprächsteilnehmer die Situation bewusst analysieren können und dann entsprechend „das richtige Register auswählen (...), um die Situation gemeinsam mit dem Gesprächspartner angemessen zu bearbeiten“ (Wiprächtiger-Geppert 2012, 74). Handlungskompetenz im Gespräch entsteht durch „das Zusammenspiel von Wirkungen in komplexen Zusammenhängen zwischen Anforderungen der Situation (Situationskonzept) und dem Bild von sich selbst (Selbstkonzept)“ (Kreisler/Macher/Paechter/Zug 2012, 102).

Wichtig in diesem Zusammenhang ist gleichfalls die Erkenntnis, dass Situationen nicht nur vorgegeben sind, sondern dass die Kommunikationspartner Einfluss darauf nehmen können und allein durch ihre Anwesenheit die Situation entscheidend mit „prägen“ (vgl. Nünning/Zierold 2008, 118 f.) sowie dass in einigen Fällen ein den Normen gemäßes Handeln in Anerkennung der vorhandenen Situationsfaktoren erforderlich ist, um nicht als „Außenstehender betrachtet“ zu werden (vgl. ebd.). Zu beachten ist bei der Bestimmung situativer Faktoren zudem stets der Bezug zur jeweiligen Gesprächsform, die zu einem großen Teil das Handeln im Gespräch bestimmt, wie in Teil C, Kap. 1.2 gezeigt.

Eine gedankliche Klärung der situativen Faktoren geschieht meist automatisch, da Menschen solche Überprüfungen ohnehin alltagsweltlich vornehmen; eine Erleichterung und für das Gelingen eines Gespräches zuträglich ist es, bewusst, z. B. mit Hilfe von Fragen wie in Teil D Kap. 2.1 aufgestellt, die verschiedenen Kriterien zu prüfen und damit auch das eigene Handeln erklärbar zu machen. Das wiederholte Richten des Augenmerks auf situative Faktoren bereits bei Übungen im Fachunterricht wird es den Schülerinnen und Schülern in fremden Situationen erleichtern, darin kontrolliert zu agieren. Angesichts der Vielfalt an Situationen und deren Bedingungen wird deutlich, dass auf situationsgemäßes Handeln im Gespräch nicht nur im Unterricht eines Faches vorbereitet werden kann, sondern dass eine fächerweite Förderung sinnvoll ist. Da Situationen sich jeweils unterscheiden, jedoch dennoch jeweils aufgrund oben genannter Faktoren zumindest einzugrenzen sind, können diese durch

Bewusstmachung im sprachlichen Handeln in der Gesprächssituation berücksichtigt werden (vgl. Braunroth/Seyfert/Siegel/Vahle 1975, 87):

„Entscheidend ist, dass der Einzelne über verschiedene Möglichkeiten der Realisierung von Gesprächsbeiträgen verfügt, und zwar auf allen Ebenen (Stimme, Wortwahl, Satzbau, Gestik und Mimik usw.). Und er muss in der Lage sein, sein Sprechen, aber auch sein Zuhören, der jeweiligen Situation anzupassen“ (Wiprächtiger-Geppert 2012, 70).

Klärung von Gesprächszielen und -zweck

Ein wichtiger, schon bei der Planung eines Gespräches zu berücksichtigender Punkt sind die im Gespräch vorliegenden Ziele. Es ist davon auszugehen, dass kommunikatives Handeln grundsätzlich zweckbezogen ist; dabei sind nicht nur konkrete relativ leicht ersichtliche handlungsbezogene Ziele vorhanden, sondern, wie Lehr in einer Befragung eruierte, häufig auch eher unterschwellig vorhandene Intentionen, z. B. „die Abgrenzung von anderen Menschen und die Einordnung in bestimmte gesellschaftliche Gruppen“ (Lehr 2002, 436 f.). Die Gesprächspartner sollten sich „im Vorfeld über den Zweck des Gesprächs, über die eigenen Ziele und die der Beteiligten klar (...) werden. Auch kann man überlegen, wie diese Ziele erreicht werden können und welche Vor-Klärungen hierfür notwendig sind“. Spiegel (2009a, 9 f.) spricht hier wichtige Modalitäten an: Bereits in der Planungsphase eines Gespräches können sich sowohl Sprecher als auch Hörer ihre Intentionen für das Gespräch bewusst machen und in der Folge darauf abgestimmt handeln. Nünning und Zierold bezeichnen als „ersten wichtigen Schritt für funktionale und faire zielorientierte Kommunikation (...), sich mit den eigenen Zielen überhaupt auseinanderzusetzen“ (Nünning/Zierold 2008, 94). Nach der Reflexion dieser Ziele ist es sinnvoll, sie bei der Planung des Gesprächs in eine Rangfolge zu bringen, damit deutlich wird, welche in der Kommunikationssituation besonders dringlich verfolgt werden sollten (vgl. ebd., 95). Um in Gesprächen Ziele erreichen zu können, ist das „*Zusammenspiel*“ mit dem Gesprächspartner (vgl. Linke/Sitta 1987, 19) hilfreich. In dieser Hinsicht kann eine Antizipation der Wünsche und Ziele des Gegenübers, ähnlich wie es in der Diskussion geschieht durch die Vorwegnahme und Entkräftung der Argumente des anderen, versucht werden. Das Zusammenspiel mit dem Gesprächspartner wird in der Phase des Gesprächs weitergeführt. Durch Offenlegung eigener Ziele können auf gemeinsamer Basis faire Gesprächsergebnisse erreicht werden.

Themenbezug

Mit den Gesprächszielen eng zusammen hängen die Themen, die in der Gesprächssituation relevant sein könnten oder werden, sowie Themen, die besser nicht vorgebracht werden. Hier geht es in einem ersten Schritt um die Themenauswahl und die Vorbereitung auf mögliche Gesprächsthemen vor dem anstehenden Gespräch. Im Gespräch ist inhaltliches Hintergrundwissen erforderlich, um „mitreden“ und verstehen zu können. Die Gesprächsinhalte variieren je nach Gesprächssituation und Gesprächsform. Dies gilt auch für unterrichtliche Gespräche. Je nach Fach und von der Lehrkraft vorgesehener Unterrichtskommunikation unterscheiden sich die von den Schülerinnen und Schülern im Gespräch zu besprechenden Themen. Verallgemeinernd kann jedoch gesagt werden, dass ein gemeinsamer Wissenshintergrund mit dem Gesprächspartner oder alternativ eine ausgeprägte Erklär- bzw. Zuhör- und Nachfragefähigkeit für spontane Gespräche oder bei unterschiedlichem Wissensstand der Gesprächspartner sowie eine gute thematische Vorbereitung bei allen planbaren Gesprächen notwendig sind, um diese zielführend zu absolvieren. Inhaltliche Voraussetzungen des jeweilig im Unterricht zu führenden Gespräches müssen im Fach mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden, um ihnen ein Handwerkszeug zu vermitteln, mit dem sie im Studien- und Berufsleben unterschiedliche fachliche Gespräche sicher führen können. Dazu gehören in erster Linie die Aktivierung von Vorwissen sowie eine selbsttätige Recherche durch den Einbezug unterschiedlicher Medien vor dem Gespräch, aber auch eine gegenseitige Lehrtätigkeit der Schülerinnen und Schüler untereinander, da durch diese Form der Inhaltsvermittlung neben einem häufig besseren Verständnis gleichzeitig Gesprächsfähigkeiten gefördert werden können.

Überlegungen zu den Gesprächsthemen im Gesprächsvorfeld erleichtern eigene kognitive Leistungen im Gespräch. Dies ist besonders wichtig für den Fachunterricht. Durch das Anknüpfen an bereits im Vorfeld zu einer Thematik geschaffene neuronale Netze, indem die Schülerinnen und Schüler z. B. durch eine Mindmap ihr bereits vorhandenes Wissen aktivieren oder über ein Themenfeld selbstständig recherchieren, werden das eigene Verstehen sowie „Mitreden“ verbessert:

„Wer die Nachricht verstehen, ihren referentiellen Anforderungen gerecht werden will, muss nicht eine Fülle punktueller Zuordnungen vornehmen, aber er muss Vorwissen um die Tatsachenzusammenhänge mitbringen. Er muss die den Referenzanweisungen zugehörigen ‚Referenzgeschichten kennen‘ (Ziesenis 2003, 13 f.).

Eine vor einem Gespräch erfolgte Beschäftigung mit den darin vorkommenden Themen verbessert demnach das Verstehen von Relationen.

Vor einigen auch im Unterricht Anwendung findenden Gesprächsformen wie bspw. Referaten oder Debatten ist zudem die vorherige Information zu Gesprächsthemen zumindest des Sprechers oder der Sprecher unabdingbar für eine gelingende Durchführung. Ohne Hintergrundwissen zu den vorzustellenden Themen werden beide Gesprächsformen in Allgemeinplätzen stehenbleiben und weder für einen Wissenszuwachs der Zuhörenden noch für eine starke eigene Positionierung sorgen.

Bei der Themendarbietung im Gespräch – dem zweiten Schritt – geht es darum, die eigene Sichtweise bzgl. der zu besprechenden Inhalte so in „kommunikationsgerechte Stücke [zu] zerlegen“, dass das Gegenüber sie aufnehmen kann (Hartung 1994, 21). In diesem Zusammenhang sind bei der Planung eines Gespräches bereits die Ausführlichkeit und das Wie, also die Art der Themenbehandlung, abzuklären (vgl. Spiegel 2009a, 10 f.). Somit ist gleichzeitig eine Vorstrukturierung und Organisation des Gesprächs selbst gegeben (vgl. ebd.). An dieser Stelle bietet sich ein Exkurs zum Gesprächsablauf an: Die meisten sprachlichen Äußerungen und damit auch mündliche Gespräche sind in Sequenzen gegliedert, von Fiehler begründet in der nur nacheinander möglichen Äußerung der „Innenwelt“ des Einzelnen:

„In der Kommunikation werden innere Gegebenheiten (Gedanken, Wissen, Annahmen, Bewertungen, Einstellungen, Wünsche, Gefühle etc.) in einem Prozess der Versprachlichung nach außen gesetzt. Diese Entäußerung bringt die Notwendigkeit der *Portionierung* und *Sequenzialisierung* mit sich. Da nicht alles auf einmal geäußert werden kann, ist für Kommunikation ein *Kompositionsprinzip* fundamental: Das, was gesagt werden soll, muss vom Sprecher in Einheiten auf verschiedenen Ebenen aufgeteilt werden, und die einzelnen Portionen müssen in eine zeitliche Abfolge gebracht, d. h. sequenzialisiert werden; entsprechend muss der Hörer die einzelnen Einheiten erkennen und sie synthetisieren. Wesentliche Aufgaben, die sich aus der Zeitlichkeit mündlicher Kommunikation ergeben, bestehen darin, zu verdeutlichen, wo auf den verschiedenen Ebenen Einheiten beginnen und enden, von welchem Typ sie sind und welche Relationen zwischen diesen in zeitlicher Abfolge erscheinenden Einheiten bestehen“ (Fiehler 2009, 32 f.).

Ferner gibt es selten einen sehr abrupten Einstieg in ein Thema, sondern das Gespräch beginnt mit einer Hinführung, es folgt die Themenbehandlung sowie eine Beendigung des Gesprächs (vgl. dazu genauer Teil C, Kap. 3.2.2.1). Die Gesprächssequenzen und ihre jeweilige Themenverknüpfung können vorab reflektiert und dadurch bewusst gesteuert werden.

Auch im Hinblick auf eine Förderung der Fähigkeiten, sich auf Gesprächsthemen vorzubereiten sowie deren Darbietung sprachbewusst zu steuern, bieten sich Fragen an, die Reflexionsvorgänge über das eigene Vorgehen anstoßen. Anregungen zu allgemeinen inhaltsbezogenen Fragestellungen geben Steinig und Huneke mit den „Analysefragen zur Themabearbeitung“. In dieser Hinsicht relevant sind bspw. Fragen wie „Gibt es eine gemeinsame Informationsbasis?“, „Wie wird die gemeinsame Informationsbasis

geschaffen?“, „Wie gehen die Gesprächsteilnehmer thematisch aufeinander ein?“, „Wie wird das Gespräch thematisch strukturiert?“, „Welche Vereinbarungen treffen die Gesprächsteilnehmer?“, „Wie werden Informationen dargestellt?“ (Steinig/Huneke 2004, 78), die teilweise vor und teilweise während dem Gespräch zu durchdenken sind.

Reflexion über die Rollen im Gespräch

Wesentlich – und nun geht es um empathische und persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten im Gespräch – ist ferner eine Reflexion über „die eigene Gesprächsrolle“ sowie in welcher Position man zum Gegenüber steht, ob man im Gespräch führen möchte oder eher zurückhaltend agiert (vgl. Fiehler 2009, 32 f.).¹¹⁶ Eine Rolle ist „der Komplex von Verhaltenserwartungen, die an den Inhaber einer bestimmten Position gerichtet werden“ (Bayer 1982, 126). Da es verschiedene soziale Positionen gibt, die eine Person je nach Situation einnehmen kann, hat sie in einer Gesprächssituation meist auch jeweils mehrere Rollen zu erfüllen, indem sie unterschiedlichen Verhaltenserwartungen gerecht werden muss (vgl. ebd.). Typische Positionen, die Jugendliche einnehmen, sind die des Kindes, des Bruders oder der Schwester, des Neffen oder der Nichte, des Enkels oder der Enkelin, des Schülers oder der Schülerin, des Freundes oder der Freundin etc. Die Erwartungen an ein bestimmtes Agieren in einer gegebenen Situation bilden die „Situationsrolle“ (vgl. Hannapel/Melenk 1976, 28). Die Art der Erfüllung einer Rolle bildet einen Teil der Persönlichkeit ab und wird im Fremdbild, das andere von einem haben, wahrgenommen und interpretiert. Die Rollen werden im „Kommunikationsprozeß erlernt“ und befähigen den Einzelnen erst zur weiteren Interaktion (vgl. Bernstein 1973, 241). Nach Bayer mache es jedoch keinen Sinn, die Schüler im Unterricht auf eine bestimmte Anzahl von Rollen vorzubereiten (vgl. Bayer 1982, 126), sondern es sei stattdessen besser, wie in der vorliegenden Arbeit ebenfalls vorgeschlagen, sie in die Lage zu versetzen, bewusst ihre je nach Situation verschiedenen Positionen und damit Rollen beispielsweise anhand von Fragen zu reflektieren. Häufig ist es bereits gesellschaftlich vorgegeben, was in einer bestimmten Position von einer Person verlangt wird. Nicht rollenkonformes Verhalten oder Handeln wird dann mit Sanktionen geahndet. „Die einzelnen Verhaltenskomponenten der Rollen werden auch als Verhaltensnormen bezeichnet, das erwartete und durch Sanktionen definierte Sprachverhalten beispielsweise als die rollenspezifische Sprachnorm“ (Ammon 1977, 16 f.). Zu Vorüberlegungen die eigene Gesprächsrolle betreffend gehört damit auch die Entscheidung für den passenden Sprech- sowie Zuhörstil. Zu ersterem gehört z. B. die Wortwahl „elaborierter bzw. gehobener Stil,

¹¹⁶ Dieser Punkt wird in Teil C, Kap. 3.2.1.6 im Zusammenhang mit dem Status einer Person nochmals aufgegriffen.

eher umgangssprachlicher Stil, wissenschaftlicher Stil, salopper Stil u. a. m.“ (Spiegel 2009a, 12) sowie Tonfall und zu beidem eine bestimmte Körpersprache. Auch die „Art der Darstellung“ kann nach Spiegel dazu gerechnet werden: „So kann ich Sachverhalte aus meiner Perspektive oder aus der Perspektive des Gegenübers darstellen“ (ebd., 12).

Das Leben unterschiedlicher Rollen stellt ein zwingendes Merkmal von Kommunikationssituationen dar und die Rollen machen damit einen Teil der eigenen Persönlichkeit aus, man verwirklicht in einer Rolle also stets „ein Stück Selbstdarstellung“ (Spinner 1997, 17). Dies stellt auch eine für die Schülerinnen und Schüler bedeutungsvolle Erkenntnis dar: Ihre Persönlichkeit umfasst die Einnahme verschiedener Rollen in unterschiedlichen Gesprächssituationen. Eine Stärkung des Selbstbildes beinhaltet in der Gesprächsplanung u. a. eine mentale Vorbereitung auf das Kommende. Bereits im Vorfeld des Gespräches kann bspw. Lampenfieber und Aufregung entgegengewirkt werden durch Bewusstmachung bereits erfolgreich durchlaufener gleichartiger oder ähnlicher Gesprächssituationen oder auf ein souveränes Auftreten innerhalb einer Rolle hingewirkt werden durch die Verdeutlichung von früheren Gesprächserfolgen jeweils in gleichen oder differierenden Rollen, sofern vorhanden. Besonderes Augenmerk sollte hier auf die gegenseitige Beeinflussung des Selbstbildes durch die Kommunikationspartner gelegt werden. Das kommunikative Verhalten des einen Gesprächspartners hat immer Auswirkungen auf das Selbstbild und damit die Reaktionen des anderen (vgl. Bernstein 1973, 241) und sollte im Vorfeld eines Gesprächs mitbedacht werden. Hierfür können eigene Rollenerwartungen an sich selbst und das Gegenüber schon im Vorfeld hinterfragt und ggf. im anschließenden Gespräch thematisiert werden.

Ein wesentlicher zusätzlicher Aspekt in diesem Zusammenhang, der besonders für Jugendliche und ihr Peer-Group-Verhalten gilt, ist, ob die Rolle, die in einer bestimmten Gruppe eingenommen wird, in dem vorzubereitenden Gespräch vertreten werden soll (vgl. Badura 1973, 33) oder ob es erforderlich ist, in einer anderen Rolle zu agieren. So kann bspw. in Rollenspielen zu Bewerbungsgesprächen im Unterricht von den Schülerinnen und Schülern sowohl die Rolle als Mitschüler und somit möglicherweise Klassenc clown oder als künftiger Arbeitnehmer bzw. Arbeitswilliger verkörpert werden. Gleiches gilt für die Durchführung von Gesprächen in unterschiedlichen Sozialformen im Fachunterricht: Die Rolle in der Gruppe kann wesentlich den Lernerfolg bestimmen. Eine Bewusstmachung hilft dabei, eigene Ziele und Rolle in Übereinstimmung zu bringen. Diese Bewusstmachung ist sinnvoll z. B. auch dann einzusetzen, wenn Unterrichtsstörungen eintreten. Hierfür können Fragen an den beteiligten Schüler bzw. die beteiligte Schülerin gestellt werden, die ihre Position, Rolle sowie ihre persönlichen Ziele thematisieren.

Das soziale Handeln in der Gesprächssituation ist nicht nur verbunden mit Erwartungen an einen selbst in der jeweiligen Position durch andere, sondern auch mit eigenen Erwartungen über den anderen. Diese betreffen dessen Verhalten wegen der von ihm eingenommenen Rolle aufgrund seiner Position bzw. des Status sowie der Schichtzugehörigkeit. Neuland et al. führen ein Beispiel an:

„Beachten Schüler/innen die geltenden kommunikativen Regeln der Institution Schule, indem sie z. B. die Lehrkraft außerhalb des Unterrichts grüßen, sich in Beratungsgesprächen und formellen Pausengesprächen in Standardsprache ausdrücken, auch Mitschüler/innen in Gegenwart der Lehrperson angemessen ansprechen und eigene Meinungen angemessen vertreten, wenn sie von der Meinung des Lehrers abweichen, leisten sie zumindest eine erfolgreiche Rollennarbeit. Denn ihnen wird in der Regel sowohl die positive Verstärkung der Lehrkräfte als auch die Sympathie seiner (sic) Mitschüler/innen zuteil und beides wiederum stärkt ihr Selbstkonzept. Dies kann eine wichtige Voraussetzung für gute schulische Leistungen sein“ (Neuland/Balsliemke/Baradaranossadat 2009, 398 f.).

Die Rollenzuweisungen können bereits vor dem Gespräch feststehen und beeinflussen damit die Erwartungshaltung des Einzelnen, sie können sich jedoch im Gesprächsverlauf auch verändern. Eine Rollenänderung im Gespräch kann bspw. dann vor sich gehen, wenn ein Universitätsdozent einen fachlichen Vortrag über das deutsche Schulsystem hält, in dem er zwischenzeitlich aus eigenen Erfahrungen als Vater eines schulpflichtigen Kindes erzählt. Sich über die eigene Rolle sowie die des Gesprächspartners bewusst zu werden, ist wichtig für jeden Gesprächspartner, da die weiteren Reaktionen im Gespräch von beiden Seiten auf darauf basieren. So wird bei obigem Beispiel die Frage einer zuhörenden Mutter vermutlich anders ausfallen als die einer Studentin aus dem Publikum, die in Deutschland unterrichten möchte.

Eine Rollenklärung kann jeder Einzelne für sich durch bewusste Wahrnehmung vornehmen. Es kann allerdings zu kommunikativen Schwierigkeiten kommen, sofern eine Rollenzuweisung nicht von beiden Gesprächspartnern gleich gesehen wird. Während sich bspw. der Universitätsdozent über seinen Rollentausch im Vortrag klar ist, kann dieser möglicherweise von einem zuhörenden Kollegen nicht als solcher eingeschätzt werden. Eine unterschiedliche Rollenauffassung der Gesprächspartner kann aufgrund der konstruktivierten Interpretation von jedem Einzelnen also durchaus vorkommen, die Zuschreibungsdifferenzen können bei daraus resultierenden Gesprächsschwierigkeiten aber in der Metakommunikation gemeinsam mit dem oder den Gesprächspartner/n aufgelöst werden (vgl. dazu Andresen/Funke 2006, 438). So könnte der Dozent bspw. auf den Hinweis aus dem Publikum, dass seine Ausführungen teilweise recht unsachlich seien, zur Klärung antworten, dass er zur Veranschaulichung in Teilen des Vortrags seine Vaterrolle eingenommen habe.

Die durch Reflexionsprozesse ermöglichte Entwicklung von „Rollenbewusstsein“ kann im Gespräch also helfen, Rollen bewusst zu übernehmen sowie die anderer zu akzeptieren und/oder zu thematisieren (vgl. Nünning/Zierold 2008, 159).

Beachtung konstruktivistischer Handlungshintergründe und des Selbstbildes

Aus Erfahrungen im Laufe seines Lebens konstruiert der Einzelne sein Selbst-, aber auch Weltbild. Diese individuellen Vorprägungen tragen dazu bei, dass jeder Mensch Dinge unterschiedlich wahrnimmt, auch in der Kommunikation mit anderen. Watzlawick spricht hier von der Wirklichkeit erster und zweiter Ordnung. Die erste Ordnung meint dabei das durch die Sinnesorgane Vermittelte, die zweite Ordnung die eigene Zuschreibung (vgl. Watzlawick 1988, 5 f./Teil C, Kap. 1.1 der vorliegenden Arbeit). Dies zeigt das Beispiel einer roten Ampel. Das rote Licht wird zwar gesehen, die Deutung jedoch ist nicht bei allen gleich – so wissen kleine Kinder bspw. noch nicht, dass sie stehen bleiben müssen bei roter Ampel, wenn es ihnen nicht mitgeteilt wurde.

- Orientierung an gesellschaftlichen Normen

Da durch die konstruierte Sichtweise jedes Einzelnen Kommunikationsschwierigkeiten durch verschiedene Auffassungen entstehen können, ist es besonders wichtig, sich der individuellen Prägungen bewusst zu werden. Die Konstruktionen auf der Grundlage der Erfahrungen „bilden quasi den individuellen Hintergrund für interpersonale Kommunikationen“ (Frindte 2001, 59). Daraus folgt jedoch, dass in vielen Situationen ein gemeinsamer Wirklichkeitsrahmen in Kommunikationsprozessen ausgehandelt werden muss. Dies ist umso schwieriger, je individualistischer und weniger normgebunden eine Gesellschaft ist, da gesellschaftliche Vorgaben einen gemeinsamen Handlungsrahmen schaffen und damit ähnliche Erfahrungen ermöglichen. Weniger Vorgaben und mehr Freiheiten bieten auf der anderen Seite Chancen für handlungskompetent und damit auch gesprächskompetent geschulte Personen, weil dadurch der individuelle Handlungsspielraum zur Erreichung der eigenen Ziele wächst (vgl. dazu Schuster 2000, 273). Besonders problemhaltig kann im Zusammenhang mit verschiedenen gesellschaftlichen Normen die Kommunikation zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen sein (nach Schuster 1998, 40). Eine Reflexion über die in einer Gesellschaft vorhandenen Normen ist deshalb im Unterricht wichtig (vgl. Neuland 2006, 63), da diese die Wahrnehmung steuern. Das gelingt sicherlich in manchen Unterrichtsfächern leichter als in anderen, wenn inhaltliche Verbindungen zu gesellschaftlichen Normen hergestellt werden können. Generell kann die Reflexion auch

hierbei durch Fragen erleichtert werden, wie sie in Teil D, Kap. 2.1 beispielhaft gezeigt werden.

- Konstruktivistisches Lernen in unterrichtlichen Gesprächen

Wenn in jeder Interaktion mit anderen die eigenen Konstrukte neu strukturiert oder gebildet werden (vgl. Frindte 2001, 61), heißt das für den Unterricht, dass in jedem Fach stets in der gemeinsamen Kommunikation eine Konstruktbildung erfolgt, und damit eine Beeinflussung des Welt- und des Selbstbildes, die wiederum Einfluss haben auf das Auftreten, die Motivation und den Lernerfolg: So können neue Inhalte nur aufgenommen werden, wenn sie in das bestehende Weltbild eingeordnet werden können, und es ist stets zu bedenken, dass diese – sprachlich vermittelt – bei jedem Schüler unterschiedlich ankommen. Ein Verständnis und damit Lernzuwachs kann deshalb nur erfolgen, wenn die Konstrukte von Schüler und Lehrer „passfähig“ sind. Das geschieht durch die gemeinsame Deutung in der Kommunikation (vgl. Frindte 2001, 57) sowie in der eigenen aktiven selbsttätigen Konstruktion. Aus diesem Grund ist die Aufgabe der Lehrkraft vor allem, „Lernumgebungen bereitzustellen, in denen der Lerner aktiv Wissen konstruieren kann“ (Becker-Mrotzek 2009b, 105). Dies vollzieht sich gleichfalls vorrangig durch Sprache und in der Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler, die auf mündlicher Kommunikation beruht. Mit Hilfe von Fragen (vgl. Teil D, Kap. 2.1) können die Schülerinnen und Schüler sensibilisiert werden, in ihrer Kommunikation den eigenen konstruierten Hintergrund sowie den ihres Gesprächspartners zu berücksichtigen, um Missverständnisse zu vermeiden oder aufzuklären. Gleichzeitig kann damit die Sinnhaftigkeit eigener Konstrukte in der jeweiligen Handlungssituation überprüft werden.

- Persönlichkeitsbildung in Gesprächen

Wie bei der „Berücksichtigung der Gesprächssituation“ bereits erwähnt, gestaltet jeder in einer Gesprächssituation Anwesende diese mit, in erster Linie durch seinen Kommunikationsstil (vgl. Nünning/Zierold 2008, 121 f.). Zu diesem gehört bereits die reine Präsenz in der Situation, die sich vor allem körpersprachlich ausdrückt. Häufig möchten die Gesprächsteilnehmer nun aber in der Kommunikationssituation auf eine bestimmte Art wirken und dieses „Bild, von dem man möchte, daß (sic) andere es von einem besitzen, ist kein ganz marginaler Bestandteil der Ich-Identität oder des Selbst“ (Haferland/Paul 1996, 60 f.). Insofern bedingt dieses Ziel des Wirken-Wollens, das auf eigener Einschätzung beruht, das situative Handeln im Gespräch (vgl. dazu auch Nünning/Zierold 2008, 122), das

wiederum Auswirkungen hat auf den Gesprächspartner, der durch die Eindrücke, die er in der Gesprächssituation macht, Erfahrungen sammelt und wiederum seine Welt- und Selbstsicht konstruiert. Jeder bewirkt in jeder Gesprächssituation also etwas bei dem oder den Gesprächspartnern und diese wiederum wirken gleichermaßen auf einen selbst zurück (vgl. dazu auch Beisbart 2009, 154). Daraus formt sich zu einem Teil¹¹⁷ die Persönlichkeit¹¹⁸ des Einzelnen. Dieser Vorgang ist ein lebenslang andauernder Prozess.

„Das Angeeignete wird zum Eigenen, das man in die Bewältigung neuer Probleme einbringt; auf diese Weise bildet sich in der Auseinandersetzung mit der Umwelt Identität: Wenn die Art und Weise, wie der Schüler mit Phänomenen umzugehen weiß, Anerkennung findet, sieht er sich in dem, was er sich angeeignet hat und was damit zu einem Teil von ihm selbst geworden ist, bestätigt“ (Spinner 1980a, 9 f.).

Das bedeutet gleichzeitig, dass sich durch eine Förderung der Gesprächsfähigkeiten vor, während und nach der Gesprächsführung zwangsläufig die Persönlichkeit der teilnehmenden Gesprächspartner mit entwickelt. Allein durch die Bewusstmachung der Tatsache, dass sich die Persönlichkeit durch gesprächliches Handeln verändern kann, z. B. durch bewusste Beobachtung des Handelns im Gespräch, kann den Gesprächspartnern ihre eigene Verantwortung im Kommunikationsprozess deutlich werden.

Persönlichkeitsanteile zeigen sich neben dem Wirkenwollen bspw. auch in der Positions- oder Rolleneinnahme. Es ist hilfreich für die Gesprächsführung, wenn die Gesprächspartner erkennen, welche Rollen sie selbst wahrnehmen und welche eigentliche „persönliche“ Identität sie haben:

„Ich-Identität wird in neueren Identitätstheorien gewöhnlich doppelseitig gesehen: als soziale (oder Rollen-) und als persönliche Identität. Die soziale Identität stellt sich her durch die Erfüllung gesellschaftlich bereitgestellter Rollenerwartungen. ‚Er ist ein richtiger Lehrer‘, ‚Er bewegt sich im Show-Geschäft wie ein Fisch im Wasser‘ (...) sind Sätze, die soziale Identitäten bezeichnen. (...) Neben dem Bestreben, sich in Rollen hineinzufinden, will sich der einzelne seiner selbst aber auch als Einheit gewiß sein und sich persönliche Identität verschaffen. Er distanziert sich von seinen Rollen, indem er sie zu interpretieren weiß und sich als mehr denn als bloße Funktion vorgegebener Situationen begreift. Entwicklungslogisch (...) ist der Gewinn dieser persönlichen Identität die spätere Stufe im Vergleich zur Rollenidentität, weil sie auf der Abgrenzung von sozial vorgegebener Identität beruht“ (Spinner 1980 b, 68 f.).

¹¹⁷ Es gibt weitere Variablen, die die Persönlichkeit beeinflussen können, so bspw. kreative Schreibformen, das Lesen bestimmter Literatur, die Beschäftigung mit philosophischen, religiösen oder esoterischen Themen sowie meditative Verfahren, musikalische und sportliche Betätigung etc.

¹¹⁸ Es wird davon ausgegangen, dass die Persönlichkeit eines Menschen sich zu einem großen Teil aus allen seinen Erfahrungen entwickelt. Diese Erfahrungen haben Auswirkungen auf die Werte und Gefühle einer Person. In verschiedenen Situationen zeigt sich die Persönlichkeit in differenten Facetten u. a. durch die Einnahme bestimmter Positionen. Die eigene Persönlichkeit sowie die des Gesprächspartners können durch bewusste Wahrnehmungen oder Vermutungen zumindest teilweise zu erfassen versucht werden. Es erfolgt in der vorliegenden Arbeit keine Unterscheidung zwischen den Begrifflichkeiten Selbst, (Ich-)Identität und Persönlichkeit, weil diese für die Entwicklung eines Förderkonzeptes im Hinblick auf die Entwicklung von Gesprächsfähigkeiten keine Relevanz hat.

Zu bedenken sind bei einer Reflexion über die Wirkungen der eigenen Persönlichkeit im Gespräch stets vorgegebene gesellschaftliche Normen, die als Grundlage für gesellschaftliches Miteinander bewusst eingehalten – oder die, falls sie als nicht sinnvoll oder als veraltet gesehen werden (vgl. Maiwald 2005a, 97; s. o.), thematisiert werden. Auch durch das Zeigen eigener sozialer Zugehörigkeiten, notwendig in einer pluralen Gesellschaft (vgl. dazu Auer/Spiekermann 2010, 72), werden Teile der Persönlichkeit sichtbar. Geschehen Gesprächsbeiträge unbewusst, ohne Reflexion der Auswirkungen des eigenen Handelns beim anderen, können Unstimmigkeiten und damit im Unterricht Störungen entstehen. Empfinden sich bspw. Jugendliche als „cool“, wenn sie einen anderen als „Schwuchtel“ bezeichnen, kann diese Bezeichnung vom Gesprächspartner anders wahrgenommen werden und diesem den Eindruck vermitteln, der „coole“ Jugendliche wolle sich „aufspielen“, oder er fasst es als persönliche Kränkung auf. Um solche Missverständnisse zu vermeiden, ist zum einen Bewusstheit über das Selbstbild und dessen im Gespräch sich manifestierende Außenwirkung erforderlich, zum anderen wird ein „positives Selbstkonzept“ die „Fähigkeit zu gelassenen Reaktionen auf Beleidigungen“ oder anderen Schwierigkeiten im Gesprächsprozess unterstützen (vgl. Berthold 2000, 125).

„Der Appell kann also nicht lauten ‚Weg mit der Fassade!‘, sondern: Entwickle eine Bewusstheit über deine Art und Weise, dich ‚außenseitig‘ zu geben und dadurch den Kontakt zu gestalten, und lerne zu verstehen, was dieser Stil dir ermöglicht, erspart und verbaut“ (Schulz von Thun 2013b, 17).

Ossner spricht in diesem Zusammenhang von „personaler Intelligenz“ als Grundlage „zur Erfassung der Situation und des Beziehungsaspektes“ (2008, 72).

„Hierzu ist Selbst-Bewusstsein zunächst nicht in dem Sinne gefragt, von sich selbst übermäßig überzeugt zu sein; aber Sie [Anrede des Lesers/der Leserin] sollten über ein reflektiertes Selbst-Bild, über eine klare Vorstellung von eigenen Vorlieben, Zielen, Stärken und Schwächen verfügen. Aus einer solchen selbstbewussten Haltung zur eigenen Person können Sie auch ein Gespür dafür entwickeln, welche Kommunikationsformen Ihnen angemessen sind, was künstlich oder unehrlich wirken würde – aber auch, wo Sie an sich arbeiten sollten, Schwächen kompensieren oder Ängste überwinden lernen sollten. In dieser Hinsicht wird Selbstbewusstsein zum doppelten Ziel: als Fähigkeit zur Selbst-Reflexion einerseits, und als Fähigkeit zum selbstbewussten, überzeugten Umgang mit dieser Selbsteinschätzung andererseits“ (Nünning/Zierold 2008, 98).

Es genügt folglich nicht, für kompetentes Handeln im Gespräch lediglich Phrasen zu lernen, was teilweise in Kommunikationsseminaren angeboten wird, sondern es ist u. a. wichtig, sich über die Auswirkungen des eigenen Handelns im Gespräch bewusst zu werden, um (selbst)bewusst eine Kommunikationssituation gestalten zu können (vgl. Fiehler 1995b, 136 f.) in der Weise, dass jeder Einzelne mit einem positiv veränderten Selbstbild daraus hervorgeht:

„Sobald sich ein Mensch intensiv mit den eigenen, in ihm selbst ablaufenden Reiz-Reaktions-Ketten beschäftigt, umso interessanter wird es für ihn sein, wie er auf

andere wirkt und welche Reaktionen er beim Gegenüber auslöst. Nun rutscht das spannende Thema ‚Selbstbild-Fremdbild‘ in den Mittelpunkt der Betrachtung. Es stellen sich die Fragen:

- Wie glaube ich, auf andere zu wirken?
- Wie wirke ich tatsächlich auf andere?“ (Wellensiek, 149).

Spinner schlägt für diese selbstreflexiven Vorgänge die Kommunikation mit sich selbst (Spinner 1980b, 70) vor, was in der vorliegenden Arbeit im „Inneren Dialog“ (Teil D, Kap. 3.2) aufgegriffen wird. Diese interne Kommunikation kann über das in Gesprächen mit anderen Erlebte stattfinden sowie dessen Bezug zum auf bisherigen Erfahrungen basierenden eigenen Welt- und Selbstbild beinhalten. Dafür nötig ist eine distanzierte Sicht auf sich selbst durch die Sprache: „Das gelebte Ich-Sein kann im Bewußtsein repräsentiert (symbolisiert) und damit interpretiert werden“ (Spinner 1980b, 69 f.).

Hilfreich ist für alle Kommunikationsprozesse, wenn den Gesprächsteilnehmern ihr Selbstbild, die dazu gehörende Lebensanschauung und ihre Wünsche, wie sie auf Gesprächspartner wirken möchten, zumindest partiell bekannt sind, damit sie diese, sofern sie als sinnvoll erachtet werden, begründen und bewusst vertreten oder ggf. im kommunikativen Lernprozess modifizieren können.

Zu berücksichtigen ist, dass ein rasches Umstellen des eigenen Selbstbildes im Gespräch aufgrund von dessen Komplexität praktisch unmöglich ist und nur durch wiederholte Erfahrungen erfolgen kann. Eine Änderung des Fremdbildes ist eher möglich, wobei auch hier eine Festigung im erneuten Gesprächsprozess erforderlich ist, um in künftigen Gesprächen das neue Fremdbild als das gültige betrachten zu können (vgl. dazu auch Nünning/Zierold 2008, 89 f.).

Beleuchtung von Ursachen sozialen Handelns

Eine wesentliche Funktion mündlicher Kommunikation ist die der Nähe bzw. Proximität (siehe Teil A, Kap. 2). Das heißt, Sprachhandeln verlangt stets ein Publikum, also einen oder mehrere Andere, die zumindest zuhören und reagieren. Daher ist es notwendig, die sozialen Beziehungen, die relevant sind für die gelingende mündliche Kommunikation, näher in den Blick zu nehmen.

- Einfluss von Sozialisationsfaktoren

Die Sozialisation und damit die soziale Gruppenzugehörigkeit ist durch deren Einflüsse auf individuelle Deutungsvorgänge und Rollenverkörperung wesentlich im Hinblick auf das Handeln in Gesprächen und soll daher im Folgenden näher betrachtet werden. Eine Person ist meist in mehrere soziale Gruppen integriert, die ihr Handeln in Gesprächen mitbestimmen.

Zum einen ist jeder Mensch Mitglied einer Familie, die durch die langjährige und frühe Prägung das Gesprächsverhalten stark beeinflusst. Mit der Zugehörigkeit zu einer Familie ist der Einzelne einer bestimmten Stellung innerhalb der Sozialstruktur zugeordnet, die er später auch verlassen kann. Das Kind jedoch erlernt bereits das Gesprächsverhalten entsprechend dieser sozialen Struktur. Diese wird damit nach Bernstein „zum Substrat seiner Erfahrung“ und beeinflusst das weitere Verhalten und seine „soziale Identität“ (Bernstein 1970d, 101). Allerdings gibt es, was von Bernstein nicht berücksichtigt wird, im späteren Handeln einzelner Personen auch Brüche zwischen der linguistischen Realität und der sozialen Identität.¹¹⁹ Hier wird der Einfluss anderer Gruppen, bei Jugendlichen v. a. der Peer-Group, ersichtlich, die den der Ursprungsfamilie schwächen. Die Sozialisation durch sprachliche Prozesse im Rahmen bestimmter Gruppen beeinflusst das Individuum auch insofern, als sie mitbestimmt, wie der Einzelne künftig die Umwelt wahrnimmt und einordnet und wie dieser entsprechend wieder seine Gesprächsprozesse gestaltet. Bernstein spricht von der Relevanz der „Qualität der sozialen Struktur“ als Einflussgröße für die Kommunikation (ebd., 101). Neumann stellt in dieser Hinsicht im Bezug auf semantische Nutzungszusammenhänge unter Einbezug soziolinguistischer Analysen fest, dass „nur ein Teil der mit der Bedeutung verknüpften Assoziationen individuell, d. h. auf die Person des Sprechers, beschränkt ist“; der andere Teil beruht auf Denkweisen der jeweiligen Gruppe. Er unterscheidet dabei zwischen „typisierten Vorstellungen (die der Sprecher mit vielen anderen gemein hat) und individuellen Vorstellungen (die auf seine Person beschränkt sind)“, die unter Berücksichtigung der jeweiligen Situation und grammatischer Richtlinien die Deutung von Worten bestimmen (Neumann 2003, 74). Durch die Herstellung gemeinsamer Konstrukte, die sich in sprachlichen Äußerungen zeigen, grenzen sich Gruppen voneinander ab, sind „somit kommunikative Deutegemeinschaften“, wodurch sie sich „Gruppenidentitäten schaffen“ (Frindte 2001, 118 ff.). Eine Bewusstmachung der eigenen Gruppenzugehörigkeit in einer bestimmten Gesprächssituation sowie der jeweiligen (Un-)Angemessenheit des Verwendens sprachlicher gruppentypischer Identifikationsmuster gehört zur Gesprächskompetenz. Hilfreich ist hierfür, sich die innerhalb bestimmter Gruppierungen geltenden Normen im Hinblick auf Gesprächskonventionen sowie „Situationsinterpretation“ zu vergegenwärtigen (vgl. Grundler 2009b, 36) und diese ggf. zu thematisieren. Denn die Gesprächssituation ist stark beeinflusst von der jeweiligen Kultur, der Zeit auch im Hinblick auf die historische Periode sowie der Art der sozialen Gruppierung, die am Gespräch beteiligt ist und in der jeweils bestimmte Handlungsnormen gelten (vgl. dazu auch Schulz von Thun 2013c, 359).

¹¹⁹ Als Beispiel dafür gelten Jugendliche aus „gutem“ Elternhaus, die bspw. durch ihre Wortwahl zeigen, dass sie nicht dasselbe Milieu teilen (möchten) wie ihre Eltern.

Das bedeutet, dass das kommunikative Handeln „Ausdruck der Sozialisation in einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe ist“ und damit nur die gemeinsame Sprache nicht ausreicht, um erfolgreich miteinander zu kommunizieren, wie John Gumpert (Gumpert et al., Crosstalk, Southall 1979 nach Linke/Sitta 1987, 23) an Studien mit englischsprachigen unterschiedlich sozialisierten Personengruppen zeigte. Heutiger wichtiger Sozialisationsfaktor sind neben der Ursprungsfamilie sowie der Peer-Group die Medien, die wesentlich steuern, was Jugendliche interessant finden und wie sie sich folglich ausdrücken (vgl. Maiwald 2005b, 9 ff.) . Die durch die Sozialisation bedingten Unterschiede betreffen sowohl den Inhalt in Gesprächen als auch die sprachlichen Aspekte wie die „Art und Weise des Sprecherwechsels, die Art und Häufigkeit der verwendeten Höflichkeitsfloskeln, Lautstärke, das Verhältnis von Fragen und Antworten“ etc. Daraus können „Kommunikationsstörungen“ und Ressentiments resultieren (vgl. Linke/Sitta 1987, 23). Erforderlich ist deshalb, dass in der Situation „Sprache *nicht* als neutrales Medium zum Transport von Information“ gesehen wird, sondern als „kulturell vermittelte und wiederum vermittelnde Instanz der Wirklichkeitserfahrung“ (Maiwald 2005a, 79). Sprachliche Prozesse als wesentliche Sozialisationsfaktoren bilden damit die Hintergründe für konstruktivistische Auffassungen sprachlicher Vorgänge in Gesprächssituationen. „Konsensualität“ zwischen den Gesprächspartnern ist möglich durch deren Bewusstmachung (vgl. ebd.), so dass die Kommunikation zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen und kulturellen Gruppierungen verbessert und Verständnis für anderes kommunikatives Verhalten geschaffen werden kann.

In diesem Zusammenhang sollte den Schülerinnen und Schülern für ihre Kommunikation im Fachunterricht bewusst werden, dass sie auch in der Fachlichkeit einer bestimmten Gruppierung angehören können, wenn sie deren Ausdrucksweise beherrschen. Hierfür gelten die gleichen Bedingungen im Umgang mit sich außerhalb der Gruppe befindlichen Personen wie in Bezug auf die Peer-Group verdeutlicht. Das Gefühl der sprachlichen Zugehörigkeit zu einem Fachgebiet, das u. a. durch Verständnis für dessen Terminologie erzeugt werden kann, kann den Lernenden zu zusätzlicher Motivation verhelfen, sich in fachliche Themen zu vertiefen.

- Steuerung sozialer Kategorisierung

Nötig ist es ferner, worauf für das soziale Miteinander wiederholt hinzuweisen ist, sich darüber klar zu werden, dass jeder Einzelne sowie das von ihm Geäußerte selbst immer vom Anderen basierend auf Konstrukten interpretiert und eingeordnet in bestehende Kategorisierungen werden (vgl. dazu Paprotté 1981, 11). In dieser Hinsicht sollte grundsätzlich berücksichtigt werden, dass eine Einschätzung des Gegenübers stets „auf der

Grundlage von visuellen[, akustischen und geruchlichen] Wahrnehmungen des Gesprächspartners und seiner Aktivitäten, auf der Grundlage von Wissen und auf der Grundlage von auf den Wahrnehmungen und dem Wissen basierenden Schlüssen“ (Fiehler 2014, 25) gezogen wird. „Wahrnehmungen, Wissen und Inferenzen steuern in einem Maß, das häufig unterschätzt oder gar nicht in Rechnung gestellt wird, mit wem eine Interaktion zustande kommt, worum es dabei geht und wie über etwas gesprochen wird“ (ebd.). Eine Bewusstmachung der eigenen Beurteilung anderer führt eigene Konstruktionen und damit Werte und Einstellungen vor Augen. Die sozialen Aspekte können folglich ebenfalls Aufschluss geben über das Selbstbild und beeinflussen jenes wiederum. Diese Ausprägungen zeigen sich im „*Auftreten*“, bei dem sprachliche Aspekte wie Körpersprache und Prosodie eine große Rolle spielen.

- Verständnis für andere Perspektiven

Weil bei Gesprächen immer auch ein Gegenüber und dessen Konstrukte zu berücksichtigen sind, gibt es stets Grenzen, die für eine funktionierende Kommunikation den Einbezug und die Rücksichtnahme auf den oder die anderen voraussetzen. Diese Grenzen sollten immer dort gezogen werden, wenn Bedenken bestehen, die Persönlichkeit des anderen negativ zu beeinflussen. Um zu erkennen, wann es dazu kommen kann, ist es erforderlich, sich in den oder die Gesprächspartner hineinzuversetzen. Dies kann erfolgen durch Perspektivübernahme, indem überlegt wird, wie es dem anderen geht, wenn eine bestimmte Aussage getroffen wird. Gleichzeitig kann damit versucht werden, dessen Handeln bzw. Verhaltensweisen und Ziele zu verstehen und einschätzen zu können. Hartung definiert Perspektiven als „Filter, durch die wir die Welt um uns wahrnehmen, Grundhaltungen, von denen wir uns bei der Verarbeitung der Wahrnehmungen leiten lassen“ (Hartung, 1998, 74 f.). Sie werden deutlich in Äußerungen, besonders solchen über dauerhafte Ansichten oder Überzeugungen. Diese Bekundungen haben „Schlüssel-Charakter“, da sie den „Weg zu dahinterliegenden Perspektiven“ öffnen (vgl. ebd.).

„Die entstehende Information ist notwendigerweise und von Anfang an ein Stück des Individuums. Die verbale Form, in der sie sich verwirklicht, trägt immer Züge der augenblicklichen Befindlichkeit des sprechenden Individuums ebenso wie seiner Geschichte. Die Quellen dafür sind: das Bild, das der Sprecher von der aktuellen Situation hat; sein Selbstbild, also die Einordnung der eigenen Person in das laufende kommunikative Geschehen; die Identifizierung mit einer Aufgabe/Rolle, mit einer aktuell relevanten sozialen Gruppe usw.; natürlich auch die Intentionalität, die in Begriffen von Zielen und Strategien beschreibbar ist; und schließlich der biographische Hintergrund, was also jemand erfahren und gelernt hat, wozu er sich auf Grund dessen für fähig hält usw.“ (Hartung 1994, 29).

Die Perspektiven bilden eine „Form der individuellen Angepaßtheit an die Umgebung“ (Hartung 1998, 64) und helfen bei der Orientierung in einer komplexen Welt. Gleichzeitig jedoch schränken sie aufgrund der einseitigen Sicht auch individuelle Handlungsweisen ein (vgl. ebd.). Aufgrund der unterschiedlichen Sozialisation und Gruppenzugehörigkeit differieren die Perspektiven von unterschiedlichen Personen meist, wenngleich Ähnlichkeiten möglich sind. Neben verschiedenen Sozialisationshistorien können auch Kompetenz- und Wissensunterschiede sowie soziale Kontrollsysteme, die bestimmen, welche die in einer bestimmten Situation „richtige“ Verhaltensweise ist (vgl. ebd.), heterogene Perspektiven bedingen. Diese „Perspektiven-Divergenzen“, die teilweise auch im Gesprächsstil (vgl. Neuland 2009, 66 ff.) deutlich werden, können Ursache für Verständigungsprobleme sein, die auf unterschiedlichen Interpretationsleistungen durch an einer Kommunikationssituation Beteiligte beruhen. Hartung führt das bekannte Beispiel des halb vollen bzw. halb leeren Glases für die unterschiedlichen Sichtweisen alias Perspektiven von Optimist und Pessimist an (vgl. ebd.). Daher ist es auch zur Klärung von Verständnisschwierigkeiten stets nötig, die „Erwartbarkeit von Zuordnungsleistungen“ zu reflektieren:

„Übernimmt P (...) die Perspektive von R und reduziert die Verstehenserwartung an R, dann muß die Unterschiedlichkeit der Interpretation (...) keine Verständigungsstörung zur Folge haben“ (Kindt 1998, 25).

Sinn macht es nicht nur, die Perspektiven von anderen zu überblicken, sondern gelegentlich auch die eigenen zu überprüfen ob ihrer Sinnhaftigkeit in Bezug auf die Handlungsfähigkeit und die Festgelegtheit der eigenen Perspektive (vgl. Hartung 1998, 77).¹²⁰

Um den Gesprächspartner auf eine festgefahrene Perspektive hinzuweisen, ist ein Hinweis möglich auf die Mehrperspektivität in einer metakommunikativen Sequenz. Dafür ist es als erster Schritt wichtig, sich der eigenen und der fremden Perspektive, die jedoch immer nur vermutet werden kann, bewusst zu werden. Danach kann die eigene Perspektive verdeutlicht werden, indem verbalisiert wird, was auf welche Weise gesehen wird und worin möglicherweise Gemeinsamkeiten, aber auch Divergenzen zur Perspektive des Gegenüber bestehen. Dadurch kann Verständnis für Handlungshintergründe und Perspektiven möglich werden. Hartung weist des Weiteren darauf hin, dass durch eine „Charakterisierung“ der eigenen und der fremden Perspektive sowie einen Verweis auf mögliche Ursachen (s. o.) Perspektivenänderungen möglich seien (vgl. ebd., 68 ff.). Bei der Differenzierung der Perspektiven kann argumentativ vorgegangen werden, indem die Vorrangstellung einer Haltung unter Einbezug von Begründungen herausgestellt wird (vgl. ebd., 76). Während

¹²⁰ Ein Beispiel dafür ist die ohne vorherige Kenntnis der Person vorgenommene unnötige sprachliche Anpassung an ausländisch aussehende Mitbürger.

Hartung jedoch betont, dass die Fremdperspektive eigentlich lediglich zur Durchsetzung der eigenen Intentionen interessiert (vgl. ebd., 68 ff.), soll der Fokus in der vorliegenden Arbeit darauf liegen, dass die Durchsetzung der eigenen Ziele grundsätzlich an die Wertschätzung des/der Anderen und damit auch dessen oder deren Perspektive gebunden sein sollte. Dennoch ist es wichtig, die Möglichkeiten der Manipulation zu kennen.

Um die andere Perspektive zumindest zu einem gewissen Teil nachvollziehen zu können, ist Einfühlungsvermögen erforderlich. Dieses „umfasst die Fähigkeit, sich in die Gefühls-erlebnisse anderer Menschen zu versetzen“ (Delhees 1975, 169 f.) und damit die Hintergründe für eine Handlungsweise nachvollziehen zu können. Es beruht auf Vermutungen, wie oben bereits verdeutlicht, und muss metakommunikativ artikuliert werden, um die Gültigkeit zu überprüfen. Einfühlungsvermögen kann gelernt werden, indem Zusammenhänge zwischen Frusterlebnissen und Befriedigungen und den damit verbundenen Gefühlen verstanden werden (vgl. dazu ebd., 169 f.) sowie durch den Nachvollzug anderer für die jeweilige Perspektive verantwortlicher Faktoren. Das kann jedoch nur geschehen, wenn die eigene Perspektive bereits bewusst ist. Ein Bewusstsein für das eigene Selbstkonzept und dessen perspektivische Gebundenheit ist also die Grundlage, um in Distanz zu diesem zu gehen und eine fremde Perspektive einzunehmen:

„Diese Fähigkeit ließe sich als Fähigkeit zur De-Zentrierung bezeichnen, also als Fähigkeit, sich nicht zum Mittelpunkt der Welt zu erheben und von dem eigenen Egoismus und der eigenen Egozentrik abzusehen“ (Nünning/Zierold 2008, 98).

Durch diese Fähigkeit der „De-Ego-Zentrierung“ ist es überhaupt erst möglich, in unterschiedlichen Situationen angemessen zu handeln, da „Handlungsspielräume“ eröffnet werden für ein Handeln, das den Gesprächspartner berücksichtigt, eine der Grundlagen einer gelingenden Kommunikation (vgl. ebd., 91). Verfügt eine Person nicht über Fähigkeiten, sich in andere hineinzusetzen, werden alternative Verstehensentwürfe von ihr als falsch betrachtet (vgl. Hannappel/Melenk 1976, 91 f.). Im Zusammenhang mit Einfühlungsvermögen kann auch von Empathie gesprochen werden, nach Nünning/Zierold „der Fähigkeit, sich in die Lage anderer Menschen zumindest teilweise hineinzusetzen“ (2008, 102). Wesentliche Voraussetzung für solcherart empathische Fähigkeiten ist aufmerksame, bewusste Rezeption, um überhaupt erst Verständnis für Perspektiven anderer entwickeln zu können.

Dabei ist es wichtig, zu berücksichtigen, dass Perspektiven sowie individuelle Bedürfnisse und damit verbundenes kommunikatives Handeln über einen langen Zeitraum hinweg internalisiert und aus diesem Grund nicht in relativ kurzer Zeit gänzlich modifizierbar sind.

Als mögliche Handlungsweise für eine gelingende Kommunikation durch Reflexion der Perspektivität werden vorgeschlagen:

1. Reflexion der eigenen Perspektive z. B. anhand von Fragen
2. Reflexion der Situationsgemäßheit der eigenen Perspektive
3. Ggf. Änderung der eigenen Perspektive
4. Aufmerksames, bewusstes Zuhören und Wahrnehmen der Äußerungen des Gesprächspartners
5. Vermuten oder Erfragen der fremden Perspektive
6. Erkennen von Ursachen für unterschiedliche Perspektiven
7. Artikulation der Perspektivität (Herausstellen von Gemeinsamkeiten/ Unterschieden; evtl. Argumentation für eine bestimmte Perspektive)
8. Berücksichtigung der anderen Perspektive

Abbildung 9: Differierende Perspektiven verstehen

Nicht nur bei Konflikten im Unterricht wird es erforderlich sein, die Perspektive zu klären. Im Fachunterricht wird dies als ständig sinnvoll erachtet, wenn Schüler die Sichtweise der Lehrkraft oder von Experten verstehen müssen. Das obige Schema kann ihnen hierbei helfen, wenn es gesondert geübt wird.

- Ethisches Handeln und Wertakzeptanz

Das Erkennen und die Akzeptanz der Perspektive des oder der Gegenüber ist ein Bestandteil des wertschätzenden Umgangs miteinander. Dieser wiederum ist die Grundlage für die „Qualität einer Beziehung“¹²¹, da damit Grundbedürfnisse des Menschen erfüllt werden (vgl. Wellensiek 2010, 155). Neben der Berücksichtigung der Perspektive des Gesprächspartners gehört zum wertschätzenden Umgang die Rücksichtnahme auf temporäre und längerfristige Gefühle und Bedürfnisse des Gegenübers sowie auf dessen Werte. Diese bilden eine wesentliche Ursächlichkeit der einzelnen Perspektive und verändern sich nur langfristig durch neue Erfahrungen. Die Umwelt ist maßgeblich für Entstehung und Veränderung des Wertesystems verantwortlich. Bernstein spricht hierbei von der Möglichkeit des Aufbaus eines „Engelskreises“ aufgrund eines positiven Wertesystems und daraus resultierender Erfahrungen, die wesentlich auf solchen durch Gespräche beruhen (Bernstein 1973, 73). Gleiches kann natürlich auch in der anderen Richtung erfolgen. Entsprechend schwerer haben es Menschen, deren Wertesystem auf stetiger negativer Kommunikation basiert, positive Erfahrungen zu machen und die eigenen Werte zu korrigieren (vgl. ebd., 82 f.). Gegenseitige Abwertungen und damit misslingende Kommunikation können auch hier ihre Ursachen und Folgen haben.

¹²¹ Unter „Beziehung“ wird hier diejenige zum Gesprächspartner bzw. zu den Gesprächspartnern verstanden.

Zum wertschätzenden Umgang im Gespräch gehört neben einer Schaffung eines positiven Wertekreislaufes durch gegenseitigen Respekt und grundsätzliches Schätzen des Gesprächspartners die Möglichkeit, Toleranz zu entwickeln, die Sindel und Gloy als „das gleichzeitige Aushalten eigener und fremder Wert- bzw. Verhaltenspräferenzen“ und die „Anerkennung des konkreten Anderen, der fremden Präferenz“ (1998, 182) definieren.

- *Statuseinsatz*

Bei jeder Form der Kommunikation wird eine Auffassung der Beziehung zwischen den Gesprächspartnern im Hinblick auf „Macht, Einfluss und soziales Gewicht“ (Lehner/Ötsch 2006, 13) signalisiert. Dies geschieht durch die Demonstration des eigenen „Status“, der eine ständige Auf- oder Abwertung des anderen beinhaltet. Der Status gibt die eigene Positionierung, aber auch Perspektive wieder bzw. gestaltet diese in Bezug auf den Gesprächspartner.¹²² Wie die Darstellung des jeweiligen Status in der einzelnen Gesprächssituation erfolgt, wird seit der Kindheit erworben (vgl. ebd., 35) beruhend auf Musterbildung (vgl. dazu Tschacher 2008, 28 f.).

Watzlawick unterscheidet zwischen komplementären und symmetrischen Gesprächssituationen (vgl. Watzlawick 1969, 68 ff.). Dabei sind die symmetrischen Gesprächssituationen von dem Bemühen um Gleichheit geprägt, die komplementären durch die Darstellung der Differenzen und beide, sowie Statusunterschiede im komplementären Stil zwischen den Gesprächspartnern, können sich innerhalb eines Gespräches abwechseln. Nünning und Zierold stellen fest, dass solch ein Statuswechsel im Gespräch als „positiv erlebt“ werde wie auch in länger andauernden funktionierenden Beziehungen zu dem oder den Gesprächspartnern ein stetiger Statuswechsel erfolge (vgl. Nünning/Zierold 2008, 88 f.). Durch eine bewusste Steuerung des Status kann daher die Beziehung zum Gesprächspartner gelenkt werden. Aus diesem Grund gehören Gedanken über den eigenen und fremden Status mit in Überlegungen zum sprachbewussten Gesprächsprozess. Konflikte bspw. können ihre Ursache in problematischer – nämlich situations- oder rollenunangemessener – Statusverwendung haben (vgl. ebd.). Um darauf beruhende Konflikte vorab zu vermeiden, ist ein stetiger Fokus auf den Status sinnvoll.

Dabei ist wiederum zu berücksichtigen, dass der Status sowie die Möglichkeiten von dessen Gestaltung im Gesprächsprozess eng mit Selbst- und Fremdbild verknüpft sind. Die eigene Höherstellung oder Unterordnung wird entsprechend der eigenen Einschätzung sowie der des Gegenübers erfolgen und kann auch nur dementsprechend im Gespräch modifiziert werden.

¹²² Vgl. dazu auch die Beziehungsebene bei Schulz von Thun 2013a; vgl. Teil B, Kap. 3.2).

Widersprechen sich die Einschätzungen, die meist auf Wahrnehmungen von Körpersprache und Tonfall basieren, stark, sind Missverständnisse vorprogrammiert, da ein „Sich-Unverstanden-Fühlen“ zwangsläufig die Folge ist, noch ohne den Inhalt im Gespräch hierbei berücksichtigt zu haben (vgl. dazu auch Wellensiek 2010, 149).

Pabst-Weinschenk spricht statt von Status von „kommunikativen Einstellungen“ (Pabst-Weinschenk 2000, 8), die davon abhängen, ob die jeweilige Gesprächssituation „als Konkurrenz oder Kooperation“ eingeschätzt werde. Durch „Perspektivenübernahme“, „Transparenz“ der eigenen Ziele sowie „Flexibilität“ im Hinblick auf die eigene Rolle könnten statusgemäß gelingende Gespräche geführt werden (vgl. ebd.; vgl. zur Relevanz von Zielen in Bezug auf den Status im Gespräch auch Lehner/Ötsch 2006, 31). Darüber hinaus ist es nach Nünning und Zierold für ein gelingendes Gespräch erforderlich, dass die „gegenseitige Ergänzung“ erkannt und geschätzt werde. Sie bezeichnen das als Akzeptanz des Gegenübers als „prinzipiell gleichwertig“, wobei das „nicht gleichrangig oder gleichberechtigt heißen“ muss. Dies sei Voraussetzung für „partnerschaftliche Kommunikation“ (Nünning/Zierold 2008, 94; vgl. dazu auch Pabst-Weinschenk 2000, 8).

Haag und Diegritz untersuchten die Gruppenarbeit im Unterricht, die im Rahmen dieser Arbeit als äußerst wichtig erachtet wird, da die Schülerinnen und Schüler hierbei die Gelegenheit haben, mehr und miteinander über fachliche Themen zu sprechen, und fanden heraus, dass auch dabei Statusunterschiede auftreten und Status verhandelt wird (Haag/Diegritz 2009, 383). Der Status im Gespräch spielt folglich in unterrichtlichen Gesprächssituationen eine wesentliche Rolle und kann daher ebenfalls im Fachunterricht von den Schülerinnen und Schülern mit untersucht werden.

Das heißt nun für die Förderung persönlichkeitsbezogener und empathischer Gesprächsfähigkeiten in Bezug auf den Status zunächst die Bewusstmachung von dessen Relevanz sowie im Gespräch die regelmäßige Selbst- und Fremdeinschätzung diesbezüglich beispielsweise anhand von Fragen.

Überlegungen zur Medienverwendung

Stärker zu den methodischen Fähigkeiten zählen solche, Gespräche medial zu unterstützen. Zu den Möglichkeiten der medialen Gesprächsstützung gehören zum einen neben Whiteboard und Präsentationssoftware u. a. die klassischen Medien wie Flipchart, Pinnwand und Handout sowie Stichwortzettel für den Sprecher. Hierbei ist zu beachten, dass das schriftliche Medium, abgesehen von Ausnahmefällen, nur dienende, also den Sprecher unterstützende Funktion hat (vgl. dazu auch Thaler 2011, 41). Es kann eine Memorierhilfe sein für diesen und den Zuhörer oder/und als visuelle Begleitung bspw. von Vortrag und Präsentation fungieren. Bei diesen

Gesprächsformen ist zu beachten, dass bei einer medialen Präsentation die Schriftgröße für das Publikum groß genügend gewählt wird, dass eine klare Gliederung erfolgt sowie keine Überlastung der Zuhörenden eintritt durch zu lange Texte mit vollständigen Sätzen. Besser sind Stichpunkte als Begleitung des Gesagten. Hilfreich sind darüber hinaus bildliche Visualisierungen, die Aspekte miteinander in Beziehung bringen und Vorstellungen klären können. Neben den genannten Gesprächsarten kann eine Visualisierung bspw. auch eingesetzt werden in allen Moderationen,¹²³ in Diskussion und Debatte oder als Gedächtnisstütze in Klärungsgesprächen¹²⁴ und bei Erklärungen.

Auch Schreibmaterialien für Ergänzungen, Mitschriften bzw. Visualisierungen sind evtl. für beide Gesprächspartner sinnvoll, denn für die Durchführung einiger Gesprächsstrategien v. a. in Planung und Reflexion ist ferner eine schriftliche Aufzeichnung erforderlich bzw. hilfreich (vgl. dazu Teil D, Kap. 2.2.1). Die während eines Gesprächs erfolgten Aufzeichnungen können bspw. für spätere Reflexionen herangezogen werden und bieten hierfür eine Hilfestellung.

In einigen Fällen wird auch der Einsatz von audio (-visuellen) Medien notwendig sein, u. a. um bestimmte Gesprächsziele zu verfolgen.

Eine solchermaßen vorgenommene Begleitung des Gespräches dient dazu, der Flüchtigkeit der face-to-face-Kommunikation entgegenzuwirken und gleichzeitig einer klareren Strukturierung des Gesagten.

Zwischenfazit

Die Basisfähigkeiten zu entwickeln, kann helfen, Gespräche generell besser zu gestalten. Dafür ist es zunächst notwendig, deklaratives Wissen aufzubauen zu Gesprächssituation, Thema und Zielen im Gespräch sowie Bewusstheit zu entwickeln für individuell unterschiedliche soziale Hintergründe des Handelns durch die Ausbildung empathischer Fähigkeiten. Doch genügt es nicht, „Kenntnisse“ zu fördern und „Absichten“ des Textproduzenten festzulegen sowie „gesellschaftliche Anforderungen“ zu erfüllen (vgl. für das *Schreiben* Portmann-Tselikas 205, 174), sondern die Förderung der Gesprächsfähigkeiten bietet darüber hinaus in besonderer Weise die Möglichkeit, die individuelle Entwicklung voranzutreiben. Jeder sammelt im Laufe seines Lebens persönliche Erfahrungen in

¹²³ Eine Moderation von Gesprächen meint die Leitung von Gesprächsrunden. Dazu gehören bspw. die Gesprächsstrukturierung, die Zusammenfassung und Visualisierung von Gesprächsergebnissen sowie ggf. die Disziplinierung von Gesprächsteilnehmern – vgl. dazu genauer Teil D, Kap. 3.4.

¹²⁴ Unter Klärungsgesprächen werden Gespräche verstanden, die unterschiedliche Auffassungen zwischen Gesprächspartnern sachlich thematisieren und ggf. zur Kompromissbildung oder zu Lösungen führen. Häufig ist dafür der Einsatz von Metakommunikation erforderlich.

Gesprächen, so dass bereits differierende Konstrukte bestehen, die mehr oder weniger hilfreich sein werden für die Gesprächsführung. Dadurch können Kreisläufe entstehen in der Form, dass negative Erfahrungen wiederum aufgrund des eigenen unbewussten Verhaltens neue negative Gesprächserfahrungen hervorrufen und umgekehrt, denn „Selbst-Bewußtheit (sic)“ wird in Kommunikationsprozessen immer wieder neu erzeugt, da sich darin Subjektivität zeigt und diese zugleich dabei modelliert wird (vgl. Spinner 1980 b, 73). Fehlende Bewusstheit für Vorgänge in Gesprächen kann in diesem Zusammenhang zu Verständnisschwierigkeiten und daraus folgend problemhaltigen Konflikten führen sowie sich negativ auf das „psychische und physische Wohlbefinden“ auswirken. Genauso kann dieses jedoch gestärkt werden durch die Schärfung der Achtsamkeit für Vorgänge im Gesprächsprozess (vgl. Schuster 1998, 14). Hierin zeigen sich persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten. Methodische Fähigkeiten können und sollten u. a. unterstützend eingesetzt werden, um für sich selbst oder den Gesprächspartner Gespräche bspw. durch Visualisierung mit einer gewissen Permanenz zu versehen sowie um bestimmte Ziele im Gespräch durch Logik und Kreativität zu verfolgen.

3.2.2 Ebene der sprachlichen prozeduralen Handlungsfähigkeiten

Neben den Basisfähigkeiten sind für ein Gelingen des Handelns im Gespräch die von diesen beeinflussten und sich darin zeigenden sprachlichen Manifestationen, ist das konkrete sprachliche Handeln wichtig (vgl. auch Wagner 2006b, 133). Die prozeduralen sprachlichen Fähigkeiten werden daher in der Folge näher in den Blick genommen. Erforderlich ist für Überlegungen zu einer didaktischen Vermittlung zunächst die Klassifikation sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten im Gespräch in „verbalsprachliche Anteile der mündlichen Kommunikation einschließlich aller bedeutungstragenden stimmlichen und prosodischen Erscheinungen“ (Fiehler 2009, 26) sowie in körpersprachliche, die nur bedingt durch das Wollen beeinflussbar sind (vgl. Schuster 1998, 59). In den Hintergrund gerückt wird die „grammatische“ Förderung im Sinne syntaktischer Richtigkeit aus der Annahme heraus, dass diese für ein gelingendes Gespräch und für ein „Verstanden-Werden“ zunächst bei Sprachanfängern eine Rolle spielt bzw. für die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit, Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II, die vorrangig auf ein künftiges Studium und Führungstätigkeiten im Beruf vorbereitet werden sollen, weniger Relevanz hat. Wesentlich ist für diese vielmehr, bewusst mit der eigenen Wortwahl, Körpersprache und Tongestaltung umzugehen, dabei das Thema sowie den oder die Gesprächspartner im Blick zu behalten und die unterschiedlichen konstruierten Weltansichten zu bedenken. Die sprachlichen Fähigkeiten zeigen sich auf den unterschiedlichen Gesprächsebenen, die daher zunächst zu differenzieren sind.

3.2.2.1 Gesprächsstrukturierung durch Makro- und Mesoebene

Makroebene

Ein Gespräch ist keine formlose Einheit, sondern besteht aus Phasen, die eine Hilfe bieten, sich darin zu orientieren. Während die Wissenschaft drei große Phasen im Gespräch konstatiert, werden diese in der Ratgeberliteratur auch gerne nochmals etwas anders unterteilt (vgl. zu letzterem z. B. von der Heyde/von der Linde 2007, 19). Ossner (2008, 76) und Linke/Sitta (1987, 21) grenzen drei Phasen der Makroebene des Gesprächs voneinander ab, die „Eröffnung“ des Gesprächs bzw. den „Gesprächsanfang“, die „Gesprächsmitte“ sowie die „Gesprächsbeendigung“. Da diese Makroebene relativ einfach zu erfassen ist, soll diese zunächst ausführlich betrachtet werden.

Es ist die Aufgabe der Gesprächseröffnung, dem Gesprächspartner die eigene Einschätzung von Situation und Gegenüber zu verdeutlichen und die Ziele und Themen des Gesprächs vorab zu benennen. In Präsentationsgesprächen kann dies bspw. durch die Vorstellung einer

Strukturierung des Redebeitrags geschehen. Gleichzeitig können in dieser Phase auch schon Abstimmungen über die Gesprächsdauer erfolgen (vgl. ebd., 20) und wesentliche Gesprächspunkte markiert werden. Zu Beginn eines Gespräches erfolgt zumindest unbewusst immer auch die Beurteilung des anderen aufgrund dessen erstem Eindruck im Hinblick auf Körpersprache, in der sich die Ausstrahlung einer Person zeigt, und es besteht die Notwendigkeit, sich den körpersprachlichen Ausdruck bewusst zu machen, um möglichen Voreinteilungen aufgrund bisheriger Erfahrungen entgegenzuwirken und den anderen möglichst unvoreingenommen im Gesprächsverlauf zu behandeln (vgl. dazu Akademiebericht 1998, 177-186). Gleichzeitig ist es wesentlich, dass sich die Gesprächspartner über ihre eigene Wirkung auf den anderen in dieser Phase bewusst werden. Erfolgt eine Förderung von Gesprächsfähigkeiten im Unterricht bspw. in Partnerarbeit, wird, abgesehen vom Beginn eines Schuljahres, der andere Schüler, mit dem eine Zusammenarbeit erfolgen soll, schon diese Voreinschätzung durchlaufen haben. Für ein erfolgreiches Zusammenwirken im Team ist es aber notwendig, dass diese Voreinschätzungen bewusst gemacht und geklärt werden sowie der Fokus gelegt wird auf positive Seiten des jeweils anderen, damit der gemeinsame Arbeitsverlauf erfolgreich sein wird. Damit erwerben die Schülerinnen und Schüler auch eine wesentliche Kompetenz im Hinblick auf die spätere Zusammenarbeit in Studium und Berufsleben. Hilfreich kann hierbei ein Hinweis auf die Zusammensetzung erfolgreicher Teams sein, die aus möglichst unterschiedlichen Charakteren bestehen.¹²⁵ Damit kann eine gegenseitige Würdigung der Verschiedenheit erfolgen, aufgrund derer die gemeinsame Arbeit positiver verlaufen wird. Die Länge dieser ersten Gesprächsphase ist unterschiedlich je nach „dem Bekanntheitsgrad der Teilnehmenden und deren Zeitbudget, der Öffentlichkeit oder Privatheit der Gesprächssituation, dem Zeitpunkt des letzten Kontakts etc.“ (Spiegel/Spranz-Fogasy 2001, 1247).

Für die Gesprächsmitte – auch als „Gesprächskern“ bezeichnet (z. B. bei Brinker/Sager 2010, 98) – ist ein besonders wichtiger inhaltlicher Aspekt der rote Faden, der den Gesprächsverlauf durchziehen sollte, die sogenannten „thematischen Abschnitte“. Diese zeichnen sich dadurch aus, „dass die Aufmerksamkeitsausrichtung (Fokus) der Gesprächsteilnehmer auf einen Gegenstand oder Sachverhalt konstant bleibt“ (ebd., 99). Die Schülerinnen und Schüler können als Hilfestellung hierfür bspw. schon bei der Planung eines Gespräches Gesprächsbausteine sammeln (siehe Teil D, Kap. 2.2.1.1), um einen stringenden Aufbau der eigenen Gesprächsleistung, also den roten Faden im Gesprächskern, vorzubereiten. Hierzu gehören bspw. hilfreiche Formulierungen wie „Beginnen möchte ich ...“ „Darüber hinaus

¹²⁵ Vgl. dazu z. B. http://www.hbdi.de/images/pdf/musterprofile/muster_hbdi_team_profil.pdf (12.9.13).

möchte ich darauf hinweisen ...“ oder „Letztendlich ist zu bedenken ...“ etc. Gleichzeitig ist es wichtig, sich in dieser Phase stets zu vergegenwärtigen, in welche Richtung das Gespräch verläuft, und entsprechend zu agieren. Die Gesprächspartner sollten stets reflexiv mitdenken, ob die von ihnen verfolgten Ziele und auch das Thema noch im Zentrum stehen oder ob sich das Gespräch davon weg entwickelt. Sollte dem so sein, muss ihnen klar werden, ob das in ihrem Interesse ist oder nicht. In letzterem Fall benötigen sie Möglichkeiten, wieder zurück zu finden zum eigentlichen Gesprächszweck. Dies kann ebenfalls geschehen durch geeignete Gesprächsbausteine wie „Ich würde gerne wieder zu dem Punkt ... zurückkommen“ oder „Wir sprachen doch vorhin über ...“.

Die Phase der Gesprächsbeendigung ermöglicht eine Rückschau auf das Gespräch durch eine Zusammenfassung und Kommentierung des Gesprochenen. Dabei kann auf die Planungspunkte Ziel- und Themenbezug, die eigene Rolle im Gespräch, die des anderen sowie die Gesprächssituation nochmals rückblickend eingegangen werden. Auch „Konsequenzen aus dem Gespräch“ (Linke/Sitta 1987, 20) und mögliches weiteres Vorgehen können hierbei angesprochen werden. Darüber hinaus wird in dieser Phase das Verhältnis zum Gesprächspartner wiederholt verdeutlicht (vgl. ebd., 21), das eine Grundlage für künftige Gespräche sowie die mit dem abgelaufenen Gespräch verbundenen Gefühle des jeweils Anderen bildet. In Präsentationssituationen steht nun meist ein Rollenwechsel und eine neue Gesprächsform an, eine Diskussion, Fragerunde oder im Unterricht ein Feedback, worin der/die Referierende/n nun in die Rolle des Moderators und/oder als Experte in die des Antwortgebers schlüpft/en. Abschließend wird diese Phase „häufig durch entsprechendes nonverbales Verhalten, z. B. durch Aufstehen, Zusammenpacken etc. begleitet (...). Die Gespräche selbst werden dann i. d. R. durch Verabschiedung qua paarweise auftretender Grußformeln beendet“ (Spiegel/Spranz-Fogasy 2001, 1248) und ggf. wird ein Ausblick auf weiterführende Handlungen gegeben.

Diese Grobeinteilung von Gesprächen erleichtert es u. a., geeignete Text- bzw. Gesprächsbausteine für die jeweilige Phase einer Gesprächsart festzulegen sowie den Schülerinnen und Schülern eine Struktur an die Hand zu geben für den Ablauf des jeweilig zu führenden Gesprächs. Diese Struktur orientiert sich meist an der Gesprächsform und kann eine Hilfestellung bieten für die Entwicklung mentaler Modelle von Gesprächsabläufen. In der Praxis des Schulalltages wird es, abgesehen von Rollenspiel-Situationen und Projektarbeit etc., in der Zusammenarbeit der Gruppe gerade im fächerweiten Unterricht so sein, dass die Konzentration auf der Gesprächsmitte liegt und Eröffnungsphase sowie die Beendigung des Gesprächs sehr verkürzt sind. Dennoch sind auch in diesen unterrichtlichen Gesprächen fast immer alle Phasen der Makroebene vorhanden.

*Mesoebene**- kommunikativ-pragmatische Sichtweise*

Jede der drei großen Phasen der Metaebene lässt sich in kommunikativ-pragmatischer Hinsicht in Abgrenzung zur „semantisch-thematischen Ebene“, die die Gesprächsinhalte beleuchtet sowie zur „grammatischen Ebene“, die v. a. syntaktische Verknüpfungen betrachtet¹²⁶ (vgl. Brinker/Sager 2010, 58), auf der Mesoebene differenzieren in

- „Gesprächsschritte (einzelne turns),
- Sprecher-Wechsel (turn-taking),
- Gesprächssequenzen,
- die einzelnen Sprechakte,
- Gliederungssignale,
- Back-channel-behavior (Rückmeldungen des Hörers). Damit ist gemeint, dass ein Hörer in einem Gespräch nicht nur passiv dabei ist, sondern durch bestätigende oder ablehnende Signale für Kopfnicken oder Kopfschütteln, Jas und Hms etc. dem Sprecher eine Rückmeldung gibt“ (Ossner 2008, 76 f.).

Gesprächsschritte bezeichnen dabei Gesprächseinheiten, „die eine bestimmte kommunikative Funktion (eine sog. illokutive Bedeutung) signalisieren und damit einen bestimmten Handlungstyp repräsentieren (Versprechen, Ratschlag, Frage, Vorwurf, Drohung usw.)“ (Brinker/Sager 2010, 64). Typisch für Dialoge sind bspw. „initiiierende“ und „respondierende“ Gesprächsschritte. Erstere fordern den Gesprächspartner zum Handeln auf, mit letzterem erfüllt dieser die Erwartung (vgl. ebd., 69 ff.). Sie sind vergleichbar mit Teilgesprächshandlungen.

Sprecherwechsel können auf unterschiedliche Weise vorgenommen werden, z. B. durch die sogenannte Fremdzuweisung, indem der andere dazu aufgefordert wird, die Sprecherposition einzunehmen, oder durch Selbstzuweisung. Diese kann unterbrechend durchgeführt werden, so dass es kurzzeitig zu einem simultanen Sprechen kommt, bis sich ein Sprecher durchsetzt, oder aufeinander folgend ohne gleichzeitige Äußerungen, meist nach kurzen Pausen (vgl. ebd., 61). Abhängig ist der Sprecherwechsel von der „Art der Sprechsituation“, z. B. dem „Öffentlichkeitsgrad“ des Gespräches, der „Anzahl der Beteiligten, aber auch dem Rollenverhältnis zwischen den Gesprächspartnern“ (ebd., 63), dem „sozialen Status der Kommunikationsteilnehmer“ oder der „Organisiertheit des Gesprächs“ (ebd., 63 f.). Der Hörer kann auf initiierende Sprecherwechsel „Aufforderungen, Bitten, Anweisungen, Fragen“ (ebd., 78) auf verschiedene Weise reagieren: Er kann ihn akzeptieren, aber auch zurückweisen, indem er bspw. auf eine Frage nicht antwortet, oder er reagiert selektiv, indem er „z. B. lediglich einen Teil- oder Randaspekt der initiierenden Äußerung behandelt“ (ebd., 69 ff.). Dennoch sind an die Initiierungen „per Konvention bestimmte

¹²⁶ Letztere wird, wie oben bereits erläutert, im vorliegenden Modell nicht thematisiert.

Reaktionsmöglichkeiten gebunden (...), so kann z. B. eine Vorwurfshandlung in der Regel nur mit den Sprachhandlungstypen ‚Bestreiten‘, ‚Sich-Rechtfertigen‘ oder ‚Sich-Entschuldigen‘ begegnet werden“ (ebd., 78).

Die *Gesprächssequenz* zeigt die gegenseitige Bedingung der aufeinander folgenden Beiträge durch Kohäsion oder Kohärenz. Dabei sind die Verknüpfungsmittel im Gespräch ähnlich wie bei der schriftlichen Textgestaltung, z. B. die „Wiederaufnahme“ sprachlicher Ausdrücke oder Themenpunkte (vgl. ebd., 72 ff.).

Unter *Sprechakten* sollen hier vorrangig Illokutionsakte, also Sprechhandlungstypen oder in der Benennung der vorliegenden Arbeit „Gesprächshandlungen“, verstanden werden.

Gliederungssignale bestimmen die Gesprächsstruktur insofern, als sie bspw. verdeutlichen, welche Satzart vorliegt, oder indem sie einzelne Gesprächsschritte betonen, Unterbrechungen anzeigen oder Sprecherwechsel einleiten (vgl. ebd., 67). Sie können helfen, das Gespräch klarer zu strukturieren sowie die Sprecherwechsel bewusst zu steuern.

Wesentlich zur Reflexion im Gesprächsprozess ist demnach auf der Mesoebene, zu überlegen, welche Gesprächshandlung sinnvoll ist und wie das Vorgehen nacheinander im Gespräch erfolgt, wann, wie häufig und wodurch ein Sprecher-Wechsel ausgelöst wird und was dies zeigt. Generell ist das Rückmeldeverhalten des Gegenübers zu berücksichtigen – dies wird jedoch wegen seiner Relevanz in der vorliegenden Arbeit gesondert behandelt.

- *semantisch-thematische Sichtweise*

In semantisch-thematischer Hinsicht (vgl. Brinker/Sager 2010, 58) geht es, wie oben bereits angedeutet, stärker um die sprachliche Vermittlung der *Inhalte des Gesprächs*. In diesem Zusammenhang sind drei Verfahren nach Fiehler zu unterscheiden:

- (i) „Darstellungsverfahren, mit denen der Sprecher das, was er mitteilen will, auf eine bestimmte Weise formuliert;
- (ii) Problembearbeitungsverfahren, mit denen er anzeigt, dass Formulierungsprobleme bestehen, und mit denen diese Probleme zugleich bearbeitet werden;
- (iii) Verfahren der Verständnissicherung, die der Absicherung des Mitgeteilten dienen“ (Fiehler 2009, 44).

Die *Darstellungsverfahren* beinhalten semantische sowie syntaktische Überlegungen, die Detailgenauigkeit der Aussagen, „aktivische oder passivische Darstellung“ sowie Unterbrechungen und Fortführungen der „Formulierungslinie“ durch Parenthesen, welche „sehr häufig eine metakommunikative Funktion“ haben (ebd.). Letztere sind in diesem Sinne schon Teil der *Problembearbeitungsverfahren*. Zu diesen gehören ferner „Formulierungspausen“, die durch Schweigen gekennzeichnet oder durch „Haltesignale wie äh oder ähm (...) Dehnungen oder (...) Wortwiederholungen“ gefüllt werden (ebd., 44 f.).

Besonders wichtig in fachlichen Gesprächen sind – aus konstruktivistischer Betrachtungsweise – die Verfahren zur *Verständnissicherung*. Das sind bspw. Strukturangaben im Gespräch „verbaler, intonatorischer oder körperlicher Art“ sowie ebenfalls metakommunikative Thematisierungen, „z. B. wenn explizit der Bezugspunkt von Beiträgen benannt wird (...) oder wenn Relationen zwischen Äußerungen metakommunikativ expliziert werden. Hierzu zählen weiterhin alle Formen von Expliztheit und Redundanz (wie z. B. Paraphrasen oder Reformulierungen)“ (ebd., 46). Kritisch anzumerken ist dabei, dass sich die drei Bereiche häufig stark überlappen; bspw. sind Strukturangaben sowohl auf die Darstellung als auch die Verständnissicherung zu beziehen.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten im Rahmen der semantisch-thematischen Sicht der Mesoebene Hilfestellungen, Bewusstheit zu entwickeln für die Verständlichkeit ihrer Aussagen sowie um als Zuhörer Sprechbeiträge der/s Gesprächspartner/s diesbezüglich zu hinterfragen.

Mikroebene

Die Mikroebene beschreibt nach Ossner die „syntaktische, lexikalische, phonologische und prosodische Struktur“ (Ossner 2008, 77) und bezieht im Gegensatz zu Brinker und Sager (s. o.) die syntaktische Struktur auf die unterste Gesprächsebene. Ossner geht weiterhin nicht auf die körpersprachlichen Aspekte ein, die ebenfalls hier anzusiedeln sind. Die Mikroebene wird aufgrund ihrer Relevanz für gelingende Gespräche im folgenden Kapitel näher erläutert. Dabei werden u. a. semantische Aspekte auf dieser Ebene nochmals differenzierter beleuchtet als auf der Mesoebene.

Makroebene des Gesprächs					
Gesprächsbeginn		Gesprächsmitte			Gesprächsbeendigung
Mesoebene des Gesprächs					
Gesprächsschritte	Sprecherwechsel	Sequenzen	Sprechakte	Gliederungssignale	Verfahren für Darstellung, Problembearbeitung, Verständnissicherung
Mikroebene des Gesprächs					
Syntax		Semantik		Prosodie	Körpersprache

Abbildung 10: Ebenen der Gesprächsstruktur

3.2.2.2 Die Mikroebene im Gespräch

Syntax

Die Syntax sollte in der Sekundarstufe II nicht mehr das Grundproblem fachlicher Verständigung darstellen und es ist darüber hinaus nicht vorrangiges Ziel im Fachunterricht, auf die richtige Grammatikverwendung zu achten (vgl. Michalak/Lemke/Goeke 2015, 142 f.). Auch wird in Unterrichtsgesprächen weniger auf den korrekten Gebrauch der Syntax hingewiesen als in schriftlichen Aufzeichnungen (vgl. ebd., 77), was daran liegt, dass zum einen schnelle Nachfragen möglich sind, und da zum anderen viele mündlich getroffene Aussagen trotz falscher Syntax verständlich bleiben.

Dennoch sollen hier kurz die Schwierigkeiten benannt werden, die durch die Verwendung von Bildungs- und Fachsprache im Unterricht im Hinblick auf die Syntax entstehen können: Die Fachsprache zeichnet sich durch „zahlreiche Merkmale der konzeptionellen Schriftlichkeit, die zu einer Erhöhung der Informationsdichte führen“ (ebd., 62), aus. Typisch sind

„komplexe Satzstrukturen wie Konditionalsätze (...), Relativsätze (...) oder Finalsätze (...). Die Tatsache, dass die Sätze häufig mit dem Nebensatz beginnen, erschwert das Verständnis. (...) Des Weiteren gehen häufig Nebensätze in Nominalisierungen auf und sind dann nicht mehr über Konjunktionen wie *als*, *wenn*, *falls*, *obwohl* etc. erkennbar. (...) Fachtexte werden (...) meist in unpersönlicher Form verfasst. Hierfür werden das unpersönliche Pronomen *man* (...) oder Passivkonstruktionen (...) verwendet. (...) Durch den Gebrauch von Passivsätzen wird der Vorgang der Handlung in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. (...) Auch die Satzstellung in der Fachsprache weist charakteristische Merkmale auf. In zahlreichen Sätzen erscheint das Subjekt nicht wie üblich am Satzanfang, sondern nach dem finiten Verb“ (Michalak/Lemke/Goeke 2015, 62).

Daraus können Verständnis- sowie Formulierungsprobleme bei manchen, vor allem sprachlich schwächeren Schülerinnen und Schülern entstehen. Besonders durch die – auch laute – Lektüre von fachlichen Sachtexten können die typischen sprachlichen Satzstrukturen erarbeitet und angeeignet werden. Gespräche mit Mitschülerinnen und -schülern, die syntaktisch richtig die Fachsprache anwenden, helfen ebenfalls dabei, dass sich syntaktische Strukturen einprägen, zumal hierbei die Möglichkeit der sofortigen Nachfrage bei Verständnisschwierigkeiten sowie des Sprachebenenwechsels gegeben ist. Generell ist jedoch zu sagen, dass die Verständnisschwierigkeiten aufgrund der für die Schülerinnen und Schüler eher ungewöhnlichen Satzstrukturen der Fachsprache weitaus geringer sind als wegen falscher oder fehlender semantischer Zuordnungen.

Semantik

Kommunikative Barrieren auch im Fachunterricht können u. a. durch unterschiedliche semantische Zuordnungen erfolgen. Daher ist eine Berücksichtigung von semantischen Gesichtspunkten bei der sprachlichen Förderung wichtig. Mit diesem Themenfeld befassen sich sowohl Sprach- und Verhaltenswissenschaftler als auch Therapeuten (vgl. dazu bspw. Skinner 1974 bzw. 1957, 70)¹²⁷. In diesem Kapitel sollen lediglich die für den Gesprächsprozess sowie dessen Vermittlung relevanten Fakten diesbezüglich dargestellt und erklärt werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass Lexeme für gewöhnlich viele Bedeutungen haben können und die jeweils zutreffende im Kontext durch „Monosemierung“ erhalten (vgl. Ziesenis 2003, 12 f.). Die *Bedeutung* soll dabei die für das Individuum in Bezug auf die Situation zutreffende Interpretation sein. Diese kann gesellschaftlich geprägt und daher zwischen Angehörigen einer kulturellen Gruppe relativ ähnlich sein – man spricht hier von „Deutegemeinschaften“ (vgl. zur Definition z. B. Frindte 2001, 147) –, jedoch auch je nach konstruierter Gestaltung des Einzelnen und damit dessen Perspektive differieren. Mit dem Erkennen dieser Zusammenhänge können Kommunikationsschwierigkeiten, die auf unterschiedlicher individueller Sozialisation und damit Bedeutungszuschreibung beruhen, im interkulturellen Kontext, aber auch zwischen Individuen unterschiedlicher sozialer Gruppierungen vermieden bzw. diese richtig zugeordnet und damit beseitigt werden. Wesentlich dafür sind eindeutige Bedeutungszuweisungen, die für gegenseitiges Verständnis in Gesprächsprozessen sorgen.

- Deutung von Fachtermini

Das Lernen von Fachtermini und deren Definition stellt dafür eine wichtige Voraussetzung dar, gerade im fachlichen Bezugsrahmen, denn „Fachbegriffe umfassen ganze Bedeutungssysteme. Die SchülerInnen müssen also sowohl das mit einem Fachwort bezeichnete Konzept kognitiv durchdringen als auch den dazugehörigen Fachterminus erlernen. Fachinhalt und Fachtermini sind im Fachunterricht untrennbar miteinander verbunden“ (Michalak/Lemke/Goeke 2015, 57). Viele Fachbegriffe werden allerdings in der Fachsprache in anderer Form verwendet als in der Alltagssprache; z. B. haben die Wörter *Eiweiß* oder *Stärke* in Chemie oder Biologie eine andere Bedeutung (vgl. ebd., 57). Weitere Besonderheiten der Fachsprache sind die häufige Verwendung von Komposita (Michalak/Lemke/Goeke 2015, 60), die sich nicht immer aus der Bedeutung der einzelnen

¹²⁷ Eine Diskussion unterschiedlicher Ansätze, die sich mit Begriffsbildung beschäftigen, findet sich z. B. bei Bremerich-Vos 1983, 18-23.

Wortbestandteile herleiten lässt, oder Wortbildungen über Prä- und Suffixe (vgl. ebd.). Oftmals werden auch Fremdwörter lateinischen oder griechischen Ursprungs oder Anglizismen in der Fachsprache eingesetzt. Auch sprachhistorische Veränderungen in der Bedeutung von Wörtern können zu Verständnisschwierigkeiten führen. Dies zu berücksichtigen kann Bewusstheit auch für Inter-Generationen-Kommunikation schaffen (vgl. dazu Eggers 1979, 6; Hannappel/Melenk 1976, 107; Badura 1973, 59).

Die durch das Begriffsverständnis ermöglichte gelingende Kommunikation im Fach hat in der Folge wiederum Einfluss auf die eigene Perspektive in Bezug auf den oder die Gesprächspartner sowie das Selbstbild (vgl. dazu Grimm/Wintermantel 1975, 12) und ggf. auf einen fachlichen Sachverhalt, so dass hier ein positiver Kreislauf bzw. eine vorteilhafte Spirale entstehen können.

- Konstruierte Bedeutungszuschreibung im sozialen Miteinander

Semantische Zuschreibungen hängen eng zusammen mit im sozialen Miteinander gemachten individuellen Erfahrungen. Diese basieren vorwiegend auf solchen in Gesprächssituationen (vgl. dazu Frindte 2001, 61). Da diese Erlebnisse von Mensch zu Mensch niemals ganz gleich verlaufen, fasst jeder Begriffe anders auf (vgl. Linke/Sitta 1987, 16). Menschen konstruieren also Bedeutungen je nach Erfahrungshintergrund und Situation. Aus dieser Verbindung können sich viele unterschiedliche Bedeutungen in der Interaktion ergeben. Die Bedeutungszuschreibungen sind häufig verbunden mit Emotionen, da das Lernen generell und dadurch auch von Begrifflichkeiten und ihrer Bedeutungszuschreibung durch die Emotion befördert wird (vgl. Badura 1973, 47). Nach Badura (ebd.) kann solches auch mit kollektiven Erfahrungen geschehen, so dass in Gruppen die Mitglieder ähnliche emotive Aspekte mit Bedeutungen koppeln. Damit ist auch erklärbar, wie es zu gemeinsamer Bedeutungsentwicklung bspw. extremer Gruppierungen kommen kann. Der Rückgriff auf Sprachmuster der Deutegemeinschaft kann neben der Erschließung des gemeinsamen Deutungshintergrundes für das Aufkommen eines Gemeinschaftsgefühles sorgen (vgl. Negt 1975, 41). Diese „gemeinschaftsspezifischen Bedeutungsräume“ führen ferner zu Abgrenzungen sozialer Vereinigungen von anderen (Frindte 2001, 62). So haben einige Lexeme für Gruppierungen ähnliche oder sogar gleiche emotive Bedeutungen, aber auch für den Einzelnen sind die Begriffe sowie ihre semantischen Zuschreibungen mit den Emotionen der Ursprungs- bzw. Lernsituation verbunden und steuern das individuelle Handeln (vgl. dazu Schulz von Thun 2013a, 272 ff.). Die von Jugendlichen häufig verwendeten Stereotype als Zuordnung zu ihren sozial wichtigen Gruppen, vor allem der Peer-Group, nehmen laut

Kramer wesentliche Funktionen wahr: Zum einen bilden sie Kategorisierungen, durch die klare Einordnungen von neuen Erfahrungen erleichtert werden, zum anderen sorgen sie in der jeweiligen Gruppierung dafür, dass aufgrund gemeinsamer Einstellungen und semantischer Zuordnungen Missverständnisse und damit Konflikte verringert werden (vgl. Kramer 2008, 20).

Gegenständen können bewusst negative oder positive emotive Zuschreibungen zugeordnet werden durch die Wahl des Lexems, das mit einer entsprechenden Bedeutung gesellschaftlich verknüpft ist. Badura führt einige Beispiele an, wie z. B. das Wort „Hund“ als deskriptiv, das Wort „Köter“ als emotiv (vgl. Badura 1973, 42 f.), in der Sprachwissenschaft benannt als Denotation und Konnotation (vgl. Kramer 2008, 75)¹²⁸. Daraus wird ersichtlich, dass durch die Wortwahl eine Beeinflussung des Gegenübers erfolgen kann bzw. laut Schulz von Thun stetig erfolgt:

„Da die Sprache, die uns zur Darstellung von Sachverhalten zur Verfügung steht, appellativ ist, können wir nicht Einfluss nehmen. Wie jemand die Sachverhalte dieser Welt sprachlich darstellt, dies ist abhängig von seiner ‚Brille‘, mit der er die Welt sieht (...). Jede sprachliche Darstellung enthält nun den Versuch, auch dem Empfänger diese Brille aufzusetzen. Denn umgekehrt ist die Brille auch Resultat der sprachlichen Darstellung – der Begriffe und Kategorien nämlich, die mir zur Verfügung stehen und meine Wahrnehmung ausrichten. Die Begriffe und Kategorien werden mir aber zur Verfügung gestellt von denen, die vor mir da sind und von denen, die sprachlich ‚am Drücker‘ sind (Inhaber der Medien und der Bildungsinstitutionen)“ (Schulz von Thun 2013a, 274).

Um die eigene Betroffenheit, die bspw. durch ein abwertend verstandenes Wort hervorgerufen wird, genauer zu durchleuchten, ist es sinnvoll, dass die an einem Gespräch Beteiligten sich vor Augen führen, in welcher Ausgangssituation sie eine Bedeutungszuordnung gelernt haben, sofern sie sich daran erinnern. Dann wird häufig auch klar, dass diese in anderen Gruppierungen nicht genauso verstanden werden kann.

Prosodie

Unter Prosodie¹²⁹ wird die Gesamtheit der „lautlichen Eigenschaften (...), die über den einzelnen Laut (das Phonem) hinausgehen“ verstanden, also „Akzent, Intonation und Silbenstruktur, aber auch Phrasierung, Sprechtempo, Sprechpausen, Rhythmus und

¹²⁸ Doch auch bei Denotaten wird die individuelle Deutung eines Wortes je nach persönlichen Erfahrungen unterschiedlich ausfallen. „Relativ“ eindeutig zuordenbare Wörter wie „Schrank“ oder „Auto“ können trotzdem in jedem Menschen völlig unterschiedliche Assoziationen und Bilder, z. B. differierend in Bezug auf Farbe und Form, aufweisen.

¹²⁹ In der Fachliteratur wird die Prosodie für gewöhnlich als „vokale nonverbale Kommunikation“ der nonverbalen Kommunikation zugeordnet (vgl. z. B. Schober 2009, 42 nach Rosenbusch/Schober 2004, 5), die dieses sowie das folgende Kapitel umfasst. Abraham et al. ordnen sie der Körpersprache zu (vgl. Abraham/Beisbart/Koß/Marenbach 2007, 186); dieser Einteilung wird hier nicht gefolgt.

Lautstärke“ (Finkbeiner 2015, 86). Die Prosodie ist stark kontextabhängig (vgl. Auer/Selting 2001, 1123; Fiehler 2014, 17).

- *Kategorien der Prosodie*

Wagner gliedert die Prosodie in „*Phonation*“¹³⁰, das ist der „Stimmklang“ oder die „Stimmlage“ („z. B. angenehm, angespannt, grell, heiser, knarrend, rau, unterspannt, überhöht, verhaucht“), in „*Artikulation*“, also „Aussprache“ („z. B. undeutlich, etwas/stark dialektal, nuschelnd, umgangssprachlich, normgerecht, übertrieben exakt“), „*Intonation*“, sprich „Betonung“ („z. B. monoton, gekünstelt, variationsreich, dem Text angemessen, überbetont“), die gestaltet werden kann durch den Einsatz von Lautstärke, „Sprechgeschwindigkeit und Pausensetzung“, sowie die „Sprechmelodie und Stimmsenkungen“. Schließlich gehören dazu noch „*sonstige hörbare Auffälligkeiten* wie „gelegentliche, häufige (sic) Verlegenheitslaute [äh...] (sic), hörbare Atmung, Lippenöffnungsgeräusche“ (Wagner 2006 b, 81 ff.).

Phonation	Stimmklang/Stimmlage
Artikulation	Aussprache
Intonation	Betonung durch Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit, Pausensetzung, Sprechmelodie, Stimmsenkungen
Hörbare Auffälligkeiten	Partikeln, Verlegenheitslaute bzw. Füllwörter, laute Atmung, Seufzer etc.

Abbildung 11: Prosodie - ergänzte Unterteilung nach Wagner (2006 b, 81 ff.)

Der Stimmklang ist wesentlich abhängig von körperlichen Merkmalen wie „Geschlecht, Größe und Bau der Stimmlippen“, kann jedoch auch trainiert werden. Dabei hat jeder Mensch einen bestimmten Bereich, in dem er kraftvoll und modulierend sprechen kann, der „Hauptsprechtonbereich“ genannt wird (vgl. Wagner 2006 b, 112). Besonders interessant in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass Zuhörende innerlich den Stimmklang des Sprechers nachahmen, so dass sich „Verspannungen übertragen“ und zu „Unruhe und Unaufmerksamkeit“ führen können (ebd.). Zudem ist Folgendes zu beachten:

„Die Stimme löst häufig beim Hörer Einschätzungen und Empfindungen aus. Aufgrund des *Stimmeindrucks* wird auch auf Eigenschaften der Person geschlossen“ (Fiehler 2014, 16 f.).

„Schweigen“ ist ein Moment der Pausensetzung und kann spezielle Funktionen erfüllen, welche die Schülerinnen und Schüler im Unterricht erfahren sollten, um es in Gesprächen

¹³⁰ Die kursiven Hervorhebungen erfolgen zur Verdeutlichung der Kategorien durch die Autorin der vorliegenden Arbeit.

bewusst anwenden zu können. So gibt eine Pausensetzung dem/den Zuhörer/n die Möglichkeit, das Gesagte kognitiv verarbeiten zu können, und der Sprecher kann Atem holen sowie sich auf das kommende zu Sagende konzentrieren. Des Weiteren kann eine bewusste Pausensetzung beim Sprechen für einen hohen Status gelten (vgl. Lehner/Ötsch 2006, 62), es kann aber auch als „illokutive Funktion des Drohens, Verhöhns, Beleidigens“ (Wenderoth 1998, 141) eingesetzt werden. Auch dann ist der dem Schweigen Ausgesetzte in der unterlegenen Position. Dies hängt jedoch mit der Deutung des Empfängers zusammen. So kann ein Schweigen auch absichtslos als unangenehm empfunden werden (vgl. dazu ebd.).

Durch die bewusste oder unbewusste Verwendung „hörbarer Auffälligkeiten“ wird ebenfalls eine Wirkung auf den oder die Gegenüber ausgeübt. Zu diesen gehört bspw. der Einschub von Modalpartikeln wie „mal, eh, denn, eben, also, eigentlich, schon, ja, doch usw.“ (Linke/Sitta 1987, 24). Dies ist ein Charakteristikum der Mündlichkeit. Durch die Modalpartikeln wird die Aussage um eine Kleinigkeit verändert. In welcher Form dies geschieht, kann nur durch Intonation und Kontext erschlossen werden. Linke und Sitta (ebd.) führen mehrere Möglichkeiten dafür an:

„Im einzelnen kann das heißen, daß ein Sprecher durch die Verwendung von Partikeln

- bestimmte Sacheinschätzungen bekannt gibt (*„Der kommt eh nicht.“*)
- die Glaubwürdigkeit einer Behauptung signalisiert (*„Also das war ja eben immer...“*)
- seine Unsicherheit, Reserviertheit einer Aussage/einem Sachverhalt gegenüber signalisiert (*„Eigentlich find ich das ja schon auch, aber ...“*, *„Das ist komisch, irgendwie ...“*)
- bestimmte Erwartungshaltungen dem Hörer gegenüber zeigt (*„Du kommst doch?“*)
- einer Äußerung eine gewisse emotionale Färbung gibt (*„Was machst du denn?“*, *„Komm doch mal eben!“*) usw.“

Neben den Partikeln zählen Füllwörter wie „wissen Sie“ oder „sozusagen“ (vgl. dazu Lehner/Ötsch 2006, 62) oder das in Vorträgen häufig zu hörende „äh“ zu den „hörbaren Auffälligkeiten“. Diese führen zu Verzögerungen im Gesprächsfortgang und sind nach Lehner/Ötsch ein Zeichen für „Unsicherheit“ und damit „niedrigen Status“ (ebd.).

- Funktionen und Deutung der Prosodie

Die Prosodie hat u. a. die Funktion, dass der Zuhörer den Sprecher einschätzen kann, z. B. bzgl. dessen Stellung im Gespräch oder dessen emotionaler Involviertheit. Fiehler bezeichnet das als „personenbezogene“ Funktion der Prosodie. Daneben hat die Prosodie Funktionen der Gliederung und Segmentierung des Gesagten, dient also dessen „Organisation“. Sie zeigen „Einheiten“, z. B. durch Pausensetzung, aber auch den Tonhöhenverlauf, der phrasentypisch verlaufen kann, und können Kohäsion zwischen Phrasen bewirken sowie einen

Sprecherwechsel oder das Gesprächsende anzeigen. Darüber hinaus verdeutlichen sie den Modus einer Aussage, bspw. ob etwas sehr wichtig ist, eher traurig oder erfreulich (vgl. Fiehler 2014, 17 ff.).

Es kann der Sender durchaus bemüht sein, die richtigen prosodischen Signale zu senden, doch ist auch hier die Deutung, abgesehen von den in der Sozialisation einer Gesellschaft erworbenen ähnlichen Deutungsmustern, meist individuell-konstruiert und damit vielsinnig. Missverständnisse, die Ursachen im Bereich der Prosodie haben, liegen zum einen begründet in der Person des Sprechers in der wenig überlegten, meist sprachunbewusst vollzogenen Äußerung oder einer Äußerung von etwas, das der eigenen Persönlichkeit widerstrebt, also wenig authentisch ist. Im Gespräch kann entsprechenden Schwierigkeiten entgegengewirkt werden durch die Nachfrage: „Meinst du das (wirklich) (so)?/Meinen Sie das (wirklich) (so)?“ und/oder die Aufforderung bzw. Bitte zur Reformulierung. Bei Zuhörern können unterschiedliche Interpretationen des prosodischen Verhaltens des Sprechers zu Unstimmigkeiten führen. Einer als bewusst erlebten Herabsetzung, wenn z. B. Ironie wörtlich verstanden wird, kann mit der Thematisierung, also Metakommunikation, und Bitte um Angabe der Gründe für eine Aussage entgegnet werden. Die Bereiche der Prosodie werden im Modell von Schulz von Thun (vgl. Teil B, Kap. 3.2 dieser Arbeit) vor allem den Beziehungs-, Selbstoffenbarungs- und Appellseiten zugeordnet (vgl. dazu auch Ossner 2008, 74) und nehmen daher großen Raum ein, da sie gleich drei Seiten betreffen. Das heißt, in der mündlichen Interaktion wird häufig vorrangig auf prosodische Signale geachtet, bevor die Inhalte, also die Bedeutungen, dekodiert werden können. Eine immer wieder vorgenommene Bewusstmachung der eigenen Wirkung, aber auch der von Äußerungen des Gegenübers während des Gesprächs, ist deshalb sinnvoll – dies immer vor dem Hintergrund eines wertschätzenden Miteinanders und individueller Verdeutlichung von konstruierten Zuschreibungen.

Körpersprache

- Kategorien der Körpersprache

Neben der Prosodie werden Menschen unbewusst auch vom körpersprachlichen¹³¹ Verhalten der Gesprächspartner in hohem Maße beeinflusst. Während, wie oben schon angedeutet, Abraham et al. auch die Prosodie der Körpersprache zurechnen (Abraham/Beisbart/Koß/Marenbach 2007, 186), erfolgt in der vorliegenden Arbeit die

¹³¹ In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass die Körpersprache, da damit ebenfalls Aussagen getroffen und verstanden werden können, zum sprachlichen Handeln zählt – wie der Name auch besagt.

Orientierung an Schober (2009, 42). Zur nonvokalen nonverbalen Kommunikation zählt er die Proxemik, also das „Verhalten im Raum“, die taktile Kommunikation, das ist das „Berührungsverhalten“, olfaktorische Elemente sowie die Kinesik, worunter er Mimik und Gestik subsumiert (Schober 2009, 42). Abraham et al. ergänzen körpersprachliche Aspekte mit der Kleidung und deren Aussagekraft (Abraham/Beisbart/Koß/Marenbach 2007, 186).

Kinesik	Mimik, Gestik
Proxemik	Verhalten im Raum
Taktiler Verhalten	Berührungen
Olfaktorische Elemente	Geruchliches
Weiteres	Kleidung, Frisur

Abbildung 12: Körpersprachliche Komponenten - ergänzte Unterteilung nach Schober (2009, 42)

Brinker und Sager treffen dagegen eine etwas andere Zuordnung, die sich stärker an den Bewegungen orientiert:

„Zum Bereich des nonverbalen Verhaltens wollen wir vor allem das kommunikativ relevante Bewegungsverhalten zählen, das wir als kinesisches Display bezeichnen können. Dieses umfasst drei große Bereiche: die Motorik (die Bewegung des Gesichts, der Arme und Hände sowie die von Kopf und Rumpf), die Taxis (die Blick-, Kopf- und Rumpforientierung), die Haptik (die Berührungen des eigenen Körpers sowie des Sozialpartners) und die Lokomotion oder Proxemik (das Regulieren der Distanz durch die Veränderung des Standorts)“ (Brinker/Sager 2010, 49).

Dies unterscheidet sich von einer früheren Zuordnung Sagers, die differenzierte in Mimik, in Pantomimik („Bewegungen und Positionen des gesamten Körpers, des Kopfes und der Beine) und Gestik, in Taxis mit den eigenen und fremden Berührungen, in Blickkontakt und „axialer Orientierung“ (die Ausrichtung zum Gesprächspartner) sowie in Lokomotion (Proxemik) (Sager 2001, 1133). In vorliegender Arbeit wird für eine klare Strukturierung obiger Einteilung nach Schober gefolgt, die Bewegungen einschließen, aber auch temporär gleichbleibende Körperhaltungen berücksichtigen soll.

Es gibt körpersprachlich weitaus weniger Zeichen als im verbalen Ausdruck und „komplexe Sachverhalte“ können nur bedingt transportiert werden (vgl. dazu Fiehler 2009, 40; Fiehler 2014, 24). Der Teil der Körpersprache jedoch, der instinktgesteuert ist und auf Reflexen beruht, wie bspw. das kurze Zucken der Augenlider bei Erschrecken, wird überall auf der Welt gleich verstanden. Daher mag es kommen, dass die gesamten nicht verbal geäußerten Informationen im Gehirn in verschiedenen Bereichen erfasst und als glaubwürdiger betrachtet werden als die verbalen (vgl. Ossner 2008, 74). Die im Laufe der Sozialisation erworbene Körpersprache ist im Gegensatz zur instinktgesteuerten stark geschlechts-, kultur- und sogar familien- oder peergroupabhängig, wird zu einem großen Teil unbewusst erworben und verwendet und ist damit oft missverständlich, auch da sie aufgrund des geringeren

Zeichenvorrats weniger präzisiert werden kann als verbale Äußerungen (vgl. Abraham/Beisbart/Koß/Marenbach 2007, 186).

Im Bereich der Kinesik gelten bei der Mimik vor allem die Augen mit dem Blickverhalten, der Mund in seiner Ausdrucksfähigkeit sowie die muskulären Veränderbarkeiten der Stirn- und Wangenpartie als relevant für ein bewusstes Verhalten in der mündlichen Kommunikation. Häufig drücken sich im Gesicht „Befindlichkeiten (...), inneres Erleben (...), Emotionen“ aus (Fiehler 2009, 37 f.), die nicht unbedingt dem verbal Geäußerten entsprechen müssen. Daher kann durch eine genaue körpersprachliche Beobachtung auf tatsächliche Gefühlsbefindlichkeiten geschlossen, bzw. diese zumindest vermutet und dann erfragt werden. Die Augen spielen dabei eine relativ große Rolle. Neben Gefühlen können diese nonverbal den Sprecherwechsel anzeigen. Augengesten werden zeitweilig auch bewusst eingesetzt, wie beim Verdrehen dieser zum Ausdruck von Genervtheit oder Unwillen (vgl. ebd., 38). Mit dem gesamten Kopf können „symbolische Gesten“ wie Bejahen oder Verneinen ausgedrückt werden. Die Haltung des Kopfes drückt häufig ebenfalls innere Stimmungen aus (vgl. ebd., 38), kann jedoch auch den Status signalisieren.

Zur Gestik gehört die Körperhaltung eines Menschen sowie dessen Rumpf-, Hand-, Arm- und Beinbewegungen. Letztere geben durch die Art des Stehens sowie des Ganges Aufschlüsse über die Persönlichkeit des Jeweiligen (vgl. ebd., 38 f.) sowie über momentane Befindlichkeiten, ob derjenige es bspw. eilig hat. Mit den Armen und Händen unterstreichen Menschen das von ihnen Gesagte oder nutzen diese als Möglichkeit für Zeige- und symbolische Gesten. Im deutschen Kulturkreis bekannt ist das „Zeigen mit dem gestreckten Zeigefinger“, den Müller als „Prototyp der unhöflichen, unerzogenen, stillosen Form des Zeigens“ (Müller 1996, 196) charakterisiert, da dies ausgrenzend wirke (vgl. ebd., 203 ff.).¹³² Zeigegesten verweisen sowohl auf Sichtbares als auch auf Nicht-Sichtbares sowie auf zeitliche Bedingungen (vgl. ebd., 198), sind damit typisch für Gespräche und können auch metakommunikativ genutzt werden, wenngleich dieses Feld insgesamt noch wenig erforscht ist (vgl. ebd., 201). Dabei ist die Wirkung unterschiedlich, je nach Höhe und Ausweitung der Geste.

Die Proxemik spiegelt u. a. das Verhältnis und den Status der beiden miteinander interagierenden Personen und kann ebenfalls bewusst gestaltet werden. Zur Proxemik gehört die situationsabhängige Distanz im Sinne des Abstands zwischen den Gesprächspartnern sowie deren gegenseitige Zuwendung, die in Verbindung stehen mit deren Vertrautheitsgrad, jedoch auch kulturell und sozial bedingt sind (vgl. Fiehler 2014, 22 f.). Daneben bezeichnet

¹³² Das ist ein typisches Beispiel für eine durch Sozialisation erworbene Geste.

die Proxemik das Verhalten im Raum, also den räumlichen Standort der Gesprächspartner. Dieser kann bspw. in größeren Räumen bei großem Abstand bedingen, dass die Lautstärke durch den Sprecher erhöht werden muss. Auch Bewegungen im Raum zählen zur Proxemik.

Zu einer bewussten Handlungsweise in einer Gesprächssituation gehört auch eine, zumindest kurze, Reflexion über taktiles sowie olfaktorisches Verhalten. Dieses ist ebenfalls kulturabhängig. So gelten in manchen Kulturkreisen Berührungen als selbstverständlich, während sie in anderen als Affront empfunden werden. Berührungen können Nähe herstellen und damit ebenfalls bewusst eingesetzt werden. Auch die Wahrnehmung von Gerüchen differiert kulturspezifisch. Olfaktorische Einflüsse können, bedingt durch die Verwendung von Parfüm oder Deodorants sowie das Essen bestimmter Lebensmittel, verändert werden, sind grundsätzlich jedoch einem Menschen eigen. Beide Aspekte können ebenfalls zu kommunikativen Schwierigkeiten führen.

Fiehler führt darüber hinaus im Feld Körpersprache noch „praktische Tätigkeiten“ an, die ebenfalls eine „kommunikative Qualität“ haben können:

„Praktische Tätigkeiten werden häufig an Gegenständen und technischen Geräten ausgeübt, und sie werden vielfach mithilfe von Werkzeugen und Instrumenten ausgeführt. Werden in einer gemeinsamen Situation Körperbewegungen als praktische Tätigkeiten wahrgenommen und verstanden, so vermitteln sie den anderen Beteiligten ein Wissen darüber, was der andere gerade tut“ (ebd., 23).

Praktische Tätigkeiten werden im Fachunterricht immer wieder vorkommen, bspw. bei der Durchführung von Experimenten durch die Schülerinnen und Schüler. Auch beim Zeigen praktischer Unterrichtsinhalte durch die Lehrkraft wird Körpersprache eingesetzt. Natürlich sind die praktischen Tätigkeiten weitgehend der Kinesik zuzuordnen, jedoch aufgrund ihrer Relevanz für Lerneffekte v. a. im beruflichen Bereich durchaus extra zu beachten.

- Funktionen der Körpersprache

Die Körpersprache hat sich im Laufe der Menschheit artspezifisch entwickelt in „Anpassung an eine bestimmte physikalische Umwelt“ (vgl. ebd., 1132 f.). Daher ist diese oftmals unbewusst sowohl in der Verwendung als auch der Rezeption und kann nur bedingt bewusst gesteuert werden. Unbewusst ist in dieser Hinsicht bspw. das körpersprachliche Instinktverhalten, das erst nach einem Bruchteil von Sekunden kontrolliert werden kann (vgl. Wortmann 1980, 42). Damit zusammenhängend steuert gleichfalls die Körpersprache – neben der Prosodie – weniger die Sachseite einer Botschaft nach Schulz von Thun (vgl. Ossner 2008, 74) als die anderen Ebenen. So werden häufig darin, v. a. in der Kinesik, Selbstbild

sowie momentanes Empfinden sichtbar (vgl. Fiehler 2009, 39/ Fiehler 2014, 22).¹³³ Dieser Zusammenhang ist für die Einfühlung in den Gesprächspartner relevant. Teilweise geschieht solch eine Perspektivenübernahme auch unbewusst, wenn sich die Gesprächspartner „beständig nonverbal der Bereitschaft zum Miteinander versichern“, wie Studien von Scheflen 1972 und Kendon 1979 (nach Müller, Cornelia 1996, 204) beweisen, indem sie bspw. Gesten des Gesprächspartners nachahmen. Um ein Verständnis für emotionale Hintergründe des Gegenübers zu erwerben und Perspektivenwechsel zu erleichtern, ist allerdings ein bewusstes Beobachten der Körpersprache des Anderen hilfreich.

Gleichzeitig können sich nicht nur Emotionen in Körpersprache zeigen, sondern letztere kann erstere ebenfalls beeinflussen. Durch eine Veränderung der Körpersprache können neue neuronale Verschaltungen im Gehirn entstehen, die wiederum bestehende beeinflussen, so dass dadurch Gefühlsmodifikationen sowie Verhaltensänderungen erfolgen können (vgl. dazu Hüther 2010, 112).¹³⁴ Am besten geschieht dies durch „reale Erfahrungen“ (vgl. ebd., 113), die im schulischen Bereich vor allem durch handlungsorientierte Lernformen möglich sind.

Wie Abraham et al. feststellen, ist Körpersprache zur „Erweiterung der Handlungs- wie der Verstehensfähigkeit“ für gelingende Kommunikation, die auch den Perspektivenwechsel einschließt, unerlässlich und müsse daher im Unterricht gefördert werden. Dies sollte durch „die Erprobung eigenen Verhaltens in unterschiedlichen Situationen, die Sensibilisierung für die eigene Körpersprachlichkeit, wie auch die Analyse spezifischer Kommunikationssituationen“ (Abraham/Beisbart/Koß/Marenbach 2007, 186) geschehen. Wesentlich ist hierfür zunächst einmal ein Erkennen von körpersprachlichen Wirkungen resultierend aus der Beobachtung von eigenem und fremdem Verhalten, woraufhin versucht werden kann, durch eigene Handlungen Wirkungen bewusst zu erzeugen.

3.2.3 Bewusste Rezeption

Da hier dialogische Gespräche im Zentrum stehen, sind neben den sprecherischen ferner Rezeptionsvorgänge essentiell für Reflexionsprozesse. Dazu müssen neben dem Zuhören weitere Sinne Berücksichtigung finden, deren Wahrnehmungen eine wichtige Rolle in der Face-to-face-Kommunikation spielen. Ersteindrücke der Gesprächsteilnehmer erfolgen bspw. meist durch optische und olfaktorische Eindrücke teilweise unbewusst. Gleichzeitig geben Wahrnehmungen über die Augen oder die Nase häufig eher Aufschlüsse über Intentionen

¹³³ Es gibt dementsprechend eine Vielzahl an Ausdrücken und Sprichwörtern, die den Zusammenhang von Körpersprache und Gefühlsausdruck verdeutlichen (vgl. dazu Wortmann 1980, 42 f.). Beispiele dafür sind „die Nase hoch tragen“ oder „die Nase voll haben“.

¹³⁴ Ein Beispiel dafür ist das „Mundwinkelhochziehen“, das – über eine gewisse Zeit durchgeführt – dafür sorgt, dass die Laune sich bessert (für weitere Beispiele vgl. Storch/Tschacher 2014, 30 ff.).

oder auch Gefühle des Gegenübers. Gerade das Zuhören stellt jedoch wohl die wesentlichste rezeptive Handlungsgrundlage im Gespräch dar und soll aus diesem Grund vor dem Hintergrund unterrichtlicher Vermittlung im Folgenden im Zusammenspiel mit den anderen Rezeptionsmöglichkeiten genauer beleuchtet werden.

Vorgänge, Dimensionen und Phasen des Zuhörens

Spinner differenziert „vier Dimensionen“ des Zuhörens: die „Hörbereitschaft“, also die Motivation, zuhören zu wollen, die Fähigkeit zur „Hörwahrnehmung“, also dass etwas überhaupt gehört werden und im Gehirn verarbeitet werden kann, das „Hörverstehen“, worunter er „die geistig-emotionale Verarbeitung des Gehörten“ und damit auch die „Interpretation“ fasst, sowie das „Hörerleben“, das eine Rolle spielt beim akustischen Genusshören z. B. von Musik oder Hörbüchern (vgl. Spinner 1988, 17). Der Rezipient, hier der Schüler oder die Schülerin, der im Fachunterricht im Gespräch lernen soll, muss also zunächst motiviert sein, zuzuhören, so dass er schließlich das Gehörte im „Hörverstehen“ verarbeiten kann.¹³⁵ Auch Imhof (2003, 54 nach Wiprächtiger-Geppert 2012, 70 f.) bestätigt, dass der Zuhörer zunächst seine Aufmerksamkeit auf die Äußerungen fokussieren muss. Das heißt, er muss das Ziel haben, Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten, da diese für ihn in einer Form relevant oder interessant sind. Neben den inhaltlichen Aussagen beachtet er dabei körpersprachliche und prosodische Zeichen, die eine Äußerung begleiten, sowie „Situationsmerkmale“, die ihm helfen, die Äußerung adäquat einzuordnen (vgl. Finkbeiner 2015, 86). Die Phase der Zuhörmotivation wird abgelöst vom „Hörverstehen“. Polz gliedert dieses in folgende Phasen:

1. „das Dekodieren: Sprache wird wahrgenommen, akustisch analysiert und in eine abstrakte Repräsentation überführt,
2. das Segmentieren: die Äußerungen werden in sprachliche Einheiten gegliedert, zugleich werden suprasegmentale Merkmale verarbeitet.
3. das Erkennen: Wörter werden durch Aktivierung und Zugriff auf lexikalische Information erkannt (bei mehrdeutigen Wörtern auf die zutreffende Bedeutungsvariante) und es kommt zur Äußerungsinterpretation (über syntaktische Analyse und thematische Verarbeitung),
4. Integrieren: die Äußerungsinterpretation wird in das Gesprächsgeschehen und den Erfahrungshintergrund des Hörers integriert“ (Polz 2009b, 231).

Das Verstehen geschieht also durch eine individuell unterschiedliche Verarbeitung der einfließenden Eindrücke und hat wiederum entsprechend, je nach Person, unterschiedliche Folgen auf das Selbstbild, die wiederum auf die erneute Auswahl von Wahrnehmungen und die Motivation bei der Neuaufnahme von Außenreizen und deren Verarbeitung wirken (vgl. dazu Wellensiek 2010, 93). Daher trägt das Zuhören wesentlich zur konstruierten Weltsicht

¹³⁵ Nur selten wird es der Fall sein, dass Hörgeräusch im Fachgespräch eine tragende Rolle spielt.

jedes Einzelnen bei. Der Empfänger von Nachrichten ist also nie rein passiv, sondern in „doppelter Hinsicht aktiv“ (Nünning/Zierold 2008, 28), da er die Informationen in einer Kommunikation zunächst aus seinem individuellen Weltbild heraus verstehen und diese in sein „Erfahrungskonto“ einordnen, bewerten und schließlich auf dieser Basis reagieren muss. Der folgende Sprecherbeitrag, auch wenn er evtl. nur aus Gesprächspartikeln wie „ach“, „ja“, „so“ oder einer körpersprachlichen Reaktion wie einem Nicken besteht, basiert folglich immer auf einer individuellen Deutung des Gehörten. Zuhören ist daher nie objektiv (vgl. dazu Schwitalla 2006, 166 f.). Dies hat entsprechende Auswirkungen auf das gegenseitige Verstehen.¹³⁶

Außer dem konstruierenden Zuhören, das laut Spiegel (2009b, 191) Folgerungen aus der Aufnahme einer Äußerung einschließt, und dem begreifenden Zuhören, das in der Einordnung einer Äußerung in bereits vorhandene Wissensstrukturen besteht, gibt es das rein „akustische Erfassen und kognitive Behalten einfacher Informationen“. Bei letzteren werden lediglich Fakten gemerkt, ohne dass eine Wissensverknüpfung erfolgt. Spiegel ordnet dem Zuhören folglich verschiedene Stufen zu, ähnlich dem Erwerb von Lesefähigkeiten:

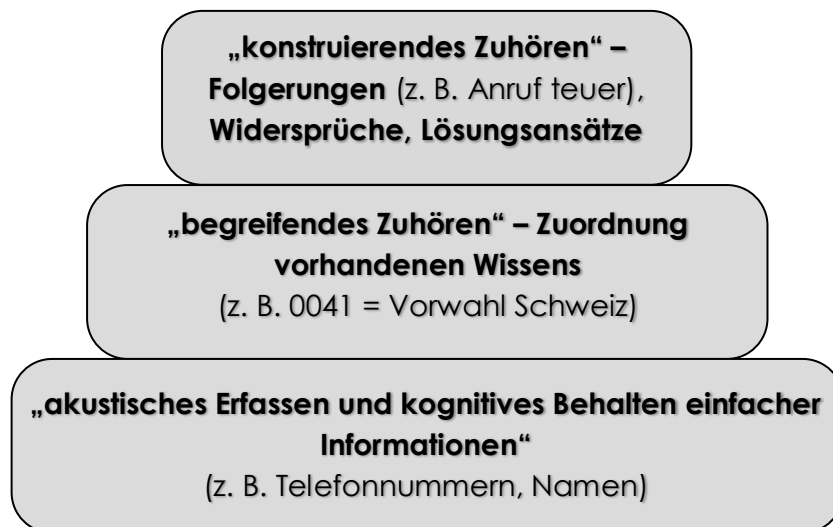


Abbildung 13: Stufen des Zuhörens (eigene Abbildung nach Spiegel 2009b, 191)

Bleibt es beim reinen „Hören“ nach Spiegel, erfolgt also keine Sinnkonstruktion, kann zwar das Geäußerte wiedergegeben werden, wird jedoch nicht verstanden (vgl. Spiegel 2009b, 192 f.).

¹³⁶ „Verstehen ist ein sozialer und psychischer Prozess, mit dem wir Menschen uns den Umgang mit den Dingen, Prozessen, anderen Menschen und uns selbst erleichtern können, weil wir durch das Verstehen die Möglichkeiten für den etwaigen Umgang, oder wie Luhmann sagt: für den Anschluss, auf einige handhabbare Art und Weisen (sic) einzuschränken vermögen“ (Frindte 2001, 53).

Eine andere Einteilung nehmen Esterl und Zeitlinger (2008, 5 f.) vor. Sie unterscheiden das „erste Zuhören“, z. B. „das Aufhorchen bei Geräuschen“, das alle Lebewesen haben, vom „Entziffern“, womit sie die eigene konstruierte Sinnzuschreibung bezeichnen. Letzteres ist meist auf eine Umsetzung des Gehörten ausgelegt. Eine dritte Form des Zuhörens erfasst das Gegenüber mit seinen Stimmungen und Emotionen. Dadurch entsteht ein „intersubjektiver Raum“, der Sprecher und Hörer verbindet, so dass gelingende Kommunikation stattfinden kann:

„Nur in einer Kultur, in der diese Form des Hörens Wert hat, in der sie auch gelebt wird, wachsen Menschen heran, die diese Fähigkeit lernen. Eine Fähigkeit, die sich aus vielen anderen Teilfähigkeiten, wie Empathie, Aufmerksamkeit und Wachsamkeit zusammensetzt, die alle notwendig sind, damit das Zuhören zu einer Haltung wird“ (ebd.).

Schwierigkeiten beim Zuhören und ihre Ursachen

Dem gelingenden Zuhören stehen zahlreiche Schwierigkeiten entgegen. Diese können z. B. allein schon an räumlichen Problemfeldern wie einer schlechten Akustik liegen. Daneben kann es zu Unklarheiten kommen, wenn die semantische Zuordnung nicht treffend vorgenommen werden kann. Dies kann durch andere Konstruktionen eines Begriffes geschehen oder durch fehlende Zuordnungsmöglichkeiten aufgrund nicht vorhandenen Wissens. Letzteres trifft z. B. auch zu, wenn ein starker Dialektsprecher auf einen aus einer anderen Region trifft.¹³⁷ Weitere Zuhörens-schwierigkeiten treten durch die Flüchtigkeit des Gesagten auf. Das Kurzzeitgedächtnis kann dieses nur etwa drei Sekunden wortgetreu speichern; alles Weitere kann nur sinngemäß behalten werden. Sehr viele Informationen auf einmal benötigen daher meist der Schriftlichkeit, um festgehalten werden zu können (vgl. Spiegel 2009b, 192 f.). Auch bei der gleichzeitigen Wahrnehmung durch die anderen Sinnesorgane kann es zu Komplikationen kommen, sofern das verbal Geäußerte mit Körpersprache und Prosodie nicht übereinstimmt. Wie oben schon erwähnt, liegt der Fokus des Empfängers dann nicht mehr auf der verbalen Äußerung, sondern den anderen Faktoren (ebd., 193). Eine weitere Problematik, die zu Gesprächsschwierigkeiten durch mangelndes Zuhören führt, besteht in der fehlenden Bewusstheit gegenüber den gesendeten Äußerungen. Häufig wird auf diese lediglich reagiert, ohne dass die Wahrnehmung und individuelle Ein- bzw. Zuordnung des Gehörten bewusst reflektiert wird (vgl. Nünning/Zierold 2008, 30). Das ist einer der Hauptfaktoren für Verständnisschwierigkeiten.

Eine der Ursache für die Schwierigkeiten des Zuhörens könnte laut Spinner gerade dort begründet liegen, wo eigentlich das Zuhören gefördert werden sollte, nämlich in der Schule

¹³⁷ Beispiele dafür sind die Benennungen *Semmel – Brötchen, Krapfen – Berliner* etc.

und deren „institutionellen Zwängen“, die das Gespräch in Form des Unterrichtsgesprächs vornehmlich als Wissensabfrage gestalten und wenig Interesse an persönlichen Belangen oder weiterführenden eigenen Gedankengängen der Schülerinnen und Schüler zeigen (vgl. Spinner 1988, 16). Wenn Ziel und Zweck des Gespräches von vorneherein schon festgelegt sind und nicht im wechselseitigen Miteinander modifiziert werden können, wie es v. a. im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch der Fall ist, ist ein tiefergehendes Zuhören unnötig.

Ein weiterer Grund für mangelnde Zuhörfähigkeiten liegt in der Schwierigkeit, sich zu konzentrieren. Die Studie „Hörverstehensleistungen im Primarschulalter“ zeigt, dass davon das Hörverstehen abhängt sowie vom „Selbstkonzept“ der Schülerinnen und Schüler und ihren „Sprachkenntnissen in der Schulsprache“ (vgl. Gschwend 2014, 152).

Gleichzeitig hat Zuhören viel mit Respekt vor dem anderen und dessen Aussagen zu tun. Dabei benötigt das Zuhören Zeit, denn manche Aspekte des Zuhörens erschließen sich erst nach einer Wirkpause. Abraham verdeutlicht dies:

„Es ist erstaunlich, wie wenig in einer so sehr von akustischen Eindrücken beherrschten Welt die Fähigkeit des Hörens die Aufmerksamkeit und das Nachdenken der Didaktik und der Deutschlehrer auf sich zieht; dabei bedürfen **Hinhören** und **Lauschen** verbunden mit meditativen Aspekten des Hör-Erlebens, genaues und **unterscheidendes (Zu-)Hören** als eine besondere Weise des kognitiven Verstehens und **Horchen** als kreative und aktiv deutende Hörwahrnehmung intensiver Arbeit“ (Abraham/Beisbart/Koß/Marenbach 2007, 167).¹³⁸

Da das Hören in seiner Wirkung „nicht so direkt wahrnehmbar“ (Rust 2013, 49) ist, wie Äußerungen es sind, kann es geschehen, dass es zu wenig im Unterricht Berücksichtigung findet. Dabei ist es mit dem Sprechen eng verbunden und hochkomplex: „Die Zuhörrolle im Gespräch ist [...] das Komplement zur Sprecherrolle, in beiden Rollen haben die Gesprächsbeteiligten Aufgaben, Rechte und Pflichten, die vom Gesprächskontext im weitesten Sinne abhängen und variieren können“ (Berkemeier/Spiegel 2014, 124).

Hilfestellungen für das Zuhören

Kein Sprecher kann sich sicher sein, ob das von ihm Gesagte in der von ihm gemeinten Art und Weise vom Zuhörer aufgenommen wird. Es ist daher nötig, in ständige Rückversicherung zu treten. Der Sprecher kann durch das „Verfahren der Widerspruchsklärung“¹³⁹ sich versichern, dass ein gemeinsames Verständnis vorliegt, indem er um eine entsprechende

¹³⁸ Die Fettmarkierungen wurden durch Abraham et al. vorgenommen.

¹³⁹ Beim „Verfahren der Widerspruchsklärung“ „formuliert P oder R eine verständigungsrelevante Inferenz b aus a mit der Aufforderung an die Partnerin, zu überprüfen und mitzuteilen, ob b als gemeinsames Verständigungsergebnis gelten kann. Im positiven Fall unterstellen die beiden Partnerinnen, daß für a insgesamt eine Verständigung erreicht wurde; demgegenüber wird der negative Fall als Indiz für die Existenz eines Verständigungsproblems bei a gewertet“ (Kindt 1998, 27).

Klärung bittet (vgl. Kindt 1998, 26 f.). Eine weitere Möglichkeit, gegenseitiges Verstehen zu erleichtern, ist die Reduktion von „Mängeln im Adressatenzuschnitt“ (Fiehler 1998, 14) durch vorausgehende Perspektivenübernahme, durch „Wahrnehmung, Bewußtmachung und eventuelle verbale Explikation verständigungsrelevanter Voraussetzungen beider“ Seiten (Kindt 1998, 28):

„Linguistisch zusammengefaßt, kann man die resultierende Verständigungsstrategie Kontextkoordination nennen, denn das Ziel beider Partnerinnen muß es – etwa nach dem Verfahren des Minimalkonsenses – sein, trotz aller bestehenden und vielfach auch nicht ausgleichbaren Unterschiede eine für das jeweilige Verständigungsziel ausreichende gemeinsame Basis an Kontextvoraussetzungen herzustellen. So gesehen, bedeutet Perspektivenübernahme Klärung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, nicht aber zwangläufige Angleichung“ (Kindt 1998, 28).

Auch der Zuhörer hat Möglichkeiten, Verstehensprozesse anzustoßen. Dies kann beispielsweise durch „die Strategie des ‚Aktiven Zuhörens‘“ (Kindt 1998, 26 f.) erfolgen. Hierbei fragt der Zuhörende bspw. unter Zusammenfassung der von ihm verstandenen Sprecheräußerung paraphrasierend, ob das Geäußerte in dieser Weise im Sinne des Senders aufgenommen wurde.¹⁴⁰ Eine Hilfe hierfür bietet die Einleitung „Habe ich dich richtig verstanden, ...?“.

Neben der gemeinsamen inhaltlichen Bedeutungsherstellung ebenfalls von äußerster Wichtigkeit ist die Art der Aufnahme weiterer Elemente einer Äußerung wie die Einordnung von Prosodie oder körpersprachlicher Komponenten durch den Rezipienten (vgl. dazu Polz 2009b, 232). Damit ist „Verstehen“ nicht nur auf die Semantik reduziert, sondern geht weit darüber hinaus. Diese weiteren Wahrnehmungsmöglichkeiten von Äußerungen im Gespräch können, wie oben bereits beschrieben, eine Hilfestellung zur Perspektivenübernahme bilden, können aber auch die Gefahr von Missverständnissen in sich bergen. Der Versuch einer Objektivierung bzw. eines gemeinsamen Verständnisrahmens ist daher nötig. Hilfreich hierfür ist Metakommunikation.

Als Möglichkeit, ein Gespräch zu gestalten, hat der Zuhörer ferner den Einsatz von Rückmeldesignalen. Für gewöhnlich ist jeder Gesprächsschritt verbunden mit verbalen, para- oder körpersprachlichen Signalen des Hörers, womit Aufmerksamkeit sowie Einvernehmen oder Widerspruch verbunden sind. Zu den Rückmeldesignalen zählen explizite Äußerungen („z. B. *das ist ja interessant, das glaube ich nicht, ach Gott* usw.“) genauso wie Partikeln („wie *ja, mhm, stimmt, genau, ich weiß, ja, gut, eben, na ja ich weiß nicht* usw.“) oder mimische und gestische Bewegungen wie „Kopfnicken oder Kopfschütteln sowie Blickkontakt“. Diese Reaktionen werden in der Gesprächsforschung unter der Begrifflichkeit

¹⁴⁰ Das *Aktive Zuhören* wird in Teil D unter Punkt 2.2.3 ausführlich erläutert.

„Kontaktsignale“ bezeichnet und „unter dem Begriff des ‚Rückmeldeverhaltens‘ (,back-channel-behavior‘) zusammengefasst“ (Brinker/Sager 2010, 58 f., vgl. auch Spiegel 2009b, 194):

Mit ihnen intendiert der Hörer zwar (...) keinen Sprecherwechsel; sie haben aber eine wichtige gesprächssteuernde Funktion. So kann der Sprecher durch sie gezielt zu bestimmten Äußerungen veranlasst werden, auf die der Hörer nach einem Sprecherwechsel dann eingehen will“ (ebd., 59).

Mit den Rückmeldesignalen wird der Sprecher in gewisser Weise gelenkt. Der Zuhörer ist also nicht rein passiv, sondern trägt aktiv zum Gesprächsgelingen bei; Spiegel bezeichnet dies als „Verstehensmanagement“ (2009b, 194). Da, wie oben festgestellt, das Selbstbild stark im Gespräch geformt wird, ist es besonders wichtig, empathisches Zuhören (sowie Sprechen) zu trainieren (vgl. auch ebd., 200). Gehen beide Gesprächspartner nämlich nicht auf das jeweils Geäußerte ein, kann dies möglicherweise dazu führen, dass sich eine gegenseitige Geringschätzung aufbaut. Der Zuhörer nimmt daher eine wichtige Rolle ein, vom reinen Hörer hin zum Mitgestalter des Gesprächsprozesses.

Generell ist v. a. für den Zuhörer zu beachten, dass das Zuhören stark kontextabhängig ist. Damit ist zum einen die äußere Situation gemeint, aber auch „die vorangegangenen und nachfolgenden Beitragsteile – beeinflussen das Zuhören und die Zuhöraktivitäten“ (Spiegel 2009b, 195). Wesentlich ist deshalb zunächst, die Gesprächssituation genau zu erfassen, um das Gemeinte richtig einordnen zu können sowie „Handlungsroutinen“ zu erwerben, die das Vorgehen in sich wiederholenden Gesprächssituationen erleichtern (vgl. ebd.). Becker-Mrotzek (2006, 71) spricht hierbei von „Handlungsmustern“, die „das Handeln von Sprecher und Hörer (...) koordinieren, d. h. sie so aufeinander zu beziehen, dass sie gemeinsam den kommunikativen Zweck erreichen“. Dazu gehört bspw. der Einsatz von Strategien wie die angesprochenen der bewussten Verwendung von bspw. Rückmeldesignalen oder von Paraphrasierungen des Gesagten.

Zwischenfazit

Auf der Ebene der sprachlichen prozeduralen Handlungsfähigkeiten zeigen sich zum einen die Basisfähigkeiten, zum anderen sind die sprachlichen Fähigkeiten selbst eigene Teilbereiche, die zu fördern sind. So gehört dazu, die unterschiedlichen Phasen eines Gespräches in der Makroebene zu unterscheiden, um zu wissen, wo und in welcher Form Gesprächsstrategien ansetzen können. Während die Mesoebene v. a. wichtig ist, um den Roten Faden im Gespräch beizubehalten und den Sprecherwechsel zu organisieren, zeigt sich in der Mikroebene letztlich das sprachliche Handeln an sich. In Satzbau, der Kenntnis von

Termini¹⁴¹ sowie der Zuschreibung von Wortbedeutungen, der Verwendung von Prosodie und Körpersprache wird die Gesprächskompetenz eines Sprechers sichtbar. Der Rezipient sollte außer den Worten die anderen Aspekte der Mikroebene beachten, um zu einem umfassenden Bild über einen Sachverhalt sowie seine/n Gesprächspartner zu gelangen. Zu seiner Gesprächskompetenz gehören darüber hinaus die Motivation, zuzuhören, die Fähigkeit, sich auf das Gehörte zu konzentrieren, sein Gegenüber in seinen Äußerungen wertzuschätzen, das Aktive Zuhören zu praktizieren sowie zu versuchen, Gesagtes in den eigenen Verständnishorizont einzuordnen, dies mit Rückmeldesignalen zu verdeutlichen und ggf. Verständnisfragen zu stellen oder andere Folgerungen aus dem Wahrgenommenen einzuleiten.

4 Fazit

Ausgegangen wird in der vorliegenden Arbeit von einem weiten Gesprächsbegriff. Darunter ist zu verstehen, dass auch eher monologische Gesprächsformen wie Referat oder Präsentation sowie Gruppengespräche wie Diskussionen als Gespräche bezeichnet werden. Der Grund dafür liegt in der steten Reaktion des oder der Gesprächspartner, wenngleich diese evtl. rein körpersprachlich erfolgt.

Neben den kognitiven Fähigkeiten, wie bspw. der Anwendung des deklarativen Wissens, werden in Gesprächen weitere, nicht messbare Fähigkeiten benötigt, wie das wertschätzende Eingehen auf den Gesprächspartner durch empathische Fähigkeiten sowie die Steuerung des eigenen Selbstbildes durch persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit nur der Begriff der „Gesprächskompetenz“ verwendet, während die diese ausmachenden Wissensbereiche und Fähigkeiten nicht als „Kompetenz“ bezeichnet werden, da ansonsten ein anderer Kompetenzbegriff gelten müsste als der momentan vorherrschende. Neben den genannten Fähigkeiten sind methodische sowie metakognitive Fähigkeiten von Relevanz, um in Gesprächen kompetent handeln zu können. Die Handlungen im Gespräch zeigen sich stets in der sprachlichen Manifestation der genannten Basisfähigkeiten. Dazu gehören v. a. die auf der Mikroebene anzusiedelnden Fähigkeiten, also die richtige Verwendung und Deutung von Syntax, Semantik, Prosodie und Körpersprache. Die *Richtigkeit* bzw. *Angemessenheit* orientiert sich dabei an der Gesprächshandlung, der Gesprächsform sowie der Gesprächssituation, zu der auch der oder die Gesprächspartner zählt bzw. zählen. Die passgenaue Einschätzung dieser Faktoren ist folglich ebenfalls ein wichtiger Punkt für sprachbewusstes Handeln in Gesprächen. Über die

¹⁴¹ Zur Definition von Wort, Terminus und Begriff vgl. Teil E, Kap. 1.1.

sprachliche Mesoebene werden Sprecherwechsel sowie die inhaltlichen Zusammenhänge im Gespräch organisiert, während die Makroebene die Grobgliederung eines Gespräches verdeutlicht und bspw. hilfreich ist, um Gesprächsbausteine zu finden für Übergänge innerhalb eines Gesprächs. Werden diese Fähigkeiten bewusst eingesetzt im Gesprächsprozess sowohl in der Position des Sprechers als auch in der des Rezipienten und wiederholt reflektiert, kann man von sprachbewusstem Handeln im Gespräch sprechen.

D Konzept zur prozessorientierten Förderung der Gesprächsfähigkeiten

Sprachliche Handlungen erfolgen aus der Routine, die auf (Lern-)Erfahrungen der Vergangenheit beruht. Sind diese jedoch negativ besetzt oder wenig ausgeprägt, kann es zu Kommunikationsschwierigkeiten mit Auswirkungen in den Bereichen Beruf und Schule sowie im Privatleben kommen.¹⁴² Folglich ist es wichtig, die Lernerfahrungen im Bereich der Gesprächsfähigkeiten positiv zu gestalten. Durch eine entsprechende Förderung im Unterricht aller Fächer kann ein breiter Erfahrungsschatz angelegt werden, der alte Erfahrungen überlagern kann, bzw. es können durch wiederholte Übungssequenzen im Rahmen der Gesprächsförderung neue neuronale Verknüpfungen geschaffen werden basierend auf positiven Gesprächserfahrungen. Da unterrichtliches Lernen häufig mit Gesprächen einhergeht, können durch die Gesprächsförderung während schulischer Gespräche zudem fachliche Lernfortschritte erfolgen. In der Folge werden Anregungen gegeben, wie die Förderung einzelner Gesprächsfähigkeiten im Fachunterricht erfolgen kann.

1 Prozessbezug

Zunächst ist es wesentlich, die Prozesshaftigkeit von Gesprächen für eine Förderung zu berücksichtigen. Angenommen wird diese Prozesshaftigkeit von Gesprächen in Anlehnung an Polz, die verschiedene wissenschaftliche Ansätze zusammenfasst, in denen ausgegangen wird von

„drei miteinander verflochtene[n] Phasen, die von didaktisch-methodischem Belang sind:

1. die konzeptuelle Vorbereitung (entscheiden, welche grundlegenden Inhalte zum „Sprechen für den anderen“ ausgewählt, wie sie aufgebaut und ausgestaltet werden sollen, d. h. das innere Programm entsteht).
2. die Realisierung (die Äußerung wird generiert, das innere Programm wird syntaktisch, lexikalisch und phonologisch-phonetisch kodiert, die konkrete Formulierung entsteht und wird artikuliert, das Ergebnis ist die lautliche Äußerungsform).
3. der Vergleich/die Gegenüberstellung (die tatsächlich realisierte Rede wird mit unterschiedlichem Bewusstseinsgrad durch Selbstreflexion in Beziehung zum inneren Programm gesetzt).

Dabei handelt es sich um einen dynamischen Prozess, dessen Phasen durch Selbstkontrolle begleitet werden“ (Polz 2009b, 229).

¹⁴² Vgl. dazu z. B. auch Rust 2013, 31: „Unsere Sprache haben wir in unserer Kindheit gelernt. Wir sind damit erzogen worden und sie ist uns seit Jahrzehnten in Fleisch und Blut übergegangen. Doch obwohl wir sie gut beherrschen, gelingt uns damit manchmal nicht der erfüllende Austausch, den wir uns wünschen. Trotz aller guten Absichten schlittern wir immer wieder in verletzende Auseinandersetzungen und tragen durch unsere Wortwahl und unsere Art des Sprechens zu Schmerz und Leid bei.“

Hieraus erschließt sich die Grobgliederung des Gesprächsprozesses in die Phasen Planung, Durchführung und Reflexion, die jeweils einzeln weiter differenziert werden können, sowie in eine individuelle Überwachung des Handelns im Gesprächsprozess durch Selbstkontrolle, die hier Monitoring genannt werden soll. Wenngleich zwar Schmidt und Zurstiege (2000, 29) zugestimmt wird, dass ein gesamtes Bild des Kommunikationsprozesses schwer erreichbar ist, muss für didaktische Zwecke dennoch eine gewisse Beschreibung, Strukturierung und Reduktion des komplexen Gegenstandsfeldes eines Gespräches erfolgen, was mit Hilfe der Prozessorientierung gelingen kann. Mit dem prozessorientierten Vorgehen, das in ein drei-Stufen-Modell des Gesprächsprozesses mündet, wird also letztlich, um es mit den Worten von Schmidt und Zurstiege zu beschreiben, eine „Metapher“ gestaltet, um „bewusste Orientierung durch scheinbare Selbstverständlichkeiten“ zu schaffen (ebd., 51). Ein prozesshaftes Modell bildet folglich keinesfalls die Wirklichkeit ab, sondern ist ein Gerüst, um unterrichtlichen Funktionen nachzukommen in diesem Fall mit dem Zweck, Sprachbewusstheit im Gespräch zu schaffen. Dementsprechend ist es nicht das Ziel der vorliegenden Arbeit, ein Modell zu entwerfen, mit dem alle Gesprächsformen abgebildet werden, sondern Grundlagen zu entwickeln, mit denen die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, in unterschiedlichen Situationen und damit differierenden Gesprächsformen kompetent zu agieren, da sie in die Lage versetzt werden, ihr Können auf diese zu übertragen und es in diesen anzuwenden.

Eine Orientierung an einer prozessorientierten Vorgehensweise bietet einige Vorteile: So ermöglicht die Berücksichtigung eines prozesshaften Ablaufs von Gesprächen ein bewusstes Agieren, was u. a. bspw. erforderlich ist, um Gespräche steuern zu können. Dabei kann eine Gesprächslenkung bspw. hilfreich sein, um präventiv unnötige Konflikte zu vermeiden (vgl. dazu Fiehler 1998, 9), z. B. durch Vorwegnahme möglicher Missverständnisse bereits in der Gesprächsplanung oder durch „prophylaktische Verständigungssicherungsverfahren“ (Kindt 1998, 26 f.) wie den „kontrollierten Dialog“¹⁴³. Auch im Bezug auf Lerngespräche i. S. von Gesprächen, innerhalb derer Lernen erfolgt, können ob der engen Korrelation zwischen Sprache und Lernen (vgl. dazu z. B. Braunroth/Seyfert/Siegel/Vahle 1975, 84/Teil B, Kap. 5.1) durch sprachbewusstes Handeln im Gesprächsprozess positive Ergebnisse erzielt werden. Besonders gut planbare Unterrichtsgespräche wie Referate oder Diskussionen profitieren vom Vorgehen nach dem Gesprächsprozess, denn durch die vorausgehende Planung und anschließende Reflexion der individuellen Verfahrensweise können die Gesprächsleistungen verbessert werden. Auch Becker-Mrotzek spricht bspw. davon, dass Präsentationen sich als „relativ eigenständige Handlungen mit eigener Planungs-, Realisierungs- und

¹⁴³ Siehe Teil D, Kap. 2.2.3.

Wirkungsphase“ darstellen und daher mit dem Schreibprozess zu vergleichen seien (Becker-Mrotzek 2005, 8). Allerdings gibt es auch Stimmen, die ein prozessorientiertes Vorgehen in Gesprächen ablehnen. Eine Orientierung von Gesprächen an einer Prozessstruktur steht bspw. der Ansicht von Dickmann und Voigt entgegen, die behaupten, dass es zu „Kommunikationskonflikten“ käme, „wenn man versuchte, die eigene Sprechfähigkeit und die der Gesprächspartner vorgängig-planend oder nachträglich-kommentierend immer der Reflexion zu unterwerfen“ (1980, 7). Auch weitere Wissenschaftler verneinen die Plan- und Reflektierbarkeit von Gesprächen u. a. ob der Flüchtigkeit mündlicher Aussagen: Becker-Mrotzek (2009a, 71) bspw. spricht davon, dass in Gesprächen (ausgenommen Präsentationen s. o.) eine stete „Parallelität von Planung, Produktion und Rezeption“ vorläge, da diese „ggf. an die Rückmeldesignale des Hörers angepasst werden müssen.“ Wiprächtiger-Geppert (2012, 80) ist ebenfalls der Meinung, dass Gespräche nicht planbar seien sowie kaum eine Revidierung des Gesagten bzw. eine „Distanzierung“ möglich sei. Auch Abraham stellt fest, dass die Mündlichkeit konzeptionell von der Schriftlichkeit unterschieden werden müsse, da sie „ihrer Natur nach improvisiert und spontan“ sei (Abraham 2008, 96). Diese Einwände treffen in einigen Fällen mündlicher Kommunikation zu; so ist bspw. Smalltalk nur bedingt planbar, wenngleich selbst hierbei in manchen Gesprächssituationen im Vorfeld z. B. Themen, über die man sprechen könnte, oder Handlungsalternativen überlegt werden können. Doch wird ein Gespräch trotz einer noch so detaillierten Planung – es sei denn bspw. ein Textentwurf für eine Präsentation wird auswendig vorgetragen – einen anderen Verlauf nehmen können als vermutet. Allerdings ist es durchaus möglich, verschiedene Varianten eines Gesprächsverlaufes zu antizipieren und entsprechende Vorüberlegungen vorzunehmen. Die hier vorgeschlagene Orientierung an einem prozessorientierten Vorgehen in Gesprächen soll daher auch nicht dazu dienen, detailliert ausgearbeitete perfekte Formulierungen für ein Gespräch und dessen absolute Steuerung vorzunehmen, sondern den Lehrkräften eine Möglichkeit bieten, differenziert verschiedene Gesprächskomponenten, v. a. anhand von Strategien, im Gespräch zu fördern, sowie den Schülerinnen und Schülern eine Orientierung geben, welche Aspekte in einem von ihnen zu führenden Gespräch relevant sein könnten. Darüber hinaus eröffnet die auf den Prozess zugeschnittene Vorgehensweise durch den Fokus auf die Reflexion nicht nur die Chance, selbst Schwierigkeiten im Gespräch zu erkennen, sondern auch, diese bewusst irgendwann vorwegzunehmen und damit vorausschauend situationsadäquat zu handeln. So ergänzt Abraham, dass Gesprächsführung auch „Rollenhandeln“ sei, das nur erfolgreich verlaufen könne, wenn die Rolle, mit der ein „Bündel an Erwartungen“ verbunden ist, gekannt und „gestaltet“ werde (vgl. ebd.) und damit ist dann eben doch eine gewisse Planbarkeit verbunden. In vielen der im Leben der

Schülerinnen und Schüler notwendigen Gesprächsformen ist eine Planung ausgesprochen hilfreich, man denke nur etwa an Bewerbungs- und Prüfungsgespräche oder Vorträge. Ferner können Gespräche im Anschluss durchaus einer Reflexion aus dem Gedächtnis unterzogen und wünschenswerte Änderungen in einem neuen Gespräch herbeigeführt werden. Der Vorteil im Vergleich zum Schreibprozess liegt hierbei darin, dass diese Reflexion auch gemeinsam mit dem Gesprächspartner durchgeführt, damit dessen Perspektivität leichter berücksichtigt, und somit schneller ein gegenseitiges Verständnis herbeigeführt werden kann.

1.1 Orientierung am Schreibprozess

Da in den letzten beiden Jahrzehnten ein Schwerpunkt der didaktischen Forschung auf der Verbesserung der Schreibfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler lag, soll näher betrachtet werden, ob ein Übertrag auf eine Förderung von Fähigkeiten, die in Gesprächen erforderlich sind, möglich ist. Bei der Schreibförderung wird didaktisch darauf geachtet, dass nicht mehr das Schreibprodukt im Mittelpunkt steht, sondern vielmehr der Prozess gefördert wird, der Voraussetzung ist, um dieses Produkt zu erhalten. Um zu erhellen, ob Aspekte der Schreibprozessforschung auf den mündlichen Kommunikationsprozess generell angewendet werden können, sollen einige davon zunächst in Kürze dargestellt werden.

Der traditionelle Aufsatzunterricht ging vom Produkt aus, das entsprechend vorbereitet wurde durch die Vermittlung von Textmustern auf der Grundlage des Wissens über Textsorten. Über diese „standardisierten Normen“ sollte ein guter Aufsatz verfasst werden können (vgl. Fix 2010, 467). Typische Produkte im Deutschunterricht waren schulische Aufsatzarten wie „Beschreibung, Erlebnis-aufsatz, Besinnungs-aufsatz usw.“ (Spinner 1980, 67), meist ohne ersichtlichen Bezug zur realen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Dies änderte sich durch die kommunikative Wende. Sowohl die Mündlichkeit als auch die Schriftlichkeit standen fortan unter dem Primat der Funktionalität. Im Schriftlichen wurden die Textsorten „Brief, Bewerbungsschreiben, Lebenslauf, Anzeige, Protokoll, Aufruf“ in die Lehrpläne aufgenommen, „denn sie ermöglichen, die Intentionen des Schreibenden, den Adressaten und die situativen Bedingungen klar zu definieren, so daß aus der Funktion – und nicht aus literarisch geprägten Stilnormen – die Kriterien für die jeweilige Textgestaltung gewonnen werden können“ (ebd.). Die Verwendbarkeit des Produktes ist als wichtiger Faktor in Schreibprozesskonzepten eingegangen genau wie die Beachtung des Adressaten, der jeweiligen Situation sowie der Ziele des Schreibers. Ein weiterer relevanter Moment, der in Konzepten zum Schreibprozess bedacht wird, ist die Berücksichtigung der konstruktivistischen Leistung während des Schreibens. So kann ein Text zwar geplant werden im Hinblick auf bestimmte

Kriterien, eine Veränderbarkeit im Laufe des Schreibprozesses ist jedoch immer möglich und nötig durch die Anwendung und ständige Anpassung von Wissen und Kenntnissen im Laufe des Prozesses. Im und durch das Schreiben werden diese strukturiert, „geklärt, gefestigt und dichter vernetzt“. Gleichzeitig kommt es zu neuen Erfahrungen, die in bestehende integriert werden (vgl. Portmann-Tselikas 2005, 174). Während des Schreibens an sich, aber auch beim Bewerten und Überarbeiten eines Textes sollte eine stete Reflexion der Planungen sowie der Aufgabenstellung erfolgen. Auf diese Weise kann sich der Schreibende selbst besser im Prozess verorten und konstruktiv daran weiterarbeiten (vgl. ebd., 177). Diese Vorgehensweise hilft den Schülerinnen und Schülern bei der Bewusstwerdung, wie Schreiben funktioniert, und gibt ihnen Strategien an die Hand, einen Text zu beginnen und so fortzuführen, dass auch umfassendere Schreibanlässe erfolgreich bewältigt werden können (vgl. dazu ebd., 175 f.). Der Schreibprozess besteht dementsprechend aus den Stufen der Planung, der Formulierung, der Bewertung¹⁴⁴ sowie des Überarbeitens (vgl. dazu Becker-Mrotzek/Böttcher 2011, 25) unter ständiger „Handlungskontrolle“ (Schäfer 2010, 328). Dadurch hat die Lehrkraft auch die Möglichkeit stärkerer Differenzierung durch das Einsetzen individuell erforderlicher Schreibstrategien in der jeweiligen Phase (vgl. Fix 2010, 467). Deklaratives Wissen über Textmuster kann den Schülerinnen und Schülern auch im Schreibprozess eine Hilfe bieten, muss „den Schreibenden aber so angeboten werden, dass sie dieses Wissen als heuristisches Wissen an der passenden Stelle im individuellen Schreibprozess einsetzen können“ (ebd., 472).

Für den Gesprächsprozess kann im Vergleich zum Schreibprozess festgehalten werden, dass Gespräche größtenteils gleichfalls einer Aufteilung in Phasen folgen, deren einzelne Förderung im Unterricht möglich ist. Viele Gespräche, vor allem die weiter vom prototypischen Gesprächsbegriff entfernten (vgl. Teil C, Kap. 1.2), lassen sich wie schriftliche Äußerungen zumindest zu einem gewissen Grad planen, da bspw. Ort, Zeit, Gesprächspartner, auszuführende Gesprächshandlung(en) und häufig auch die Gesprächsthemen bekannt sind. Während des Gespräches an sich ist es möglich, dieses bewusst zu gestalten, den eigenen Erfahrungshorizont zu erweitern, Planungen zu verwirklichen oder zu verwerfen und ggf. Aussagen wenigstens teilweise zu revidieren und schließlich im Anschluss das Gespräch alleine oder gemeinsam mit dem Gesprächspartner – oder/und idealerweise mit Hilfe einer audio(visuellen) Aufnahme – zu beurteilen und ggf. in einem neuen Gespräch erneut Teile des Gespräches, über das die Reflexion erfolgte, aufzugreifen. Wie noch zu zeigen sein wird, ist

¹⁴⁴ Becker-Mrotzek und Böttcher rechnen die Beurteilung/Bewertung nicht zu den typischen Schritten im Schreibprozess. – Da diese jedoch eine extra vorzunehmende Grundlage für die Überarbeitung darstellt, soll sie auch gesondert erwähnt werden.

ferner parallel in Gesprächs- und Schreibprozess, dass bei beiden kommunikativen Formen die *Ziele* sowie die *Adressaten* eine wichtige Rolle spielen. Weitere Ähnlichkeiten zwischen mündlichem und schriftlichem Vorgehen sind: Auch im Gesprächsprozess kann durch Reflexionsvorgänge eine Verortung in dessen unterschiedlichen Phasen vorgenommen werden, die den Gesprächspartnern helfen kann, ihr Handeln erfolgreich fortzuführen. Gleichmaßen wie im Schreibprozess entwickeln sich ferner im Laufe des Gesprächs als neue Konstrukte Ansichten über die eigene Person, den Gesprächspartner sowie die Gesprächsthemen. Und für die unterschiedlichen Gesprächsformen bzw. -handlungen gibt es ebenfalls Gesprächsverfahren, die eine Hilfestellung bspw. in Form von Gesprächsbausteinen bieten können¹⁴⁵. Einige grundsätzliche Aspekte der Schreibprozessförderung können also auf Gespräche übertragen werden. Näher betrachtet werden sollen im Folgenden Modelle der Schreibprozessförderung im Hinblick auf deren Anwendbarkeit bei Gesprächen.

1.2 Übertrag von Schreibprozessmodellen auf Gespräche

Modelle des Schreibprozesses gibt es mittlerweile mehrere. Dabei wird unterschieden zwischen solchen, die den Erwerbsprozess des Schreibenlernens dokumentieren, und jenen, die den Vorgang des Schreibens an sich darstellen (vgl. Sieber 2006, 208). Auf letzteren liegt hier der Blick, da es um die Verbesserung der jeweiligen Kommunikation für die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe geht.

Kognitives Modell

Ausgehend vom Modell von Flower und Hayes (1980) wurden in der didaktischen Schreibforschung Ideen entwickelt, den Schreibprozess zu beschreiben und didaktisch zu gestalten. Die beiden Wissenschaftler hatten das Schreiben mit dem „Lösen eines Problems“ verglichen:

„Eine Schreibaufgabe steht in einem bestimmten Umfeld; sie wird vom Schreiber bewältigt, indem er zunächst einen Plan entwirft. Dazu sucht er in seinem Gedächtnis nach Wissen über das Thema, die Adressaten und über mögliche Schreibpläne. Wenn die ausgewählten Ideen in eine Struktur gebracht sind, werden sie aufgeschrieben. Währenddessen und danach liest er seinen Text und überarbeitet ihn. Überwacht werden die verschiedenen Teilprozesse von einem so genannten Monitor“ (nach Becker-Mrotzek/Böttcher 2011, 26).

Becker-Mrotzek und Böttcher entwickelten darauf aufbauend ein eigenes Modell für den Schreibunterricht, das aufgrund seiner Strukturierung sowie seines Hintergrundes, das Schreiben in Anlehnung an Rehbein (1977) als „Teil einer kommunikativen Handlung“

¹⁴⁵ Diese werden in D, Kap. 2.2.1.1 näher beispielhaft ausgeführt.

(Becker-Mrotzek/Böttcher 2011, 28) zu sehen, näher betrachtet werden soll als Hintergrund für ein Prozessmodell zur Förderung der Gesprächsfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II. Die im Modell beschriebene Handlung entwickelt sich folgendermaßen: Die Schülerin bzw. der Schüler erkennt, dass ein Schreibanlass vorliegt. Das führt dazu, dass er/sie motiviert ist zu schreiben und anfängt, entsprechende Ziele zu überlegen. Diese drei Schritte sowie das weitere Vorgehen im Schreibprozess hängen vom Entwicklungsstand des Schülers/der Schülerin ab (vgl. ebd.) und beeinflussen diesen wiederum (vgl. ebd., 29). Becker-Mrotzek und Böttcher sprechen davon, dass diese Veränderung der kognitiven Strukturen durch den „verlängerten Planungs- und Ausführungsprozess“ (ebd.) des Schreibens zustande komme, durch den Prozesse eher bewusst würden. Dem ist nur teilweise zuzustimmen, denn alle Äußerungs- und Aufnahmeprozesse können zu Veränderungen im kognitiven Bereich führen; bspw. können diese ebenso durch die Formulierung mündlicher Aussagen oder auch nur Rezeptionsvorgänge wie das Zuhören oder Lesen bedingt sein.

Im Schreibprozess plant der Schreibende, indem er sich selbst einen Schreibplan entwickelt oder schon bestehende internalisierte Schreibpläne aufgreift. Das kann bspw. bereits vorhandenes Wissen darüber sein, wie typischerweise eine bestimmte Textfunktion und Schreibhandlung auszusehen hat. Für die Gesprächsführung ist das dann die Bewusstmachung z. B. des Wissens darüber, wie man in einer bestimmten Situation handelt bzw. welche Gesprächsform in dieser verlangt wird und welche Anforderungen daraus resultieren, so z. B. in einer Prüfungssituation oder in der Sprechstunde eines Arztes etc. Wichtig in diesem Planungszusammenhang sind im Schriftlichen ferner die Intention des Verfassers sowie „materielle Bedingungen“ wie „Schreibwerkzeuge und Recherchemöglichkeiten“. Dabei kann die Planung jeweils nur im Kopf oder aber mit Hilfe eines Speichermediums erfolgen (vgl. dazu Becker-Mrotzek/Böttcher 2011, 28 f.). Während Schreibwerkzeuge lediglich begleitend in der Phase des Gesprächs eine Rolle spielen, diese jedoch zur Planung sowie Speicherung von Gesprächsergebnissen häufig eingesetzt werden können, sind Recherchen in der Planungsphase auch hier von großer Bedeutung. Man denke etwa an solche zu einem Unternehmen, um sich dort entsprechend im Bewerbungsgespräch präsentieren zu können. Auch die eigenen Absichten bzw. Ziele sollten sich die Gesprächspartner sowohl vor als auch während des Gesprächs verdeutlichen.

Während beim Schreiben die Prozessstufen von „Zielsetzung – Planen – Ausführen oft mehrfach“ (ebd., 29) erfolgen, kann das im Bereich der Mündlichkeit aufgrund der Flüchtigkeit der Ausführungsphase lediglich für die ersten beiden Aspekte gelten, wobei im vorliegenden Modell die Zielsetzung in die Planung einfließen soll. In der Ausführung

können im Gespräch Planungen und Ziele durchaus ebenso verworfen und durch neue ersetzt werden. Dies geschieht jedoch nun spontan und kann nicht durch längerfristige Überlegungen in einer gesonderten Planungsphase abgesichert werden. Die Schleife zurück zu einer erneuten Planung kann nur in einem neuen Gespräch genommen werden.

Neben der Ausführung nimmt die Überarbeitung im Schreibprozess eine wichtige Rolle ein. Ein fertig geschriebener Text kann nach verschiedenen Vorgaben bis ins kleinste Detail beurteilt werden, woraufhin die Verbesserung folgt (vgl. Portmann-Tselikas 2005, 178). In der Mündlichkeit ist bei dieser Stufe mit Einschränkungen zu rechnen. Da Gespräche, sofern sie nicht mit technischen Geräten aufgezeichnet werden, flüchtig sind, ist eine „Überarbeitung“ schwierig. Dennoch können Gespräche im eigenen Gedächtnis wiederholend überprüft und ggf. in einem erneuten Gespräch mit dem Verständnis des Gegenübers abgeglichen werden. Etwaige auf konstruierten Differenzen beruhende Gesprächsschwierigkeiten können auf diesem Wege, sofern sie nicht schon während des Gesprächs bemerkt und angesprochen wurden, ausgeräumt werden. Natürlich besteht auch die Möglichkeit der Speicherung wichtiger Gespräche per Audio- oder Videoaufnahme oder das Festhalten wichtiger Gesprächsergebnisse in schriftlichen Aufzeichnungen.

Sämtliche Stufen des Schreibprozesses müssen nur dann ausdrücklich eingehalten werden, wenn der Schreibprozess noch nicht internalisiert ist: „Schreiber, die über entsprechende Schreiberfahrungen verfügen, können vorhandene Strategien und Schreibpläne nutzen; die Textproduktion entspricht dann eher einer Routinetätigkeit als einer Problemlösung“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011, 29). Um den Schreibprozess zu erlernen und dann auf neue Schreibanforderungen übertragen zu können, also Kompetenz, die in der Routine und Automatisierung deutlich wird, zu entwickeln, ist folglich das Üben notwendig. Die Notwendigkeit wiederholter Übung sowie der Entwicklung von Routine gilt auch für Übeprozesse zur Erlangung von Gesprächskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler können durch häufige Wiederholungen im Unterricht das Vorgehen in Gesprächsprozessen internalisieren, so dass sie schließlich in neuen bzw. unbekanntem Gesprächssituationen bewusst und kompetent agieren können. Gleichzeitig ermöglicht die wiederholte Selbst-Erprobung die Überprüfung des eigenen Lernfortschritts.

Becker-Mrotzek und Böttcher machen deutlich, dass im Schreibprozess Sprachbewusstheit als Expertenwissen entstehen könne: Im Unterricht könne durch „das Bewusstmachen des eigenen Schreibprozesses also Metakognition über die eigenen Handlungsweisen und die damit verfügbaren Schreibstrategien“ erreicht werden, so dass letztlich auch die Produkte besser würden. Eine Umsetzung von Schreibprozessmodellen sei besonders sinnvoll bei neuen oder umfassenden Schreibaufgaben. Empfehlenswert dabei sei ein gemeinsames

Vorgehen sowohl beim Schreiben als auch vor allem bei der Reflexion (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2011, 38 f.). Diese Aspekte können zum Teil ebenso für die Gesprächsförderung Geltung beanspruchen. Auch hier wird durch die Reflexion über den eigenen Sprech- oder/und Rezeptionsprozess, aber auch die Gesprächsphasen Sprachbewusstheit erzeugt. Dies zu fördern, geschieht am besten durch handlungsorientierte Schülerzusammenarbeit sowie anschließende den Prozess thematisierende gemeinsame Reflexionen.

Kreativ-emotionales Modell

Während das eben dargestellte Modell eher der kognitiven Schreibprozessförderung mit seiner Abfolge von Planen, Verfassen, Beurteilen (vgl. Kupfer-Schreiner 2005, 24 ff.) zuzurechnen ist, „betont das kreativ-emotionale Modell den höheren Stellenwert der Gefühle sowie das Textganze“. Es ist „durch ein ständiges Pendeln zwischen bewussten und unbewussten Teilprozessen gekennzeichnet“ (ebd., 26 f.). Dieses als „integrativ, ganzheitlich“ oder „kognitiv-emotional“ bezeichnete Modell basiert auf den Annahmen:

- „dass der kreative Schreiber als Voraussetzung für die Entfaltung schöpferischer Potenziale über einen hohen Grad von Wissen auf dem jeweiligen Gebiet verfügen muss,
- dass auch schöpferische Prozesse systematische, planvolle und bewusste Anteile enthalten,
- dass trotz des unbestrittenen Einflusses des Unbewussten beim Schreiben auch logisches Denken von entscheidender Bedeutung ist,
- dass andererseits beim Schreiben, und auch beim wissenschaftlichen Schreiben, emotionale und unbewusste Prozesse eine wichtige Rolle spielen und
- dass Schreiben immer mit Gefühlen verbunden ist, mit Lust- oder Unlustgefühlen, mit positivem und negativem Selbstwertgefühl, mit Angst, Wut, Freude, Frustration oder Euphorie“ (ebd., 28).

Da es gerade bei Gesprächen zahlreiche Situationen gibt, in denen die Schülerinnen und Schüler nicht rein kognitiv handeln können, ist es wichtig, auch die emotionalen und unbewussten Prozesse, die in der Gesprächssituation wirksam werden können, in ein Modell einzubeziehen. Daher ist eine Verknüpfung, wie sie bei Kupfer-Schreiner geschieht, als sinnvoll anzusehen. So kann auf der einen Seite kognitiv das Wissen über den Gesprächsprozess behilflich sein, situationsadäquat zu handeln, gleichzeitig wird es nötig sein, hierbei die eigenen und fremden Erwartungen und emotionalen Einwirkungen zu beachten und entsprechend bewusst zu thematisieren oder nicht. Der Gesprächsprozess hat also, analog zu Kupfer-Schreiners Darstellungen „emotionale Bestandteile, die (...) stets ‚mit uns selbst‘ zu tun haben und damit auch in enger Beziehung zu Selbsterfahrung, Identitätsfindung, Persönlichkeitsentwicklung und Selbstverständigung stehen“ (ebd., 28).

Damit könnte dann auch der Kritik von Spinner an der starken Kognitionsorientierung der Prozessgestaltung entgegengekommen werden. Er stellte fest, dass die Berücksichtigung der Funktionalität der Textsorten nicht aus der Motivation der Schüler selbst stamme und diese daher das Schreiben als von außen „verordnetes“ Tun empfänden, das wenig mit ihnen selbst zu tun habe. Erst durch die Verbindung von Funktionalität und Identitätsbildung der Jugendlichen könne das Schreiben als motivierend gesehen werden (vgl. dazu Spinner 1980, 67 f.).

1.3 Das Vorgehen im Gesprächsprozess

Im Folgenden wird das prozessorientierte Vorgehen im Hinblick auf die Gesprächsförderung beschrieben. Die im Gespräch wirksamen Handlungsstrategien¹⁴⁶ beziehen sich auf die drei Phasen der Planung und Vorbereitung des Gespräches, des Gespräches selbst sowie der Überprüfung und Reflexion im Anschluss an das Gespräch. Während des Prozesses laufen ständige kognitive Überwachungsvorgänge ab, Monitoring genannt. Zunächst werden Erfordernisse der Planungsphase erläutert.

Planungsphase

Spiegel betont in ihrem Training für Workshop-Leiter im Bereich der Kommunikationsschulung: „Auf Gespräche kann man sich vorbereiten“ (2009a 9 f.). In einer Vorbereitungs- bzw. Planungsphase sind verschiedene Faktoren, die in einem Gespräch von Relevanz sind, vorwegzunehmen und zu überdenken. Dazu gehören die Ziele, Themen und evtl. Argumente der am Gespräch beteiligten Personen, die Rollenverteilung sowie der damit verbundene Sprech- bzw. Zuhörstil ebenso wie die situativen Umstände. Diese Aspekte bedingen sich in vielen Punkten gegenseitig. Auch die Stadien der persönlichen Einschätzung einer Gesprächssituation und der Motivation für das Gespräch (Rehbein 1977 nach Becker-Mrotzek 2009a, 68) sind in der Planungsphase enthalten. Die Motivation ergibt sich vor allem aus der Zielsetzung, dem Gesprächsthema sowie den Überlegungen zum Selbstkonzept. So gleicht die Planungsphase einer mentalen Vorbereitung auf die Gesprächssituation. In vielen v. a. beruflichen Bereichen wird eine Planung heutzutage bereits eingesetzt, um bewusst und selbst-gewollt Spitzenleistungen zu erzielen. Eine Vorabüberlegung des eigenen und fremden Handelns, oft mit Hilfe eines Coaches, gehört z. B. im Sport oder in vielen Wirtschaftssektoren schon zum Alltag. Durch eine entsprechende Vorbereitung in der Planungsphase können auch Gesprächsprozesse besser gelingen. Wenngleich das Gespräch

¹⁴⁶ vgl. Teil D, Kap. 2.

als „dynamisches Interaktionsgeschehen, auf das alle Beteiligten Einfluss nehmen“, nicht vollständig bestimmbar ist (Spiegel 2009a, 10), kann dennoch eine ausführliche Planung bei der erfolgreichen Durchführung von Gesprächen helfen, „da z. B. Chancen und Risiken von thematischen Inhalten und ihren möglichen Folgen bereits im Vorfeld kognitiv abgewogen wurden“ (ebd.).

Sinn macht es, das Schreiben als „dienende Funktion“ für die Gesprächsvorbereitung zu nutzen.¹⁴⁷ Dies steht in der Tradition der Lateinschulen: „Sowohl die Rede als auch die Disputation setzten eine schriftliche Vorbereitung voraus“ (Vogt 2004, 201 f.). Um ein Gespräch in der Planung vorzubereiten, bietet es sich an, sich an einem Frageraster zu orientieren, das die verschiedenen Planungselemente auflistet, wie es in Teil D, Kap. 2.1 der vorliegenden Arbeit exemplarisch vorgestellt wird, und das hilft, sich über Faktoren, die in einem Gespräch von Relevanz sein können, bewusst zu werden.

Je stärker die Gespräche auf konzeptioneller Schriftlichkeit beruhen, desto eher sind sie planbar. Folgende Tabelle (Abb. 14) zeigt diesbezüglich beispielhaft einige Gesprächsformen.

Unterteilung der Gesprächsformen in	
zumindest teilweise planbar	vorrangig spontan
Referat, Präsentation Moderation Bewerbungsgespräch Prüfungsgespräch Debatte, Diskussion Lehrer-Elterngespräch Mediation Kundengespräch Lerngespräch	Zufalls- bzw. Alltagsgespräche, z. B. auf der Straße, beim Essen Spontanes Konfliktgespräch

Abbildung 14: Unterteilung einiger Gesprächsformen und -handlungen im Hinblick auf ihre Planbarkeit

Braunroth, Seyfert, Siegel und Vahle gehen davon aus, dass es grundsätzlich möglich ist, „Handlungen, die man ausführen will [zu] projektieren und planen“ sowie „Strategien und Taktiken für komplexe Handlungszusammenhänge [zu] entwerfen, usw.“ (Braunroth/Seyfert/Siegel/Vahle 1975, 76). Auch Heinemann ist der Ansicht, dass alles zielbezogene kommunikative Handeln planbar ist: „Wenn kommunikatives Handeln ziel- und zweckgerichtet ist, dann muss es auch planbar sein“ (Heinemann 2001, 1191). Er rechnet zu planbaren Gesprächsarten außerhalb der Schule bspw. „Verkaufsgespräche, Verhöre, Interviews“ (ebd.). Dazu gehören aber gleichfalls Bewerbungsgespräche, Moderationen sowie

¹⁴⁷ Neumann, Mahler und Buhrfeind (2014, 231 ff.) schlagen den Einsatz der Mündlichkeit zur Stützung des Schreibens vor, doch ist es für viele Gespräche auch sinnvoll, schriftliche Planungen vorzunehmen.

alle Arten von Präsentationen. Selbst Erzählungen können vorher zumindest in einer Grundstruktur vorüberlegt werden, wie es auch bei schriftlichen Erzählungen in der Planungsphase geschieht. Auch die meisten Unterrichtsgespräche¹⁴⁸ sind funktional – zumindest hinsichtlich ihres Zweckes, einen Lernerfolg bei den Schülerinnen und Schülern zu erzielen. Um das Vorgehen im Gesprächsprozess im Unterricht zu üben, sollte eine Gesprächsplanung für möglichst viele hier auftretende Gespräche durchgeführt werden. Unterrichtliche Gespräche zeichnen sich dadurch aus, dass die Schülerinnen und Schüler gemeinsam versuchen, ein Problem, das meist durch eine geeignete Aufgabenstellung aufgeworfen wird, zu lösen. Dazu zählen in der Großgruppe bspw. das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch, das Prüfungsgespräch, das freie Unterrichtsgespräch, in dem die Lehrkraft lediglich einen Anfangsimpuls beisteuert, sowie Diskussionen. Von den genannten Gesprächsformen sind lediglich Diskussionen sowie Prüfungsgespräche von Schülerseite aus zu einem gewissen Teil planbar. In der Gruppen- oder Partnerarbeit können mit Hilfe verschiedener Methoden unterschiedliche Gesprächshandlungen durchgeführt werden, die besser vorbereitet werden können. Beispielsweise können, je nach Arbeitsauftrag, gegenseitige Erklärungen von Sachverhalten vorgenommen werden oder es werden im Team im Gedankenaustausch Lösungsvorschläge besprochen. Gesprächsformen, bei denen einzelne Schüler vor der Klasse stehen und einen hohen Gesprächsanteil haben, wie es bei Präsentationen oder Rollenspielen der Fall ist, können ebenfalls meist gut in einer Planungsphase vorbereitet werden. Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern oder von diesen alleine kann überlegt werden, ob bei einem Gespräch eine Planung möglich ist sowie welche Aspekte dabei zu berücksichtigen sind. Durch die Planung unterrichtlicher Gespräche wird es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, Routinen zu entwickeln, so dass sie später Gesprächsvorbereitungen sehr schnell und zumindest teilweise automatisiert vornehmen können.

Gesprächsphase

Während der Gesprächsphase erfolgt eine „wechselseitige Beeinflussung der jeweiligen Aktivitäten und mentalen Zustände“ (Fiehler 2009, 32), so dass letztlich die Gesprächsergebnisse als „gemeinsames Produkt“ gesehen werden können (vgl. ebd.). Im Gespräch also wirken sich die Handlungen im Sprechen und der Rezeption direkt auf das Gegenüber aus. Wenn das Gesprächsergebnis ein Produkt sein soll, mit dem beide Gesprächspartner zufrieden sind, ist es erforderlich, in der Phase des Gesprächs bewusst zu agieren. Dadurch können Missverständnisse vermieden und eigene und gemeinsame

¹⁴⁸ Vgl. zu Definition und Arten von Unterrichtsgesprächen Teil D, Kap. 3.1 der vorliegenden Arbeit.

Gesprächsziele erreicht werden. Die Entwicklung von Bewusstheit in der Phase des Gesprächs selbst ist daher im Unterricht für alle Gesprächsformen zu fördern, auch wenn diese nicht planbar sein sollten. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass in dieser Phase des Gespräches die besondere Aufmerksamkeit der am Gespräch Beteiligten nötig ist, da die Flüchtigkeit der Mündlichkeit greift. Nur durch bewusste Gesprächsverfolgung durch stetes Monitoring während des Gesprächsverlaufes ist eine zielführende Steuerung desselben möglich.

Im Unterricht kann eine Förderung erfolgen, indem der Fokus auf bestimmte Gesprächsfähigkeiten sowie die diese ausmachenden Teilkomponenten¹⁴⁹ gelegt wird, die einzeln bewusst betrachtet werden, während eines ablaufenden Unterrichtsgesprächs. Durch die Beobachtung des eigenen und fremden Gesprächshandelns entsteht eine grundsätzliche Aufmerksamkeit auf Faktoren, die Gespräche ausmachen, die von allen Gesprächsteilnehmern als gelingend und erfolgreich empfunden werden. Auch der Einsatz von Gesprächsstrategien¹⁵⁰ wird den Lernenden helfen, in Gesprächen bewusst zu agieren.

Reflexionsphase

Der Gesprächsprozess endet mit einer Überprüfungs- bzw. Reflexionsphase. In dieser wird das Gespräch gemeinsam mit dem Gesprächspartner oder alleine für sich durchgegangen und im Hinblick auf bestimmte Faktoren untersucht. Erst im Anschluss an das Gespräch selbst ist ein Überblicken des gesamten Gesprächsablaufes möglich bspw. mit dem Ziel, das Entstehen von Kommunikationsschwierigkeiten festzustellen (vgl. Linke/Sitta 1987, 18). Auch Schulz von Thun (2013b, 161) unterscheidet zwei Phasen, die des Gespräches an sich – von ihm „Ausbruch“ genannt – und die der „Nachbearbeitung“:

„Die Sprache der Reflexion gehört nicht an den Ort des Ausbruches, nicht in die Niederungen des Getümmels, sondern auf den Hügel, der etwas Abstand und Übersicht bietet“ (ebd.).

Zusammen mit dem Gesprächspartner kann abschließend bspw. eruiert werden, ob Missverständnisse vorlagen oder tatsächlich die stets konstruierte Sicht des Gegenübers erfasst werden konnte (vgl. dazu auch Spiegel 2009a, 10). Auch der Gesprächsverlauf sowie dessen Inhalte und das eigene Handeln im Gespräch können thematisiert werden. Damit bietet die Reflexion mit der Gesprächsanalyse die Möglichkeit der „Förderung metakommunikativer Fähigkeiten“, da dadurch „Einsichten über kommunikative Prozesse erzielt werden, die wiederum das Gesprächsverhalten beeinflussen“ (Vogt 2004, 221). Die Phase der

¹⁴⁹ vgl. Teil C, Kap. 3.2.

¹⁵⁰ vgl. Teil D, Kap. 2.

Überprüfung ist auch deshalb wichtig, da in der mündlichen Sprachverwendung etwas, das einmal gesagt wurde, „nicht zurückgenommen, sondern nur nachträglich bearbeitet werden“ (Fiehler 2009, 46) kann. Unzufriedenheiten mit einem Gespräch bedürfen daher zwingend dieser Phase.

In einer auf das Gespräch folgenden Reflexion kann ferner auf die Planungsphase rekurriert werden, indem bspw. die eigenen Ziele im Hinblick auf deren „Realisierungs- und Möglichkeitsbedingungen“ (Paprotté 1981, 12) nochmals untersucht werden. Unter diesen werden die situativen Umstände wie „physikalische“ sowie „soziale Gesetzmäßigkeiten“ verstanden. So kann für künftige Gespräche eine Modifikation vorgenommen werden. Zugleich bietet sich damit die Chance, auf das vergangene Gespräch korrigierend einzuwirken. Hier schließt sich der Kreis bzw. bauen die Gesprächsprozesse spiralförmig aufeinander auf, denn für korrigierende Handlungen in einem neuen Gespräch ist es wichtig, wieder mit der ersten Stufe des Gesprächsprozesses zu beginnen, die individuellen Gesprächsfähigkeiten befinden sich nun jedoch durch die Reflexionsvorgänge auf einer höheren Ebene.

Für die unterrichtliche Reflexion von Gesprächen ist zunächst eine Anleitung der Schülerinnen und Schüler wichtig, welche Aspekte aus dem vergangenen Gespräch in den Blick genommen werden sollen. Portmann-Tselikas (2005, 179 f.) schlägt vor, folgende Punkte näher zu betrachten¹⁵¹:

- „die subjektive Reaktion auf Formulierungen und Textpassagen (...),
- die Verständlichkeit von Einzelaussagen oder Textpassagen,
- der inhaltliche Reichtum und die Abdeckung der Erwartungen (...),
- die Haltbarkeit von Aussagen und die Stringenz von Argumenten (...),
- die Kohärenz des Textes, die nachvollziehbare Entfaltung der Information,
- die Erfüllung von sprachlichen und textuellen Textsortennormen [hier Gesprächsformen] (...),
- die Passung des Textes (Entspricht er der Aufgabenstellung? Ist eine Textidee erkennbar? Wie gut ist sie realisiert? Erfüllt der Text seinen kommunikativen Zweck?),
- die Balance der Textgestalt (die Proportion der Teile, die Ausgewogenheit der Informationselemente, die ästhetische Qualität)“.

Weitere Punkte, die für eine Entwicklung der Gesprächsfähigkeiten wichtig sind, können aus den Fragelisten in Teil D, Kap. 2.1 ersehen werden. Davon können in einem Gespräch und der abschließenden Reflexion jedoch nicht alle bearbeitet werden. Eine Auswahl ist daher zu treffen, möglichst schon vor dem Gespräch, damit die Gesprächspartner die Reflexionsaspekte in ihrem Handeln im Gespräch berücksichtigen können. Nach einer Analyse einzelner Faktoren schon während des Gespräches oder danach kann metakommunikativ auf einzelne Bezug genommen werden. Dies ist besonders ratsam bei

¹⁵¹ Diese Reflexionspunkte werden für den Schreibprozess von Portmann-Tselikas angegeben und hier für die Gesprächsreflexion übernommen bzw. angepasst.

kommunikativen Störungen; diese können so aufgedeckt und – in einen gemeinsamen Erfahrungshorizont gestellt – gelöst werden. Wenngleich das einmal Gesagte nicht rückgängig gemacht werden kann, sind so doch Modifikationen möglich. Zudem können sich die Schülerinnen und Schüler aus der Reflexion heraus etwas für das nächste Gespräch vornehmen und darin dann versuchen, es zu verwirklichen.

Eine hilfreiche Unterstützung der Reflexion, die sich im Unterricht anbietet, ist die Überprüfung des eigenen Verhaltens mit einer Videokamera. Da häufig eine Fehleinschätzung bezüglich des eigenen Auftretens vorherrscht, kann diese Art der Behandlung helfen, das eigene Bild von sich selbst zurechtzurücken, was wichtige Auswirkungen auf das Selbstkonzept und, wie oben dargestellt, in dessen Folge auf das weitere Gesprächsverhalten und die Haltung bzw. das Auftreten gegenüber den Gesprächspartnern haben kann.

Wiprächtinger-Geppert (2012, 75) stellt fest, dass es „im Unterricht vielfältige Gelegenheiten, über die Art und Weise der sprachlichen Äußerungen und deren Wirkung zu reflektieren und ihre Situationsangemessenheit zu prüfen“ gebe mit dem Ziel der Förderung des „kritischen Bewusstseins des Einzelnen für unterschiedliche Wirkungen von Sprache bei anderen und bei sich selbst“ (ebd.). Tatsächlich gibt es die Möglichkeit, bei jedem Gespräch im Unterricht den Auftrag zu erteilen, dieses im Anschluss kritisch zu hinterfragen. Es besteht jedoch die Gefahr, dass die Schülerinnen und Schüler unsicher werden in ihren Äußerungen und seltener bereit sind, etwas zu sagen, wenn die Reflexion im Sinne einer negativen Kritik im Klassenverband erfolgt. Allerdings ist es durchaus sinnvoll, immer wieder individuelle Reflexionsphasen oder solche in Kleingruppen einzuschieben, ohne sie als ständige Pflicht nebenherlaufen zu lassen. Wesentlich ist es, für die Reflexionsprozesse bereits in der Unterrichtsplanung Zeit vorzusehen. Becker-Mrotzek schlägt für eine Bewusstwerdung des eigenen Handelns im Gespräch „regelmäßige Feedback-Gespräche“ vor:

„Zu bestimmten Anlässen werden in der Klasse strukturierte Feedback- oder metakommunikative Gespräche geführt, in denen die Schüler/innen ihr eigenes kommunikatives Handeln reflektieren und beurteilen“ (Becker-Mrotzek 2009b, 113).

Um tatsächlich möglichst schnell und dauerhaft gesprächsbewusstes Handeln zu schaffen, sollten diese vorrangig nach dem Gespräch erfolgenden reflektiven Gespräche häufig in den Unterricht eingebaut werden. Mit der Zeit entstehen so „Reflexionsdialoge“ (Badura 1973, 181 ff.). Das bedeutet, dass sich die Gesprächspartner beständig um eine „kumulative Gesprächsentwicklung“ kümmern, wobei es neben inhaltlichen Aspekten darum geht, „emotive Fixierungen“ und „bislang unreflektierte Orientierungen“ zu erkennen und zu prüfen, also einen *inneren Monitor* zu entwickeln. Damit ist es bspw. möglich, „vorhandene

Sprachbarrieren [...] ab[zu]bauen, indem durch sie Fixierungen auf bestimmte Urteile gelöst oder bislang unausgesprochene Orientierungen reflektiert werden“ (Badura 1973, 182). Eine wiederholte Durchführung von Reflexionsphasen in unterrichtlichen Gesprächen führt also dazu, dass durch die dadurch erfolgende zunehmende Konzentration auf Gesprächsfaktoren Bewusstheit für deren Wirkungen entsteht und sich die Verinnerlichung auf das Monitoring¹⁵² während des Gesprächsprozesses auswirkt. Das heißt: Durch die wiederholte Übung von dem Gespräch nachfolgenden Reflexionsphasen in ihren differenten Dimensionen, die sich durch die Anzahl der während eines Gesprächs zu beachtenden Faktoren ergeben, wird gleichzeitig das Monitoring während des Gesprächs geschult, da die Achtsamkeit schon im Gesprächsverlauf auf wesentliche Momente gelegt werden kann, die in vorangegangenen Gesprächen erst in einer Reflexionsphase bearbeitet werden konnten.

Monitoring

Die ständige bewusste „Überwachung“ aller Phasen des Gesprächsprozesses wird als „Monitoring“ bezeichnet. Dieses ist, wenn man das Bild einer Treppe für den Gesprächsprozess verwendet, sozusagen der Handlauf, um die Etappen eines erfolgreichen Gespräches, die aus den Stufen Planung, Gespräch und Reflexion bestehen, zu absolvieren (siehe Abb. 15). Laut Fiehler werden

„beim Monitoring – einer permanenten mentalen Tätigkeit – (...) die Umgebung, das Selbst und vor allem auch das interaktive Geschehen daraufhin überprüft, ob das, was geschieht, den Erwartungen entspricht bzw. im Erwartungsrahmen liegt. Die Erwartungen beziehen sich zum einen darauf, daß man den Aktivitäten des Partners im gemeinsamen Tätigkeitszusammenhang Bedeutung und Sinn zuschreiben kann, und umgekehrt, daß der Partner auf meine Aktivitäten mit bestimmten Verhaltensweisen und Handlungen reagiert“ (Fiehler 1998, 8 f.).

Etwas erweitert gesagt heißt das, das Monitoring prüft, ob die in der Planung gefassten Vorstellungen im Gesprächsverlauf realisierbar sind und ob im Gespräch erfolgende Vermutungen sich erfüllen (vgl. dazu auch Heinemann 2001, 1191), und kontrolliert somit beständig die eigenen und fremden Handlungsweisen im Gesprächsprozess. Häufig verwenden Menschen „relativ stabile interne Schemata und Konzepte“ für ihre Erwartungshaltungen. Von diesen „allgemeinen kognitiven Mustern“ lassen sie sich „in der Interpretation der Wirklichkeit und in der Kommunikation mit anderen Menschen leiten“ statt von „beobachtbaren konkreten Merkmalen und Verhaltensweisen der Personen“ (Frindte 2001, 80 f.). Monitoring hilft, solche Attributionen zu erkennen und ggf. zu thematisieren bzw. zu verändern. Durch erfolgreiches Monitoring kann folglich auch Verständnisproblemen

¹⁵² Erläuterungen dazu im folgenden Kapitel.

vorgebeugt werden, die häufig resultieren aus „Verstehenserwartungen, die an dieser Stelle nicht erfüllt“ werden (Selting 1987, 72).

Ossner bezeichnet das Monitoring als „metakognitive Kompetenz“, da es über den eigenen kognitiven Wahrnehmungen steht, Gornik als „Sprachgefühl“ (vgl. Ossner 2007 nach Gornik 2010, 237 f.). Monitoring ist die Grundlage für die Entwicklung von Sprachbewusstheit. Diese ist in allen Phasen des Gesprächsprozesses erforderlich: Neben der Phase des Gesprächs ist es nötig, auch den Planungsprozess sprachbewusst zu überwachen bspw. wie in der vorliegenden Arbeit vorgeschlagen durch das Bedenken verschiedener Fragen, die das künftige Gespräch betreffen. Im Gespräch selbst kann durch das Monitoring eine Störung rechtzeitig erkannt und beseitigt werden (vgl. ebd.). Ein gelingendes Monitoring entschärft demnach Konflikte noch vor deren Ausbruch und nutzt deren positive Energie gleichzeitig für die gemeinsame Zielerreichung. Es soll nicht so sein, wie Lehr aus Forschungsergebnissen konstatiert, dass die Reflexivität erst dann auftritt, wenn eine Differenz im Gespräch erkannt wird (Lehr 2002, 439), sondern es soll grundsätzlich das eigene Handeln be- und überdacht werden. Daher ist das Monitoring auch in der abschließenden Reflexionsphase wichtig. Reflexion ist jedoch demnach nicht auf die letzte Phase im vorliegenden Prozessmodell beschränkt, sondern Grundlage des gesamten Gesprächsverlaufs, wenngleich sie in der abschließenden Phase in besonderer Weise vorgenommen werden sollte, so dass eine entsprechende Benennung für diese gerechtfertigt erscheint. Im Sinne Techtmeiers lässt sich subsumieren:

„Wollen Menschen in der sprachlichen Kommunikation erfolgreich sein, setzt dies eine ständige Reflexion bzw. eine Analyse- und Kontrollfähigkeit darüber voraus, was interaktiv gerade geschieht, an welchem Punkt der Interaktion man angelangt ist, welche situativen Bedingungen dominieren, welche subjektiven Faktoren bei den Partnern eine Rolle spielen, welche sprachlichen Merkmale der jeweilige Kommunikationsvorgang hat etc.“ (Techtmeier 2001, 1449).

Monitoring bedeutet letztlich also, dass sich Sprecher und Hörer in der Situation und ihrer jeweiligen Rolle selbst beobachten, das heißt für den Sprecher, dass er sich selbst zuhört und zusieht beim Sprechen, für den Zuhörer, dass er sich v. a. selbst betrachtet in seiner Aufmerksamkeit für den anderen sowie der Verarbeitung des Wahrgenommenen. Damit prüfen die Gesprächsteilnehmer wiederholt ihre Handlungen und können sie ggf. ändern. Dafür ist jedoch Übung erforderlich. Eine wiederholte Anwendung des Monitorings während unterschiedlicher schulischer bzw. unterrichtlicher Gespräche ist daher wichtig.

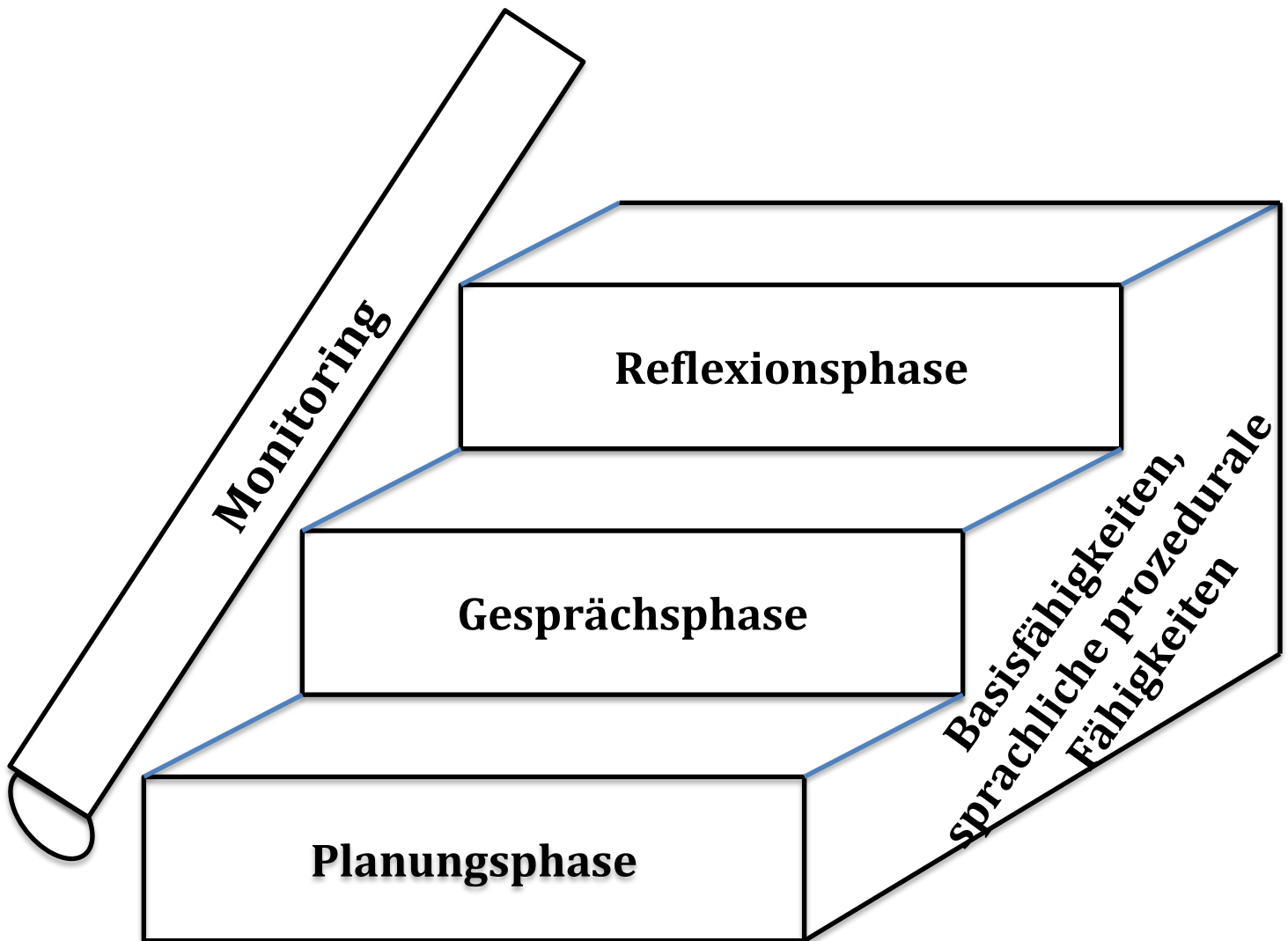


Abbildung 15: Monitoring im Gesprächsprozess

Zwischenfazit

Auch Gespräche verlaufen prozessorientiert und viele Faktoren, die im Schreibprozess Geltung haben, können auf die mündliche Kommunikation übertragen werden. So ist bei den meisten Gesprächsformen ein Vorgehen mit Planungs-, Gesprächs-, und Reflexionsphase hilfreich, v. a. um zu unterrichtlichen Förderzwecken einzelne Gesprächsphasen zu üben. In der ersten Phase sollte dabei Bewusstheit darüber entstehen, aus welchen Aspekten sich die Gesprächssituation zusammensetzt, wer Gesprächspartner ist und welche Gesprächsform vorliegt. Gleichfalls wird es für manche Gespräche erforderlich sein, im Vorfeld Recherchen zu den Gesprächsthemen oder anderen Gesprächsfaktoren anzustellen. Ferner ist es vor einem

Gespräch hilfreich, sich die eigenen Ziele vor Augen zu führen und sich ggf. Hilfswerkzeuge, wie bspw. Schreibmaterialien, bereitzustellen.

Während im Schreibprozess ein wiederholter Wechsel zwischen Planungs- und Ausführungsphase vorgenommen werden kann, können im Gespräch selbst zwar spontan Planungen verworfen werden, es wird allerdings nur in seltenen Fällen die Möglichkeit bestehen, während eines Gespräches dieses abubrechen und wieder in eine Planungsphase einzutreten bzw. um erneut ein Gespräch planen zu können, ist stets ein Austritt aus der Gesprächssituation erforderlich. Allerdings bietet die Gesprächsphase im Gegensatz zum schriftlichen Verfassen den Vorteil, dass das eigene Handeln besser auf den Gesprächspartner angepasst werden kann. Während beim Schreibprozess in der Planungsphase lediglich vermutet werden kann, wie eine Äußerung auf den Adressaten wirkt, kann während eines Gespräches sehr schnell erkannt werden, wie der Gesprächspartner auf das eigene Handeln reagiert, so dass dieses sofort modifiziert werden kann hin zu einem gelingenden Gespräch.

Auch für die Überarbeitung von Gesprächen sind Änderungen im Vergleich zum Schreibprozess vorzunehmen. Durch die Flüchtigkeit verbaler und paraverbaler Äußerungen können nach einem Gespräch erforderliche Reflexionsvorgänge lediglich aus dem Gedächtnis oder mithilfe von schriftlichen Notizen, Audio- oder Videomitschnitten erfolgen. Dadurch besteht die Gefahr der ungenauen Erinnerung. Jedoch bieten Gespräche für die Überarbeitungsphase auch einen Vorteil, der im Schreibprozess so nicht erreicht werden kann: In einem erneuten Gespräch mit dem Gesprächspartner ist eine gemeinsame Überarbeitung und Klärung eines ersten Gespräches möglich, so dass Verständnis, Wahrnehmungen und Überzeugungen zusammen abgeglichen werden können. Damit bietet der Gesprächsprozess in der Reflexionsphase Möglichkeiten der gemeinsamen Verständigung, die schriftlich kaum erreicht werden können, außer man unterstützt die Überarbeitung im Schreibprozess mit einem Gespräch zwischen dem Verfasser und dem Rezipienten.

Hieraus wird weiterhin deutlich, dass durch ein Vorgehen im Gesprächsprozess weitreichende kognitive Entwicklungen angestoßen werden können, die jedoch stets verknüpft sind mit emotionalen Anteilen. Eigene emotionale Betroffenheit und ebensolche Auswirkungen eigener Gesprächsbeiträge auf den Gesprächspartner können im Gespräch durch den hierbei typischen Einsatz verschiedener Sende- und Empfangssinne leicht entstehen; diese können aber im Gesprächsprozess bewusst gemacht werden, so dass deren Effekte im Gespräch geklärt werden können und auch deren Einfluss auf die eigene Persönlichkeit von den einzelnen Gesprächspartnern erfasst werden kann. Wenn diese Zusammenhänge deutlich werden, kann jedes Gespräch als positiv für die individuelle Entwicklung betrachtet werden.

2 Gesprächsstrategien im Gesprächsprozess

Becker-Mrotzek und Böttcher fordern, den Schülerinnen und Schülern Strategien an die Hand zu geben, um unterschiedliche Situationen der schriftlichen Textproduktion bewältigen zu können (vgl. 2011, 39). Feilke nennt diese „Schreibprozeduren“ (Feilke 2014, 17). Sie tragen zu einer Routinisierung des Schreibens im Schreibprozess bei (ebd., 20 f.). Auch für das angemessene Handeln im Gesprächsprozess bieten sich Strategien als Orientierungshilfe an, wie im Folgenden gezeigt wird. Gesprächsstrategien¹⁵³ tragen, ähnlich Lern- und Lesestrategien, dazu bei, dass die Lernenden u. a. ihre Vorerfahrungen, ihr Vorwissen sowie gesprächsstrukturelle Aspekte reflexiv berücksichtigen, so dass sie selbstreguliert ihr Handeln vor, in und nach Gesprächen organisieren können. Für das Zuhören konstatieren das bereits Berkemeier und Spiegel: „Wie beim Lesen greifen beim Zuhören *Bottom-up-* und *Top-down-* Prozesse ineinander“ (2014, 126). Eine Unterstützung mit Gesprächsstrategien erscheint aus dem Grund notwendig, da „Kommunikation (...) zu komplex [ist], um sie durch das Aufstellen idealer Regeln meistern zu können“ (Frindte 2001, 45).¹⁵⁴ Deshalb und da es in dieser Arbeit um sprachbewusstes Handeln geht, das vorrangig auf reflexiven Prozessen beruht, ist es wenig sinnvoll, „Regeln oder Empfehlungen“ vorzugeben, wie es Hannappel und Melenk (1976, 25) raten. Vielmehr sollen die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II dazu befähigt werden, selbst zu erkennen, in welcher Gesprächssituation welche Handlungsweise angebracht ist. Mit dem Beherrschen von verschiedenen Gesprächsstrategien können die Schülerinnen und Schüler an neue und/oder unbekannte Gesprächssituationen herangehen und sich mit Hilfe der Strategien darin zurechtfinden:

„Ob es um die Eröffnung eines Gesprächs mit einer fremden Person geht, die Beendigung, den Small talk oder den Umgang mit ‚Killerphrasen‘: Strategien, die die Zuverlässigkeit eines erprobten Handlungsmusters bieten, erleichtern die Bewältigung solcher Situationen“ (Beste 2015, 138).

¹⁵³ Vgl. zur Begriffsdefinition von Strategie versus Technik Yeh (2012, 47), der die häufig wenig differenzierte Verwendung beider Begriffe aufzeigt. Da kein Sinn darin gesehen wird, für eine Vermittlung der in der vorliegenden Arbeit beschriebenen Fördermaßnahmen eine strenge Begriffsklärung zwischen Strategie und Technik vorzunehmen und der erste Begriff bereits vielen Schülerinnen und Schülern durch die Lesestrategien bekannt ist, wird folgend dieser verwendet.

¹⁵⁴ Nach Ritz-Fröhlich (1982, 15 f.) hat der einzelne Gesprächsteilnehmer vielerlei Aufgaben zu bewältigen: „Er muß in der Lage sein, seine Gesprächsbeiträge anzumelden, seine Äußerungen verständlich darzulegen, Unverstandenes oder Strittiges zu erfragen aber auch zu erklären, sich auf vorausgegangene Äußerungen zu beziehen, bzw. seine eigenen Aussagen in den Stand des Gesprächs sinnvoll einzuordnen. Darüber hinaus ist von ihm gefordert, sich den Redepartnern persönlich zuzuwenden, Gesprächsbeiträge ohne persönliche Angriffe zu beurteilen und zu bewerten, Kritik anderer hinzunehmen, zu argumentieren und bei der Sache zu bleiben, kurz, um Ergiebigkeit des Gesprächs bemüht zu sein.“

Staub (2006, 66) zitiert Forschungen der Metakognitionsforschung, die zeigen, „dass sich erfolgreiche Lerner darin auszeichnen, dass sie über ein reiches Repertoire an flexibel einsetzbaren Strategien verfügen (Brown, 1984,; Schunk & Zimmerman, 1994).“¹⁵⁵

Durch die wiederholte erfolgreiche Bewältigung in der Übungssituation der Schule werden die Schülerinnen und Schüler mit den Strategien vertraut und können diese kompetent in realen Lebenssituationen außerhalb des Kontexts Unterricht anwenden. Begründet liegt dies darin, dass die Menschen davon ausgehen können, dass die „Welt auf absehbare Zeit so bleibt, wie sie ihnen bisher bekannt war“ (Lehr 2002, 14; vgl. auch ebd., 2). Durch die Anwendung routinewordener Strategien in unterschiedlichen Gesprächssituationen entstehen gleichzeitig neue Erfahrungen, die in das bestehende Wissensnetz, das von Lehr als „biographisch gefärbte Wissensvorräte“ (ebd., 19) bezeichnet wird, aufgenommen werden, so dass Wissen und Können anwachsen. Daher ist auch klar, dass sich die Gesprächskompetenz nach „Alter“ sowie „Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe“ (vgl. Linke/Sitta 1987, 20) oder einer Kultur (vgl. Wiprächtiger-Geppert 2012, 71), je nach den dort jeweilig gemachten Erfahrungen, unterscheidet.

2.1 Fragen als Strategie zur bewussten Gesprächsführung

Eine Gesprächsstrategie,¹⁵⁶ die zur Entwicklung von Sprachbewusstheit führen kann, ist die Berücksichtigung konkreter Fragestellungen im Gesprächsprozess, denn durch die Fragen wird angeregt, den Fokus auf bestimmte Faktoren zu richten. Die Aufmerksamkeitsfokussierung bewirkt, dass unbewusstes Verhalten in bewusstes Handeln überführt wird. Auch Schmidt und Zurstiege verdeutlichen, dass Unbewusstes „auf Nachfrage“ ins Bewusstsein gerückt werden könne (2000, 145 ff.). Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit auf Ingendahl zurückgegriffen und seine Methodik der Fragestellung als Grundlage zur Erlangung von Reflexivität (vgl. Teil B, Kap. 4.1). Es wird davon ausgegangen, dass durch wiederholtes eigenständiges Befragen von Teilkomponenten im Gesprächsprozess Bewusstheit für kommunikative Vorgänge, das Gesprächsthema sowie den bzw. die Gesprächspartner und die eigene Betroffenheit, Rolle und Position entstehen kann, bis schließlich kritische Selbst-, Fremd- und Prozessbeobachtung vorhanden sind, verbunden

¹⁵⁵ Auch Artelt zeigt an einer Studie auf, dass Schüler zumindest hinsichtlich ihrer Lesekompetenz bei ansonsten gleichen Voraussetzungen sich lediglich qualitativ in dem Punkt unterscheiden, ob sie Lesestrategien anwenden oder nicht. Durch die Anwendung von Lesestrategien zeigen die Schüler bessere Ergebnisse (Artelt 2006, 343 f.).

¹⁵⁶ Die Ausarbeitung und praktische Umsetzung von Gesprächsstrategien im Hinblick auf konkrete Gesprächsformen und -handlungen im Unterricht findet sich in Teil E der vorliegenden Arbeit. Beste rechnet das „Fragen stellen“ ebenfalls den Strategien zu, um bspw. einen Text zu erschließen beim Lesen (vgl. Beste 2015, 19).

mit dem Können, regulierend in den Gesprächsprozess einzugreifen. Als eine Hilfestellung bieten die Fragen für Gespräche einen „Handlungsplan“, wie Leisen es als Strategie für das Schreiben erarbeitet (vgl. Leisen 2010, 171) und eben vor allem ein Reflexionswerkzeug für den gesamten Gesprächsprozess. Daher stehen sie hier auch an erster Stelle. Auch Hauch und Pabst-Weinschenk zählen einige Fragen auf, die helfen, ein Gespräch einzuschätzen, denn sonstige „kommunikative Patentrezepte gibt es nicht“ (Hauch/Pabst-Weinschenk 2014, 162). Fragen bieten weiterhin neben der Eigenreflexion den Vorteil, bei gegenseitiger Bewertung von Gesprächsleistungen dem Schüler Anhaltspunkte für Verbesserungen des beobachteten Handelns eines anderen Gesprächsteilnehmers zu geben. Zudem ermöglichen sie die Aktivierung von Vorwissen zum Thema und zur Gesprächssituation, so dass sie eine wertvolle Hilfe in der Planungsphase darstellen.

Im Folgenden finden sich Fragelisten, die anhand der Vorüberlegungen (Teil C) entstanden. Aus diesen kann im Unterricht für Übezwecke eine Auswahl getroffen werden, je nachdem welche Übungsziele im Vordergrund stehen. Sinnvoll ist es, im Unterricht zunächst nur einige Fragen auszuwählen und damit auf einige wenige Gesprächskomponenten den Blick zu richten und sich erst nach und nach weitere zu erarbeiten. Es geht also nicht darum, die in den einzelnen Tabellen gestellten Fragen während des Gesprächsprozesses alle beantworten zu können, sondern darum, mit der Zeit durch die Herausnahme jeweils einiger Fragen zu Übungszwecken, eine Bewusstheit für die eigene Gesprächsführung zu entwickeln. Dagegen wäre eine „Totalanalyse“ „didaktisch [...] kontraproduktiv [...], da sie zu einem übersteigerten Selfmonitoring führen [würde], das den mündlichen Sprachproduktionsablauf stört“ (Hauch/Pabst-Weinschenk 2014, 163). Die Intention ist folglich nicht, ein völlig gesteuertes Gesprächsverhalten zu erreichen, sondern eines, das immer wieder durch das durch Fragen gesteuerte Monitoring die Chance hat, auf den Gesprächsverlauf positiv im Sinne aller daran Beteiligten einzuwirken, da dadurch eher unbewusste Beeinflussungen wie z. B. durch Tonhöhenverläufe in der Stimmverwendung oder einen bestimmten körpersprachlichen Ausdruck erfasst und das eigene Handeln darauf bewusst abgestimmt werden kann.

Durch die mehrfache Berücksichtigung und Reflexion der einzelnen für ein Gespräch wichtigen Faktoren in vielfachen unterrichtlichen Gesprächen durch Fragen werden zunächst Wissensbestände angeeignet über für gelingende Gespräche relevante Aspekte sowie weiterhin langfristig neuronale Verknüpfungen gefestigt, die schließlich in unbekanntem Gesprächssituationen den Schülerinnen und Schülern ein angemessenes Handeln ermöglichen können.

„Handlungskompetenz sollte durch einen Verbund von tatsächlicher Anwendung, der Reflexion und des Wissens über Handlungsformen und durch Übungen, die sich auf tatsächliche Schwierigkeiten beziehen, gefördert werden. Für die

„Generierung“ tatsächlicher Anforderungen bietet es sich an, schulische Kommunikationssituationen (...) zu nutzen“ (Berkemeier/Spiegel 2014, 121).

Auch sind die in den Tabellen aufgelisteten Fragen nicht für alle Gesprächsformen gleichermaßen relevant. Hier muss im Unterricht durch die Schülerinnen und Schüler oder im Vorfeld durch die Lehrkraft bereits eine Vorauswahl getroffen werden, wie sie beispielhaft für die Gesprächshandlungen *erklären*, *argumentieren*, *moderieren* und *Feedback geben* in Teil E der vorliegenden Arbeit erfolgt. Möglich wäre es für die Auswahl geeigneter Fragen ferner, dass die Schülerinnen und Schüler sich einige der für die von ihnen durchgeführte Gesprächshandlung oder -form relevanten Fragen auf Papierstreifen notieren, diese in eine Box geben und vor einem ungeplanten Gespräch eine oder mehrere Fragen ziehen, auf deren Beachtung sie im Gesprächsverlauf ihren Fokus legen. Diese *Fragezettelboxen* oder *Gesprächsförderboxen* können für verschiedene Gesprächsformen und -handlungen jeweils unterschiedlich hergestellt werden, so dass dann bspw. jeweils eine „Diskussionsbox“, eine „Präsentationsbox“, eine „Erklärungsbox“ etc. entsteht, die einen Platz im Klassenzimmer erhalten. Des Weiteren ist es möglich, *Gesprächsfrageplakate* zu erstellen, auf die für eine Gesprächshandlung wichtige Fragen notiert werden. Diese Plakate werden im Klassenzimmer aufgehängt und stehen bei sämtlichen Gesprächshandlungen in den verschiedenen Fächern als eine Art „Spickzettel“ zur Verfügung. Auch *individuelle Fragelisten* mit den für sie wichtigsten Fragen für Gespräche können von den Schülerinnen und Schülern zusammengestellt und am Platz gut sichtbar liegend aufbewahrt werden.¹⁵⁷ Wiederholt und vor allem zu Beginn der Gesprächsförderung wird es hilfreich sein, wenn die Fragen nicht nur mündlich beantwortet werden, sondern die Antworten aufgeschrieben werden. Dadurch erfolgt eine bessere Verinnerlichung, Strukturen können klarer erfasst werden und in der Reflexion kann leichter auf Fragen, die zur Planung eines Gespräches herangezogen wurden, zurückgegriffen werden. Wenn Fragen nur mit Ja oder Nein beantwortet werden können, sollte danach grundsätzlich die weiterführende Frage angeschlossen werden: Welche Konsequenzen sind daraus zu ziehen?

Zusammenfassend kann gesagt werden: Durch die Auswahl gezielter Fragen, die für die jeweilige Gesprächsphase angebracht sind, während unterschiedlicher Unterrichtsformen und -methoden, deren Einsatz in jedem Unterrichtsfach möglich ist, können Gesprächsfähigkeiten aufgebaut werden, die dann jeweils in der entsprechenden Gesprächssituation im Schul-, Alltags- oder späteren Studien- und Berufsleben Anwendung finden können (vgl. Vogt 2009, 16). Durch die Beantwortung von Fragen zum Gesprächsprozess werden neben deklarativem Wissen v. a. metakognitive Fähigkeiten ausgebildet.

¹⁵⁷ Vgl. für eine methodische Umsetzung auch Teil D, Kap. 3.

An der Anzahl der Fragen zu den einzelnen Phasen des Gesprächsprozesses, deren Aufstellung sicherlich noch der Vollständigkeit entbehrt, wird deutlich, wie komplex das Feld der Mündlichkeit ist – und damit auch, an wie vielen Stellen Verständnisprobleme entstehen können durch unbewusstes Verhalten im Gespräch.

2.1.1 Fragen zur Unterstützung in der Planungsphase

Eine Gesprächsplanung durch Fragen bietet nicht nur eine Hilfe für berufliche oder Alltagsgespräche, sondern kann auch im Unterricht helfen, komplizierte Sachverhalte besser zu verstehen. Dies geschieht zum einen durch die durch Fragen mögliche Aktivierung von Vorwissen zu einer Gesprächsthematik, zum anderen bieten die Fragen eine Hilfe für die Recherche und es können bereits vorab schwierige Fachwörter besser erfasst werden. Prediger schlägt für den Mathematikunterricht vor, für Fachbegriffe Vergleiche zur Alltagsrealität zu ziehen und daraus abgeleitet ein Verständnis bspw. für Relationen zu entwickeln (vgl. Prediger 2013, 178 f.). Dies erscheint als ein sinnvolles Vorgehen. Hier müssten dann Fragen zum Tragen kommen wie: „*Wie würde ich diesen Terminus alltagssprachlich beschreiben?*“ oder „*Gibt es andere Situationen, in denen etwas Ähnliches vorkommen kann?*“. Weitere Fragen, die den Schülern helfen, Fachbegriffe im Gespräch anzuwenden, und die sich nicht in den folgenden Listen finden, sollten je nach Fach von den Fachdidaktikern entwickelt werden. Für das Fach Sozialkunde finden sich einige im Anschluss in Teil E der vorliegenden Arbeit. Ziel der konkreten Fragenbenennung für die Planung in den Listen hier im Anschluss ist es einerseits, bereits wesentliche Gesprächsaspekte in Frageform darzustellen, so dass viele der Fragen gleich für den Unterricht übernommen werden können, aber auch ein Beispiel zu liefern für die Erstellung eigener Fragen, die in der Planungsphase ergänzend selbst gefunden werden können. Mit der Zeit werden die Lernenden schließlich bereits vor Gesprächsbeginn zunehmend selbstständig überlegen, welche Gesprächsform vorliegt und, daraus resultierend, welche Gesprächshandlung, die wiederum bedingt, welche Kriterien für das Gespräch, das sie führen werden, relevant sind. Anhand derer können sie selbst Fragen entwickeln oder passende Fragen aus dem Fragenpool herausgreifen, die ihnen ein Gerüst bieten im Gespräch und die im Anschluss daran in der Reflexionsphase wieder aufgegriffen und bewertet werden können.

Zu berücksichtigen ist, dass sich die einzelnen Planungsaspekte gegenseitig bedingen. So bestimmt evtl. das Gesprächsziel, das z. B. darin besteht, einen bestimmten fachlichen Aspekt zu verstehen, das Thema, nämlich den genannten Aspekt sowie dessen fachliche Einbettung; je nach der Rolle, die ich in diesem Gespräch habe, bspw. als Erklärender oder als Lernender,

habe ich Möglichkeiten, auf den Gesprächsablauf einzuwirken. Die Situation, z. B. ob das Gespräch im ruhigen Gruppenraum einer Schule oder neben einem laufenden Fußballspiel geführt wird, bedingt ebenfalls dessen Ablauf und vermutlich wegen der Ablenkung auch die Themenwahl.

Folgende Übersicht (Abb. 16) über die wesentlichen Komponenten der Planungsphase nimmt nur eine einmalige Zuordnung der einzelnen Fragen zu den Aspekten der Planung vor, ein gegenseitiges Bedingen ist zu berücksichtigen.

Aspekte der Planung	Geeignete Fragen zur Erfassung der Aspekte
Ziele für das Gespräch	Welche Ziele habe ich? Wie sehr will ich meine Ziele verwirklichen? Welche Ziele priorisiere ich im Gespräch? Welche Ziele hat vermutlich mein Gegenüber ¹⁵⁸ ? Auf welche Weise können diese Ziele jeweils erreicht werden? Welche Erwartungen habe ich bzgl. meines Gegenübers sowie des Gesprächsergebnisses? Welche Motivation hilft mir für das Gespräch?
Gesprächsthemen	Um was geht es in diesem Gespräch? Welche Themen sollte ich unbedingt ansprechen? Welche Themen sind zu vermeiden? Welche Themen werden wohl vom Gesprächspartner angeschnitten? Wie ausführlich ist welches Thema zu behandeln? Gibt es inhaltliche Gemeinsamkeiten mit dem Gesprächspartner? Wie kann ich mich auf die Gesprächsthemen bestmöglich vorbereiten? Welche Begrifflichkeiten sind z. B. zu klären? Woher bekomme ich Informationen zu wichtigen Themenfeldern? Was weiß ich bereits zum Thema? Was erleichtert mir den Zugang zum Thema, z. B. Vergleiche mit Alltagssituationen? Müssen zum Verständnis für den anderen Fachbegriffe geklärt und fachliche Hintergründe erläutert werden?
Gesprächsver-/ablauf	Welche Gesprächsform liegt vor? Welche Gesprächs(teil)handlung(en) sind durchzuführen? Was ist für diese Gesprächshandlung typisch? Wie gehe ich hierbei vor? In welcher Reihenfolge sage ich, was ich sagen möchte? Wie können Themen begonnen werden, wie

¹⁵⁸ Bei der Wortwahl „Gegenüber“ oder „Gesprächspartner“ ist hier und in der Folge immer sowohl Singular als auch Plural gemeint.

Sinnvoll könnte zur gegenseitigen Zielklärung auch eine Nachfrage beim Gesprächspartner sein.

	<p>beendet? Wie kann eine Themenvermittlung gegliedert werden? Wann höre ich besser nur zu? Wie ist typischerweise der Verlauf dieses Gesprächs? Gibt es eine Tagesordnung? Welches Verhalten ist in meiner Kultur oder meiner Generation typisch in diesen Gesprächsphasen? Wie werde ich handeln?</p>
<p>Rolle und Position im Gespräch</p>	<p>Welche Rolle habe ich in der Gesprächssituation? In welcher Position stehe ich zu meinem Gegenüber? Welche Rolle und Position nimmt mein Gegenüber ein? Welche Wortwahl, welche paraverbalen Verhaltensweisen sind mit diesen Rollen/Positionen verbunden? Wie ist die angemessene Anrede meines Gesprächspartners? Welche Gefühle habe ich in Bezug auf die Situation, auf den/die Gesprächspartner? Was kann ich tun, um meine Rolle/Position zu stärken? Was kann ich tun, um meinem Gegenüber angemessen zu begegnen: In welchem Tonfall und mit welchen Worten spreche ich mit meinem Gegenüber am besten? Verwende ich Standardsprache, Umgangssprache, Dialekt etc.? Wie unterstreiche ich das Gesagte stimmig mit Mimik und Gestik? Gehe ich beim Gesagten von mir aus oder von meinem Gesprächspartner und welche Konsequenz ziehe ich daraus? Wie verdeutliche ich angemessen, dass ich gut zuhöre und ob ich den Sprecher verstehe?</p>
<p>Gesprächssituation</p>	<p>Wer ist alles am Gespräch beteiligt? Aus welchem Anlass erfolgt das Gespräch? Wo findet das Gespräch statt? Wie ist die räumliche Ausstattung? Wie ist die Akustik an diesem Ort? Könnte es zu Störungen im Gespräch kommen? Wie ist die Sitzordnung? Wie ist der optimale¹⁵⁹ räumliche Abstand zu meinem Gesprächspartner? Sind weitere nicht am Gespräch beteiligte Personen anwesend?</p>

¹⁵⁹ Solcherlei Aspekte werden natürlich auch individuell aufgrund differierender Erfahrungen unterschiedlich wahrgenommen. Dennoch gibt es hierfür zum einen gesellschaftliche Konventionen und kann zum anderen durch die Bewusstmachung problematisches Verhalten überhaupt erst aufgedeckt und ggf. im Gespräch thematisiert werden.

	<p>Wann findet das Gespräch statt? Wieviel Zeit steht für das Gespräch zur Verfügung? Wieviel Redezeit habe ich im einzelnen Beitrag?</p>
<p>Gesprächsbausteine/ Vorformulierungen</p>	<p>Mit welcher Formulierung leite ich das Gespräch ein? Wie beende ich das Gespräch? Mit welchen Phrasen kann ich das Gespräch oder meine Gesprächsanteile weiterhin gliedern? Was mache ich, wenn das Gespräch stockt? Welche Überleitungen z. B. zu den jeweiligen Themen könnte ich verwenden? Welche Gesprächsbausteine benötige ich für die Gesprächsform? Welche Fachbegriffe helfen mir, das auszudrücken, was ich möchte/soll? Mit welchen Worten mache ich deutlich, auf welcher Ebene (Selbstkundgabe, Beziehung, Appell, Sache) ich spreche?</p>
<p>Medienunterstützung für das Gespräch</p>	<p>Welche Stichworte helfen mir zur Erinnerung? Welche Stichworte unterstützen das von mir Gesagte und gehören deshalb dem Zuhörer dargestellt? Welche Medien setze ich ein? Funktionieren die Medien? Ist die Schrift groß genug? Ist die Darstellung übersichtlich mit klarer Gliederung? Welche Bilder, Skizzen, Tabellen sagen mehr als Worte und sind daher zur Unterstützung nötig? Aus welchen Quellen habe ich meine Informationen?</p>

Abbildung 16: Wichtige Aspekte und Fragen zur Gesprächsplanung

2.1.2 Fragen zur Unterstützung in der Gesprächsphase

Strukturierung und Halt während des Gesprächs bieten die Fragen als „Gesprächsleitfäden“ (Becker-Mrotzek 2009b, 112). Deutlich wird in der Phase des Gesprächs, wie je nach situativen Anforderungen Handeln jeweils verschieden trotz gleicher Fragen sein kann. Sollte die Gesprächssituation aus irgendwelchen Gründen nicht im Vorfeld planbar sein, z. B. bei einem spontanen Small Talk, sind all diese Faktoren, die in den Fragen deutlich werden, in den ersten Gesprächsminuten gedanklich zu klären. Die Fragen orientieren sich an den für ein gelingendes Gespräch erforderlichen Fähigkeiten.

2.1.2.1 Fragen zur Entwicklung der Basisfähigkeiten

Zunächst ist es wichtig, zu betrachten, in welchen Fragestellungen die Basisfähigkeiten, die für Gespräche erforderlich sind, aufscheinen, da diese die Grundlage für die sprachlichen Äußerungen und damit die prozedurale Handlungsfähigkeit im Gespräch darstellen. Unter Basisfähigkeiten werden, wie in Teil C ausführlich dargelegt, deklaratives Wissen über das Gesprächsthema sowie über die Gesprächssituation und den Ablauf verstanden, methodische Fähigkeiten über Vorgehensweisen in Gesprächen, empathische sowie persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten. Eine Studie von Mischo, Christmann und Groeben, die die „persuasiven Wirkeffekte sprachlicher Ästhetik und argumentativer (Un-)Integrität“ – allerdings vorrangig an schriftlichen Beispielen – erforschten, unterstreicht die Notwendigkeit, diese Faktoren für die Gesprächsförderung einzubeziehen. Die Wissenschaftler untersuchten den Zusammenhang von Überzeugungskraft und sprachlicher Gestaltung. Als Ergebnisse wurden festgehalten: Zunächst ist für eine gelingende Kommunikation die faire und wertschätzende Berücksichtigung des Gesprächspartners wichtig und erst in zweiter Linie sind das semantische Herausstellungen, die nur, wenn Ersteres geschieht, positive Wirksamkeit erhalten (Mischo/Christmann/Groeben 1996, 4). Die Forscher brachten in Bezug auf Gespräche in Erfahrung, dass auch „bei mündlich dargebotenen Argumenten die Integrität eine *förderliche* Bedingung für die persuasive Wirksamkeit der Ästhetik“ darstellt (ebd., 41). Bei einem als unfair empfundenen Argument jedoch sinkt durch besondere semantische Hervorhebungen die Überzeugungskraft, es wird ferner als weniger rational empfunden als faire Argumente (ebd., 64). Grundlegend für eine erfolgreiche sprachliche Äußerung ist also zunächst die Berücksichtigung von Faktoren, die auf einer anderen Ebene als der sprachlichen liegen.

Folgende Abbildung (Abb. 17) zeigt situative, inhaltliche, persönlichkeitsbezogene und soziale bzw. empathische Aspekte als Basiskomponenten, die in der Phase des Gesprächs selbst zu beachten sind und die den Basisfähigkeiten zugeordnet werden können.

Phase	Situative, inhaltliche, persönlichkeitsbezogene und soziale bzw. empathische Basiskomponenten im Gespräch
Gesprächs- eröffnung	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion und ggf. Ändern des eigenen „Auftritts“ (erfolgt v. a. nonverbal) • Reflexion der eigenen Einschätzung des Gegenübers, evtl. Hervorheben positiver Seiten für die Zusammenarbeit/das gemeinsame Gespräch • Darstellung der Situations- und Rollenerwartungen („Vorgeschichte“) • Abstimmung über Themen, Ziele, Gesprächsdauer • Verdeutlichen wesentlicher Gesprächspunkte (Gliederung)
Gesprächs- mitte	<ul style="list-style-type: none"> • Einhalten des roten Fadens, Orientierung am Thema • Anwenden von geeigneten Gesprächsbausteinen • Reflexion und ggf. Korrektur des Bezuges zu Zielen und Themen • Reflexion der eigenen Rolle und Position im Gespräch und evtl. Veränderung • Reflexion der Rolle, Position und Perspektive des Gesprächspartners und evtl. Einwirkung • Metakommunikation bei Gesprächsschwierigkeiten
Gesprächs- beendigung	<ul style="list-style-type: none"> • Rückschau und Vorausblick: Ziehen von Konsequenzen aus dem Gespräch und Vorschlag weiterer Schritte • Zusammenfassung, Kommentierung des Gesprächs <ul style="list-style-type: none"> - Ziel- und Themenbezug - Eigene Rolle und eigener Status - Rolle, Status und Perspektive des Gesprächspartners - Faktoren der Gesprächssituation • Bewusstmachung und Verdeutlichung des Verhältnisses zum Gegenüber

Abbildung 17: Übersicht - Gesprächskomponenten zu den Basisfähigkeiten in der Gesprächsphase

Da es in der Phase des Gesprächs zunächst wichtig ist, die jeweiligen Vorüberlegungen der Planungsphase (s. o.) einzubeziehen, brauchen diese in der Übersicht nicht immer als Frage gestaltet zu werden, sondern es genügt, nochmals zu zeigen, auf welche Aspekte zu achten ist. Bei einigen im Gespräch zu berücksichtigenden Aspekten erleichtern jedoch Fragen den Bewusstseinsprozess, so dass diese in der Folge angeführt werden sollen. Einige der Fragen können, je nach Ansicht der Gesprächspartner, gemeinsam mit dem/n Rezipienten thematisiert werden, andere sind für den Einzelnen zur bewussten eigenen stetigen Reflexion im Gespräch.

Phase	Situative, inhaltliche,	Geeignete Fragen zur Erfassung
-------	-------------------------	--------------------------------

	persönlichkeitsbezogene und soziale/empathische Gesprächsbasis komponenten	der jeweiligen Komponenten
Gesprächs- eröffnung	<p>Bewusstmachung und ggf. Änderung des eigenen „Auftritts“ (erfolgt v. a. nonverbal)</p> <p>Reflexion der eigenen Einschätzung des Gegenübers, evtl. Hervorheben positiver Seiten für die Zusammenarbeit/das gemeinsame Gespräch</p>	<p>Wie trete ich auf? Sollte ich an meinem Auftreten etwas ändern?</p> <p>Wie tritt mein Gegenüber auf? Wie zeige ich ihm, dass sein Auftreten (nicht) angemessen ist? Welche inhaltlichen Gemeinsamkeiten haben wir? Wie können wir eine inhaltliche Basis schaffen?</p>
Gesprächs- mitte	<p>Anwenden von geeigneten Gesprächsbausteinen</p> <p>Reflexion und ggf. Korrektur des Bezuges zu Zielen und Themen</p> <p>Bewusstwerden der eigenen Rolle und Position im Gespräch und evtl. Veränderung</p> <p>Bewusstwerden der Rolle und Position des Gesprächspartners und evtl. Einwirkung</p> <p>Metakommunikation bei Gesprächsschwierigkeiten</p>	<p>Welche Gesprächsbausteine könnte ich verwenden für z. B. Überleitungen, Aktives Zuhören?</p> <p>Sind wir noch beim Thema? Wie komme ich zum Thema zurück? Wie kann ich das Thema strukturieren und vermitteln? Kann mir mein Zuhörer folgen? Komme ich meinem Ziel näher? Was könnte ich tun, um meinem Ziel näher zu kommen? Welche Vereinbarungen können wir treffen?</p> <p>Welche Rolle und Position nehme ich im Gespräch ein? Stimmt diese überein mit der von mir gewünschten? Wie kann ich meinen Status verändern?</p> <p>Welche Rolle/Position nimmt mein Gegenüber ein? Ist diese Rolle/Position angemessen? Kann ich durch mein Verhalten die Rolle/Position ändern?</p> <p>Gibt es Schwierigkeiten im Gespräch? Bahnt sich ein Konflikt an? Was muss ich wie thematisieren,</p>

		um dem zuvorzukommen?
Gesprächs- beendigung	Zusammenfassung, Kommentierung des Gesprächs Ziel- und Themenbezug	Was ist gut gelaufen im Gespräch? Welche Themen haben wir besprochen? Welche Ziele wurden erreicht? Gibt es noch Fragen oder Wünsche dazu?
	Eigene Rolle Rolle des Gesprächspartners Gesprächssituation	Welche Rollen und Positionen nehme ich ein, welche mein Gesprächspartner vor, während und nach dem Gespräch? Wie waren die äußeren Umstände (Ort, Zeit, Raum) des Gespräches?
	Konsequenzen aus dem Gespräch und weitere Schritte	Welche weiteren Schritte leiten wir ein? Wer macht was?

Abbildung 18: Fragen zur Reflexion der Gesprächsphase auf der Ebene der Basisfähigkeiten

2.1.2.2 Fragen zur Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten

Neben der Entwicklung von Fähigkeiten, die dazu beitragen, dass sprachliche Äußerungen überzeugend und die eigene und fremde Persönlichkeit des Gesprächspartners stärkend erfolgen, ist es wichtig zu betrachten, auf welche Weise nun die sprachlichen Manifestationen selbst und deren Rezeption reflexiv mit Fragen¹⁶⁰ bewusst gesteuert werden können. Zunächst soll dazu die Gesprächsstruktur betrachtet werden, da sich der Schüler dadurch im Gespräch verorten kann sowie weil sich daran bspw. weitere Gesprächsstrategien, die für die Gesprächsstrukturierung hilfreich sind, anlehnen.

¹⁶⁰ Auch diese Fragen orientieren sich wieder an den Vorüberlegungen von Teil C. Theoretische Überlegungen dazu können dort nachgelesen werden.

Fragen zur Gesprächsstruktur

Ebene	Unterbereiche	Geeignete Fragen zur Erfassung der sprachlichen Unterbereiche
Makroebene	Gesprächsanfang	Was haben wir vor? Wie verstehe ich das, was wir machen sollen? Was ist unser Ziel? Wieviel Zeit bleibt uns dafür? ¹⁶¹ Wie schätze ich mein Gegenüber ein? Welche positiven Aspekte fallen mir bei ihm auf?
	Gesprächsmitte	Welche Gesprächsbausteine helfen mir bei der Gliederung des Gesprächs? Bin ich/sind wir immer noch beim Thema? Habe/n ich/wir das Ziel noch im Blick?
	Gesprächsbeendigung	Welche Punkte im Gespräch waren wichtig? Wie habe/n ich/wir gehandelt? Wie geht es mir/uns mit dem Gesprächsergebnis? Wie gehen wir weiter vor? Gibt es Konsequenzen aus dem Gespräch?
Mesoebene	Gesprächsschritte	Wie bringe ich mein Gegenüber zu einer (Gesprächsteil-)handlung? Wie reagiere ich angemessen auf eine Gesprächsaufforderung?
	Sprecher-Wechsel	Wie lange spreche ich? Wie lang spricht mein Gegenüber? Ist die Sprechzeit jeweils angemessen? Ist es nötig, einen neuen Gesprächsschritt einzuleiten? Ist eine Gesprächspause nötig? Ist es erforderlich, dass mein Gegenüber hierzu etwas sagt? Wie weise ich ihm die Sprecherposition zu? Auf welche sprachlichen Äußerungen reagiere ich wie? Ist eine Änderung sinnvoll? Unterbreche ich meinen Gesprächspartner oder er mich? Wie bringe ich mich in die Sprecherposition?
	Gesprächssequenzen	Nehme ich inhaltlich und sprachlich Bezug auf das Vorhergehende? Stelle ich sprachlich sinnvolle

¹⁶¹ Bei Aufgaben im Unterricht.

		Überleitungen her?
	Sprechakte	Welche Gesprächshandlung benötige ich? Welche Typika zeichnen diese Gesprächshandlung aus? Wie setze ich diese am besten um?
	Gliederungssignale	Wie leite ich verschiedene Satzarten ein? Wie betone ich diese sinnvoll? Wie zeige ich an, dass ich eine Unterbrechung möchte? Wie verdeutliche ich Wichtiges? Wie gliedere ich das Gespräch? Wie gelange ich zu einem Sprecherwechsel?
	Darstellungsverfahren	Wie detailliert sind meine Aussagen? Sind Parenthesen oder Wiederholungen erforderlich, um meine Aussagen verständlich zu machen?
	Problembearbeitungsverfahren	Wie können Schwierigkeiten im Gespräch behoben werden, z. B. durch eine Pause oder Parenthesen?
	Verfahren der Verständnissicherung	Wie strukturiere ich meine Aussagen? Wie verdeutliche ich Zusammenhänge? Was kann ich unter keinen Umständen auslassen? Sind Wiederholungen erforderlich?
Mikroebene ¹⁶²	Semantik Prosodie Körpersprache	Sage ich das, was ich sagen möchte, sprachlich angemessen? Wie ist mein Tonfall, meine Körpersprache? Passt meine Wortwahl zur Situation? Verwende ich viele Füllwörter oder Wortwiederholungen? Sollte ich rhetorische Mittel einsetzen und welche?

Abbildung 19: Übersicht - Aspekte und Fragen zur Erfassung der Gesprächsstruktur

¹⁶² Einzelne Erläuterungen sowie ein ausführlicherer Fragenkatalog hierzu werden im Folgenden angeführt.

Fragen zu den semantischen, prosodischen und körpersprachlichen Gesprächskomponenten

In jedem Gespräch erfolgt eine „Verzahnung“ von verbalen und paraverbalen Aspekten. Dabei kann das Nonverbale das Verbale „vorbereiten (man nimmt mit den Augen, mit einer Körperzuwendung, mit einem Lächeln zu jemandem Kontakt auf, bevor man sich sprachlich an ihn wendet)“, es „deutungssichernd verstärken (im freundlich gesprochenen ‚*Komm doch bitte mal her!*‘)“, „kommentieren (im ironisch gesprochenen ‚*Das hast du wirklich prima gemacht!*‘)“, „ergänzen (‚*Gib mir doch bitte mal ...*‘ und der ausgestreckte Zeigefinger zeigt auf den erbetenen Gegenstand)“ oder „ersetzen (wo ich, wenn mir der falsche Gegenstand gegeben wird, ärgerlich den Kopf schüttele und – noch einmal – auf den ‚gemeinten‘ Gegenstand deute)“; das Nonverbale ist also entweder „sprachprozeßbegleitend“ oder „sprachprozeßerweiternd“ (Linke/Sitta 1987, 16). Ein Fokus auf dieses Zusammenwirken der beiden sprachlichen Seiten erscheint aus dem Grund wichtig, da hier eine Quelle für Missverständnisse in der mündlichen Interaktion begründet liegt. Durch die Zuordnung des Paraverbalen auf die Ebenen der Beziehung, des Appells sowie der Selbstoffenbarung wird damit besonders die zwischenmenschliche Ebene im Gesprächsprozess gesteuert. Dessen müssen sich Sender und Empfänger bewusst sein, um bei „Missklängen“ im Gespräch entgegenwirken zu können. Für eine Förderung der Gesprächskompetenz schon im Unterricht muss daher neben der Berücksichtigung semantischer Belange auch an dieser Stelle angesetzt werden:

„Die Lernenden sollten darauf achten, dass in alltäglicher Interaktion viele Sätze nur deswegen gesagt, viele non- und paraverbale Signale nur deswegen gesetzt werden, damit die Beziehung der Gesprächspartner vertieft, verbessert, notfalls auch repariert wird. Und sie müssen lernen, nicht nur sach- oder themaadäquat zu kommunizieren, sondern sprachlich zu handeln *auch* mit dem Ziel, den anderen zu stärken, indem sie eine positive Beziehung zu ihm herstellen oder wiederherstellen“ (Abraham 2008, 143).¹⁶³

Die semantische Ebene ist allerdings für die Gesprächsförderung im Fachunterricht besonders wichtig, denn hier entscheidet sich meist das Verständnis für einen fachlichen Sachverhalt.

In der Folge werden einige Fragen angeführt, die den Schülerinnen und Schülern dabei helfen sollen, sich dieser Gesichtspunkte bewusst zu werden oder/und diese für eine klarere Kommunikation vom Gesprächspartner einzufordern, denn viele der hier angegebenen Fragen können auch als Bitte an den oder die Gesprächspartner formuliert werden.

¹⁶³ Abraham nimmt eine andere Zuordnung vor und setzt paraverbale Signale mit Prosodie gleich.

Aspekte der Mikroebene		Fragen zur Erfassung der Aspekte der Mikroebene
Semantik		<p>Ist das, was ich sagen möchte, in dieser Form/diesem Ausdruck für mein Gegenüber verständlich?</p> <p>Wie kann ich einzelne Lexeme definieren?</p> <p>Aus welcher kulturellen/sozialen Gruppierung kommt mein Gesprächspartner und wie kann ich in meiner Wortwahl darauf eingehen?</p> <p>Ist meine Wortwahl der Gesprächssituation angemessen? Welche Vorstellungen habe ich zu einem Lexem? Wann habe ich einen bestimmten Bedeutungszusammenhang erworben?</p>
Prosodie	Phonation	Spreche ich in meinem Hauptsprechtonbereich?
	Artikulation	<p>Spreche ich deutlich (Konsonanten und Vokale)?</p> <p>Ist eher Dialekt oder Standardsprache angemessen?</p>
	Intonation	<p>Wie laut spreche ich generell/einzelne Wörter/Satzteile/Sätze?</p> <p>Wie schnell spreche ich generell/einzelne Wörter/Satzteile/Sätze?</p> <p>Wann mache ich gezielt Pausen?</p> <p>Sind meine Lautstärke und mein Sprechtempo für die Situation passend?</p>
	Hörbare Auffälligkeiten	<p>Sind in dem von mir Gesagten viele Füllwörter?</p> <p>Wann ist der Einsatz von welchen Partikeln sinnvoll?</p> <p>Welche weiteren hörbaren Auffälligkeiten wie lautes Atmen oder Seufzer gebe ich von mir?</p>
Körpersprache	Kinesik	<p>Wohin blicke ich? Welchen Ausdruck zeigt mein Gesicht? Wie ist die Muskelspannung in meinem Gesicht? Wie ist die Haltung meines Kopfes? Wie stehe ich? (gerade, gebeugt, fest, zappelig ...) Wo sind meine Hände?</p> <p>Unterstreichen meine Hände/mein Körper das von mir Gesagte? Wie zeige ich mit meinem Körper, dass ich zuhöre?</p>
	Proxemik	<p>Wo im Raum stehe ich?</p> <p>Wie ist mein Abstand zum Gegenüber?</p> <p>Passt meine Intonation zum Abstand?</p>
	Taktils Verhalten	<p>Wie ist mein Verhältnis zum Gegenüber?</p> <p>Kann ich durch Berührungen das von mir Gesagte unterstreichen oder sind diese unangebracht?</p>
	Olfaktorische Elemente	<p>Welche Gerüche nehme ich wahr?</p> <p>Wie rieche ich?</p>

	Weiteres	Bin ich der Situation angemessen gekleidet? Wie handhabe ich Geräte, so dass bspw. alle etwas sehen können? Wie verwende ich das gegebene Handwerkszeug richtig?
--	-----------------	---

Abbildung 20: Übersicht - sprachliche Faktoren in der Gesprächsphase - Fragen zur Aufschlüsselung der Mikroebene

2.1.3 Fragen zur Unterstützung der Rezeptionsprozesse

Eine Übersicht zu den „Rezeptionsaspekten“ sowie dazu passenden Fragen wird folgend zwar angeführt, da eine gesonderte Förderung v. a. des Zuhörens im Unterricht hervorgehoben werden soll, ist aber in großen Teilen eine Wiederholung, da viele der Faktoren bereits in den anderen Übersichtstabellen aufgegriffen wurden. Für weitere Fragen zu den „Rezeptionsaspekten“ sollte ergänzend dort nachgesehen werden.

Komponenten der Rezeption (besonders des Zuhörens)	Fragen zur Erfassung der Komponenten der Rezeption
Selbstbild	Ist die Äußerung für mich überhaupt relevant? Welche Folgen hat die Äußerung für mich? Wie fühle ich mich aufgrund der Äußerung?
Inhalt	Was genau habe ich verstanden? Habe ich alles verstanden? Welche Vorstellungen habe ich entwickelt? Hat der Sprecher das wirklich so gemeint? <i>Habe ich dich richtig verstanden,...?</i> <i>Hast du ... gemeint?</i>
Sprache	Wie steht der Sprecher da? Wie ist seine Handhaltung? Sind Inhalt und Körpersprache kongruent? Welchen Tonfall setzt der Sprecher ein? Wie laut und wie schnell spricht der Sprecher?
Perspektivenübernahme	Aus welcher kulturellen/sozialen Gruppierung kommt der Sprecher/komme ich? Woraus schließe ich das? Aus welchen Gründen könnte der Sprecher das so sagen/meinen?
Rückmeldungen des Hörers	Wie reagiert mein Zuhörer auf das von mir Gesagte? Sollte ich aufgrund dessen mein Sprechen ändern? Wie reagiere ich als Zuhörer auf das Gesagte? Sollte ich mein Handeln als Zuhörer modifizieren? Welche Nachfragen setze ich wann ein?

Abbildung 21: Übersicht - Faktoren der Rezeption

2.1.4 Fragen zur Unterstützung in der Reflexionsphase

Eine Schwierigkeit der Reflexion von Gesprächen ist die Flüchtigkeit verbaler und paraverbaler Äußerungen. Hinzu kommt die Tatsache, dass Reflexionsmomente meist individuell vorgenommen werden, und zwar im Stillen. Entsprechend problematisch ist es, Sprachreflexivität zu erforschen (vgl. Lehr 2002, 188 ff.) und vom jeweils anderen zu lernen. Für den Unterricht bzw. die Schulung des reflexiven Denkens kann dieses daher zunächst laut vorgenommen werden. Damit ist gemeint, dass die Lehrkraft sozusagen als Reflexionsvorbild zunächst ein Gespräch im lauten Denken aus ihrer Position heraus reflektiert und die Schüler schließlich genauso vorgehen. Hilfreich ist dafür eine Orientierung an den folgenden Fragelisten. Evtl. auftretende Unterschiede in der Gesprächsauffassung sollen thematisiert werden und spiegeln, sofern keine „Vergessensproblematik“ vorliegt, die konstruktivistische Sicht des einzelnen Gesprächsteilnehmers. Damit können wesentliche Verständnisseleistungen im Bereich Perspektivenübernahme geschaffen werden. Gleichzeitig werden die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt, ihre Sicht des vorangegangenen Gespräches darzustellen, und sie erkennen so, dass diese nicht unbedingt falsch sein muss, sondern lediglich anders.

Neben dem lauten Denken können für eine Reflexion nach dem Gespräch „Selbsteinschätzungsbögen“ aufgestellt werden¹⁶⁴, die ebenfalls individuell oder im Klassenverbund entwickelt werden können oder von der Lehrkraft vorgegeben werden. Hierdurch wird ersichtlich, was bereits erfolgreich im Gespräch verlief und wo noch Entwicklungsbedarf besteht. Auch diese können sich an den folgenden Fragelisten orientieren.

Abgesehen von den unten vorgestellten Fragen, die eine Reflexion erleichtern, ist es ferner möglich, in dieser Phase das modifizierte Modell von Schulz von Thun (vgl. Teil B, Kap. 3.2 der vorliegenden Arbeit) einzubeziehen. Hierfür können u. a. von den Schülerinnen und Schülern weitere passende Fragen entwickelt werden, um die verschiedenen Aspekte für ihr eigenes Gespräch zu erfassen. Diese könnten z. B. lauten: „War unser Gespräch rein sachlich?“, „Was wollte ich dem Gegenüber vermitteln?“, „Welche Ebene habe ich dafür genutzt?“, „Hat mein Gesprächspartner meine Aussage auf der von mir gemeinten sprachlichen Ebene (Sache, Beziehung, Appell, Selbstoffenbarung) erfasst und woran erkenne ich das?“ etc.

¹⁶⁴ Ein Beispiel dafür findet sich in Teil D, Kap. 2.2.1.3 dieser Arbeit.

Komponenten der Reflexion	Fragen zur Erfassung der Reflexionskomponenten
Ziele	Welche Ziele hatte ich? Haben sich im Gesprächsverlauf neue Ziele ergeben? Konnte ich meine Ziele erfolgreich verfolgen? Wenn ja, was lief positiv? Wenn nein, was hätte ich anders machen müssen?
Themen	Um was ging es im Gespräch? Konnte ich alles ansprechen, was mir wichtig war, oder muss ich etwas auf ein neues Gespräch vertagen? Schnitt ich schwierige Themen an? Mit welchem Erfolg? Wie ausführlich wurde jedes Thema behandelt? Wie sprach ich/mein Gesprächspartner Themen an, wie wurden sie beendet? Welche inhaltlichen Gemeinsamkeiten hatten wir?
Gesprächsverlauf	Wie waren die Gesprächsphasen? In welcher Reihenfolge sagte ich, was mir wichtig war? Wann und wie lange hörte ich nur zu? Zu welchem Zweck? Handelte ich entsprechend der vorherrschenden Gesprächskultur? Ab wann kippte das Gespräch evtl.?
Position/Rolle im Gespräch	Welche Rolle hatte ich? In welcher Position stand ich zu meinem Gegenüber? Welche Rolle hatte mein Gegenüber? Wie trat er auf, wie waren seine Wortwahl, seine para- und nonverbale Verhaltensweise? Verwendete ich eine angemessene Wortwahl und paraverbale Ausdrucksweise? Wie war mein Auftreten? Sollte ich an meinem Auftreten etwas ändern? Welche Gefühle hatte ich in Bezug auf die Situation/auf den/die Gesprächspartner? Wie konnte ich meine Position/Rolle stärken? Ging ich beim Gesagten von mir aus oder von meinem Gesprächspartner? Verdeutlichte ich angemessen, dass ich gut zuhöre bzw. den Sprecher verstehe?
Situation	Wer war alles am Gespräch beteiligt? Aus welchem Anlass erfolgte das Gespräch? Wo fand das Gespräch statt? Wie war die räumliche Ausstattung, die Akustik, die Sitzordnung? Wann fand das Gespräch statt und wieviel Zeit stand zur Verfügung?
Gesprächsbausteine	Konnte ich sinnvolle Gesprächsbausteine verwenden? An welchen Stellen welche? Sprach ich mein Gegenüber angemessen an? Konnte ich verdeutlichen, auf welcher Ebene (Selbstkundgabe, Beziehung, Appell, Sache) ich sprach?
Medien	In welchem Moment wäre eine Visualisierung sinnvoll gewesen? War mein Stichwortzettel hilfreich? An welchen Stellen wären Änderungen nötig? Waren die eingesetzten Medien unterstützend (Stichworte für das Publikum, Funktionieren der Medien, Schrift groß genug, übersichtliche Darstellung, Einsatz von Bildern)

	etc.)? Gab ich alle Quellen an?
Semantik	War alles, was ich sagen wollte, für mein Gegenüber verständlich? Konnte ich sprachlich-soziokulturell auf mein Gegenüber eingehen? War meine Wortwahl der Situation angemessen? Stimmt unsere inhaltlichen Vorstellungen bzgl. einzelner Wörter vermutlich überein? War die Wortwahl meines Gegenübers der Situation angemessen?
Prosodie	Sprach ich in meinem Hauptsprechtonbereich? Verwendete ich Standardsprache? Wie laut/schnell sprach ich? Setzte ich sinnvolle Pausen ein? Verwendete ich viele Füllwörter oder andere „hörbare Auffälligkeiten“?
Körpersprache	Hielt ich Blickkontakt? Welchen Ausdruck zeigte mein Gesicht? War ich verspannt? Wie stand ich da? Was machten meine Hände? Wie könnte ich in Zukunft Ausdruck und Haltung ändern? War meine Körpersprache authentisch? Wo im Raum stand ich? Wie war mein Abstand zum Gegenüber? Konnte ich durch Berührungen das Gesagte unterstreichen oder waren diese unangebracht? Welche Gerüche nahm ich wahr? Wie roch ich? War ich der Situation angemessen gekleidet?
Zuhören bzw. Rezeption	War das Gespräch für mich relevant? Welche Äußerungen waren besonders wichtig? Was genau habe ich verstanden? Habe ich alles verstanden? Hat der Sprecher wohl alles so gemeint? Woraus schließe ich das? Wie stand mein Gegenüber da? Wie war seine Körperhaltung? Waren Inhalt und Körpersprache kongruent? Welchen Tonfall setzte mein Gegenüber ein? Wie laut und wie schnell sprach er?
Probleme	Lagen die Probleme in einer der vorangegangenen Äußerungen begründet oder in weiter zurückliegenden Ursachen? Konnte ich metakommunikativ einen möglichen Konflikt entschärfen? Kann ich dies nun noch tun und wenn ja, wie?
Konsequenzen aus dem Gespräch	Welche weiteren Schritte wurden vereinbart? Wer macht was bis wann? Bin ich damit einverstanden auch im Nachhinein?

Abbildung 22: Übersicht - Komponenten und Fragen für die Reflexionsphase

2.1.5 Fragen zur Unterstützung des Monitorings

Neben allen bereits für die unterschiedlichen Stufen gestellten Fragen kann das Monitoring durch folgende Meta-Fragen zum Gesprächsprozess gesteuert werden.

Phase	Fragen zum Monitoring
Planungsphase	Welche Fragen benötige ich für das Gespräch? Wie lange habe ich Zeit für die Planung? Welche Erwartungen habe ich an das Gespräch? Welche anderen Gesprächsstrategien könnten mir weiterhelfen?
Sprechen/ Rezeption	Welche Fragen möchte ich während des Gesprächs verfolgen? Welche weiteren Gesprächsstrategien wende ich wann an? Kann ich meine Planung verwirklichen? Wann und warum tritt eine Störung auf? Was mache ich gerade? Warum? Was macht der Gesprächspartner? Was schließe ich daraus? Welche Erwartungen habe ich in diesem Moment?
Reflexionsphase	Welche Fragen und andere Gesprächsstrategien helfen mir rückblickend weiter? Wurden meine Erwartungen erfüllt? Habe ich meine Sicht der Dinge geändert? Wodurch?

Abbildung 23: Übersicht - Komponenten und Fragen zur Unterstützung des Monitoring

2.1.6 Zwischenfazit: Fragen zur Bewusstmachung des Handelns im Gespräch

Für jede Stufe des Gesprächsprozesses können Fragen helfen, Bewusstheit für die in einem Gespräch relevanten Faktoren und damit metakognitive Fähigkeiten zu erlangen. Fragen, die sich Schüler vor, während und nach Unterrichtsgesprächen selbst stellen, sind dabei eine relativ einfache Weise, das Gesprächshandeln der Lernenden positiv zu beeinflussen. Dies gilt auch für die Unterrichtsgespräche im Fachunterricht. Hier stellen die Fragen entsprechend der „Technik des Scaffolding“ das Gerüst dar, mit dem „im Fachunterricht die Kluft überbrückt“ werden kann

„zwischen dem, was Schüler/innen sagen wollen, und dem, was sie fachangemessen sagen können. Scaffolding hat dienende Funktion für den Erwerb von selbstgesteuerter Problemlösungsfähigkeit. Die Unterstützung durch Scaffolds ist befristet angelegt und wird zurück genommen, wenn der Lernende ihrer nicht mehr bedarf. Sie wird von herausfordernden Aufgaben gesteuert, bezieht sich auf konkrete Situationen und unterstützt die Ko-Konstruktion von Wissen, indem kognitive Orientierungen angeboten werden und sprachliche Mittel, Strategien und Methoden zur reflektierten Auswahl bereitgestellt werden“ (Vollmer/Thürmann 2013, 51 f.).

Dabei soll durch die Fragen keinesfalls ein Abdriften in fast schon psychisch krankhafte Selbstbeobachtung mit Verlust jeglicher Authentizität¹⁶⁵ bewirkt werden. Zweck der Beantwortung von Fragen ist es stattdessen, Hilfestellungen anzubieten, die Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sich zum einen selbstständig sinnvoll auf Gespräche vorzubereiten, und zum anderen, Gesprächsschwierigkeiten vorzubeugen und Gesprächsverläufe zu reflektieren. Die Fragen müssen keinesfalls alle umfassend gestellt werden, sondern die Idee ist, davon einige auszuwählen und wiederholt den Schülerinnen und Schülern die Chance zur Anwendung im Unterricht zu bieten. Dadurch können die Schülerinnen und Schüler künftig erfolgreicher und konfliktärmer in Gesprächen agieren und gleichzeitig sich gemeinsam lernend Unterrichtsgegenstände erschließen, denn

„die Selbststeuerung des eigenen Handelns ist nicht nur eine Möglichkeit, sondern sogar eine Notwendigkeit, denn der Mensch bewältigt sein Leben im wesentlichen durch Handeln auf der Grundlage von selbst erworbenem Wissen und selbst erworbenen Fähigkeiten. Hierdurch bieten sich Alternativen im Umgang mit der Welt. Damit Menschen mit dieser Variabilität umgehen können, müssen sie auch lernen, sich selbst als Handelnde zu begreifen und einen reflexiven Zugang zu sich selbst bekommen; und sie müssen lernen, ihren Umgang mit der Welt selbst zu steuern“ (Winter 1992, 64).

Die Auswahl von Fragen einzelner Ebenen und Phasen werden dabei für den jeweiligen Fachlehrer ob der im Fachunterricht im Weiteren zu erlangenden Kompetenzen von höherer Relevanz sein als andere und entsprechend kann und sollte die Entscheidung für oder gegen bestimmte Fragen oder auch insgesamt Gesprächsstrategien erfolgen. Die Schülerinnen und Schüler lernen durch die Reflexion mit Hilfe ausgewählter Fragestellungen, ihren Fokus auf bestimmte Aspekte gesprächlichen Handelns zu legen und ihre Reflexionsergebnisse in der Folge auf neues eigenes Handeln anzuwenden.¹⁶⁶

¹⁶⁵ Unter Authentizität wird hier verstanden, dass ein Mensch entsprechend seiner ureigenen Art handelt, so dass im Handeln seine Persönlichkeit deutlich wird und ohne dass das Handeln durch äußere Einflüsse beeinträchtigt wird. Durch die Anwendung von reflexiven Methoden wie den Fragen werden individuelle Handlungsmaximen deutlich und können überdacht werden.

¹⁶⁶ Eine weitere Anwendungsmöglichkeit der Fragelisten soll noch Erwähnung finden: Bei einigen Fragen ist es möglich, diese zunächst als Unterstützung für die Erfassung eigener Befindlichkeiten im Gespräch umzuformulieren. Sollten die Erkenntnisse Bedürfnisse zeigen, die der Gesprächspartner noch erfüllen muss, kann die Frage weiterhin als Frage oder Bitte an den Gesprächspartner gerichtet werden, mit dem Ziel eines besseren Verständnisses. Ein Beispiel soll zeigen, wie das vor sich gehen kann: Die Frage „Wie detailliert sind meine Aussagen?“ kann in eine Frage gewandelt werden, die meinen Zuhörprozess betrifft durch die Formulierung „Benötige ich mehr Details vom Gesprächspartner?“ und schließlich als Bitte artikuliert werden an das Gegenüber „Bitte gib mir mehr Informationen dazu.“

2.2 Weitere Gesprächsstrategien

Neben der Fragenbeantwortung im Hinblick auf das Vorgehen im Gesprächsprozess können weitere Strategien angewendet werden, um kompetent in Gesprächen zu agieren bzw. um die eigenen Gesprächsfähigkeiten zu entwickeln. Strategien helfen gerade sprachlich schwächeren Schülerinnen und Schülern dabei, sprachliche Handlungen erfolgreich zu meistern. Dabei sind manche dieser Gesprächsstrategien sowohl für den Sprecher als auch den Zuhörer relevant, andere dagegen können nur oder vorrangig in der Sprecher- oder in der Rezeptionsrolle eingesetzt werden. Zunächst werden die Gesprächsstrategien dargestellt, die für beide Gesprächsrollen hilfreich sind.

2.2.1 Gesprächsstrategien für Sprecher und Rezipient

2.2.1.1 In der Planungsphase

Vorwissen aktivieren

Zunächst ist es in der Planungsphase eines Gespräches wesentlich, das eigene Vorwissen zur Gesprächsthematik sowie zur Gesprächsform und -situation abzurufen. Sich selbst bereits vorhandenes eigenes Wissen zum Thema zu verdeutlichen, hat in Gesprächen wie auch beim Lesen folgenden Hintergrund:

„Ein bewusster Rückgriff auf vorhandenes Vorwissen kann in vielen Fällen die Verstehensleistung steigern. Das geschieht in einfachster Form dadurch, dass man sich vor oder während des Lesens in Erinnerung ruft, was man zum jeweiligen Thema schon weiß. Die neue Information kann dadurch schneller und genauer erfasst werden und sie wird mit dem vorhandenen Wissen vernetzt. Solche Vernetzung schafft eine tiefere Einbettung der neuen Information in die vorhandenen Wissensstrukturen und erhöht die Behaltensleistungen. Eine Lesestrategie, mit der die Verknüpfung mit dem Vorwissen gezielt unterstützt werden kann, ist das Assoziieren zum Thema des zu lesenden Textes und das Entwickeln von Fragen“ (Spinner 2015, 67).

So gilt wie beim Lesen von Texten auch beim Führen von Gesprächen, dass neues Wissen, das sich in Gesprächen generiert, leichter verstanden und behalten werden kann, wenn vor oder während des Gesprächs vorhandenes Wissen bewusst gemacht wird.

Neben der Beantwortung von Fragen, wie in Teil D, Kap. 2.1 vorgeschlagen, können weitere Methoden eingesetzt werden, die helfen, dass sich die Gesprächspartner über ihre Vorkenntnisse zu einem Gespräch klar werden. Wie Spinner (2015, 67) verdeutlicht, gehört dazu bspw. das „Assoziieren“. Hierbei werden eigene Erinnerungen bzgl. eines Gesprächsthemas in einem Cluster notiert. Klärend kann es weiterhin sein, die Gedanken bspw. in einer Mindmap oder einer Tabelle zu strukturieren. Darüber hinaus können Fragen oder Erwartungen an das Gespräch formuliert werden (vgl. ebd.); im Sozialkundeunterricht vor einem Informationsgespräch zum Thema Bundesorgane bspw. in der Art: „Ich frage mich,

wie man Richter im Bundesverfassungsgericht wird.“ oder zum Thema US-Wahlen im Jahr 2016: „Ich erwarte Informationen darüber, aus welchem Grund Donald Trump in den USA die Wahl gewonnen hat, obwohl Hillary Clinton mehr Wählerstimmen erhielt.“ Erwartungen können auch im Hinblick auf das Handeln des Gesprächspartners generell sowie dessen persönliche Ziele oder weitere Gesprächshintergründe aufgestellt werden.

Besonders wichtig ist an dieser Stelle zudem, sich das eigene Vorwissen zur Gesprächsform und -handlung und deren Anforderungen bewusst zu machen in Anlehnung an die Lesestrategie der Entwicklung von „Kenntnissen über die Struktur und den Aufbau der verschiedenen Arten von Sachtexten“ (Leisen 2010, 114). Dazu gehört auch, dass Gesprächsteilhandlungen eruiert werden. Die meisten Gesprächshandlungen bestehen aus Teilhandlungen, die für die Handlungsdurchführung grundlegend sind. Beispielsweise besteht *das Argumentieren* aus dem *Behaupten*, *Begründen*, ggf. *Erklären*, *Bewerten*, *Schlussfolgern* etc. (vgl. Teil E, Kap. 3.2). Notwendig ist dafür zunächst die Förderung des Wissens über verschiedene Gesprächsformen, deren Aufbau und die jeweiligen darin zu vollziehenden Gesprächshandlungen.¹⁶⁷ Ist bekannt, welche Art von Gespräch zu führen ist, können dafür bspw. im Voraus im Fachunterricht Gesprächsbausteine überlegt werden.

Ferner ist es in der Planungsphase angebracht, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Vorwissen verbreitern durch eigenständige Recherche zur Gesprächsform, -handlung und -thematik. Daneben ist es sinnvoll, sich über die Gesprächssituation zu informieren, um sich auf das Gespräch mental einstellen zu können. Gerade vor Bewerbungs- oder Prüfungsgesprächen kann das helfen, sich mögliche Schwierigkeiten, die ihre Ursache in der Gesprächssituation haben, vorab ins Gedächtnis zu rufen und sich Strategien zurechtzulegen, wie diesen begegnet werden kann.

Gesprächsziele festlegen

Es kann nützlich sein, sich vor manchen Gesprächen Ziele zu überlegen, die im Gespräch erreicht werden sollen. Das können ganz naheliegende Ziele sein, wie: „Ich möchte in dem Prüfungsgespräch eine gute Note erhalten“ oder aber solche, die stark mit der Gesprächsfunktion und -handlung korrelieren, wie bspw. „Ich möchte meinen Gesprächspartner von etwas überzeugen.“ Auch eine Untergliederung in Teilziele ist häufig möglich. Wenn das Ziel bekannt ist, kann daran das weitere Handeln ausgerichtet werden, so bspw. die Gesprächshandlung bestimmt sowie können Gesprächsbausteine gefunden werden, die hierfür hilfreich sind.

¹⁶⁷ Die Entwicklung von Wissen zu Gesprächsarten und -handlungen gehört vorrangig in den Deutschunterricht. Im Fachunterricht wird auf dieses vorhandene Wissen zurückgegriffen und damit fächerübergreifend gearbeitet.

Die Gesprächsziele können methodisch vor einem Gespräch ebenfalls in einer Mindmap oder einem Zieldreieck festgelegt werden. In einem Ziel- oder Relevanzdreieck wird zunächst auf der untersten Ebene gesammelt, was generell zu einem Gespräch oder einer Gesprächssituation einfällt. Das kann Vorwissen zur Thematik sein, es können aber auch Rechercheergebnisse hier einfließen. Daraus wird in der Folge auf der nächsten Ebene aussortiert, was davon wirklich zum Thema passt, und schließlich werden die Einfälle noch daraufhin überprüft, ob sie zielführend sind. Ein solches Relevanzdreieck, das generelles Vorwissen, aber auch schon den Themen- sowie Zielbezug beinhaltet, kann also folgendermaßen aussehen:

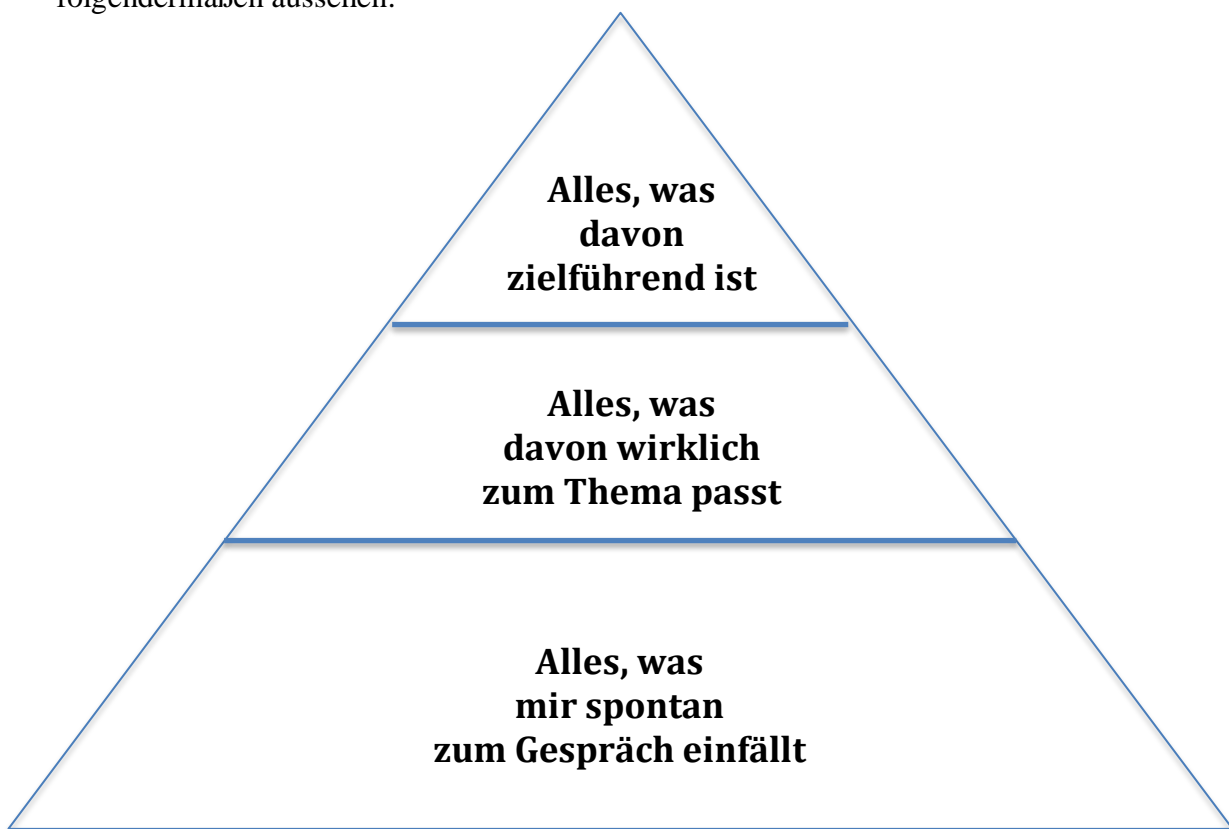


Abbildung 24: Ziel- bzw. Relevanzdreieck für Gespräche

Auch können in der Planungsphase Vermutungen angestellt werden zu den Zielen des Gesprächspartners sowie zu weiteren möglichen Gesprächsthemen. Dies ermöglicht eine Vorbereitung und vermindert die Notwendigkeit spontaner Reaktionen im Gespräch.

Gesprächsbausteine und weitere Handlungsverfahren finden

Gleichzeitig können in der Planungsphase bereits Vorformulierungen oder die Auswahl von geeigneten Text- bzw. hier Gesprächsbausteinen vorgenommen werden. „Die Erfahrung zeigt, dass diese Formulierungsarbeit hilft, Ausdrücke in der Gesprächssituation präsent zu haben und über Gesprächsklippen hinwegzuhelfen“ (Spiegel 2009a, 12). Hierzu können Formulierungen für Beginn und Ende des Gespräches, Überleitungen oder auch Hilfen beim

Steckenbleiben etc. gehören. Zudem unterstützen Gesprächsbausteine dabei, die besonderen Anforderungen differierender Gesprächsformen und -handlungen zu erfüllen, wie vom Erwerb der literalen Handlungskompetenz (Feilke 2011, nach Schmölzer-Eibinger/Dorner 2012, 67) für Gespräche abzuleiten ist; so erwartet man bei einer Argumentation Gesprächsbausteine wie „Auf der einen Seite ..., jedoch auf der anderen ...“ oder „Noch gewichtiger ist die These ...“, bei der Vorstellung einer Gliederung zu einem Referat „Zunächst möchte ich auf ... eingehen. Im Anschluss werde ich ...“ etc. Auch das Aktive Zuhören¹⁶⁸ kann durch Gesprächsbausteine wie „Habe ich dich richtig verstanden, dass du ... meinst?“ oder „Kann ich das nochmals kurz zusammenfassen?“ erleichtert werden.¹⁶⁹ Die Gesprächsbausteine helfen, das Gespräch flüssig und strukturiert ablaufen zu lassen und stellen damit für die Lernenden eine Hilfestellung dar auf dem Weg zum selbstständigen und kompetenten Handeln in Gesprächen. Für den Fremdsprachenunterricht stellt Schmale fest, dass es sogar „von hoch entwickelter kommunikativer Kompetenz zeugt, wenn FS-Lernende vorgeformte Konstruktionen adäquat verwenden bzw. (...) kreativ auf Vorgeformtes als Ressource in der konversationellen Interaktion zurückgreifen“ (Schmale 2014, 94).

Im Vorfeld eines Gespräches sollte demnach jeweils bedacht werden, welche Gesprächsbausteine bei der jeweiligen Gesprächsform bzw. -handlung eingesetzt werden können. Somit verfügen die Schülerinnen und Schüler über eine „größere Anzahl von Mustern für die Durchführung einer bestimmten Handlung“ (Braunroth/Seyfert/Siegel/Vahle 1975, 79 f.; vgl. dazu auch Wiprächtiger-Geppert 2012, 71¹⁷⁰; Becker-Mrotzek 2009a, 69), hier des Gesprächs, vergleichbar mit den „Textprozeduren“ (vgl. Feilke 2014, 21)¹⁷¹ bzw. schließlich „Textroutinen“ im Schriftlichen (Feilke und Lehnen Jahr unbekannt; Feilke 2010, 13 oder nach Feilke bei Schmölzer-Eibinger/Dorner 2012, 64).

Methodisch kann die „*Gesprächsbrücke*“ eingesetzt werden, um optisch die Relevanz und Einsatzstelle der Gesprächsbausteine zu verdeutlichen sowie die Erinnerung an diese im Gespräch durch die Visualisierung zu erleichtern. Hierbei werden für die verschiedenen

¹⁶⁸ Vgl. dazu Teil D, Kap. 2.2.3.

¹⁶⁹ Konkrete Gesprächsbausteine für einige unterschiedliche Gesprächshandlungen finden sich in Teil E. Für die Schülerinnen und Schüler ist dabei interessant zu erkennen, dass dem Rezipienten meist nicht bewusst ist, dass Gesprächsbausteine verwendet werden, wenngleich es dem übenden Sprecher häufig so erscheint, als müsse jeder „durchschauen“, dass diese Formulierungen auswendig gelernt sind.

¹⁷⁰ Handlungsmuster werden bei Wiprächtiger-Geppert 2012 beschrieben als „gesellschaftlich verankerte Standardlösungen für Standardprobleme des kommunikativen Alltags“.

¹⁷¹ „*Textprozeduren* (...) beziehen sich auf den Text und dessen Komposition. Sie betreffen die kommunikativ-sprachlichen Handlungskomponenten des zu schreibenden Textes (z. B. Einleitung, Gliederung, Argumentation etc.). (...) Wenn es um die textliche Entfaltung des Themas geht und um die Frage, wie die den Text aufbauenden sprachlichen Handlungen ausgeführt und formuliert werden, dann geht es um Textprozeduren. Sie sind die stabilen und als Ressourcen zur Verfügung stehenden Komponenten der Textkompetenz. Sie zu kennen, ist nicht nur für die Textproduktion, es ist auch für die Textrezeption wichtig“ (Feilke 2014, 21).

Gesprächsphasen sinnvolle Gesprächsbausteine vorüberlegt und graphisch in Form einer Brücke mit verschiedenen Pfeilern – den Gesprächsbausteinen – gestaltet:

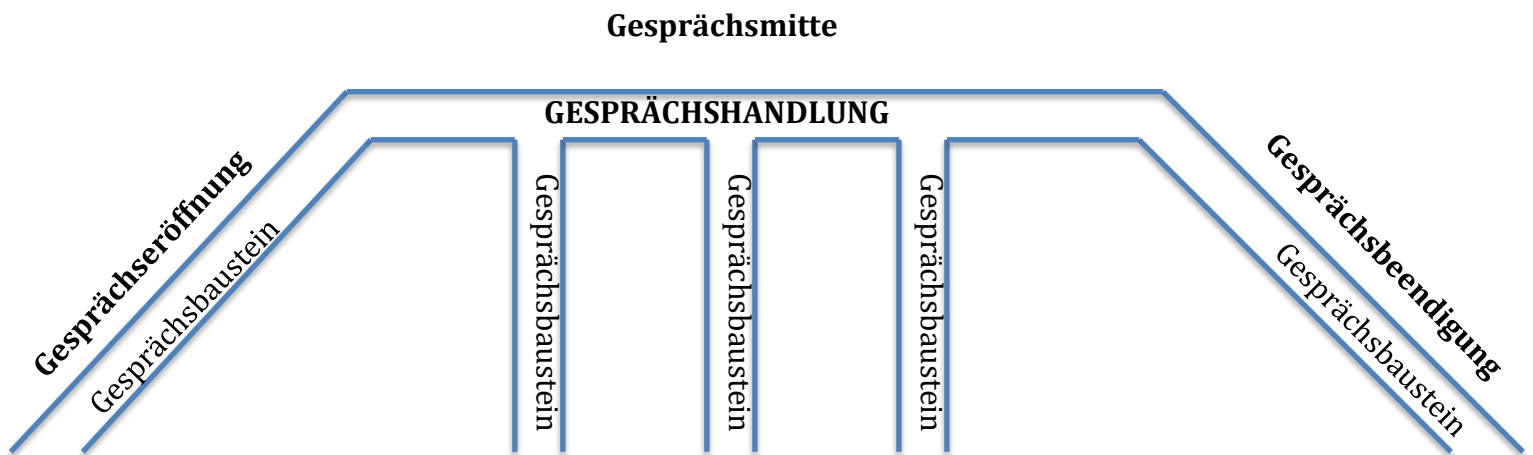


Abbildung 25: Gesprächsbrücke mit Pfeilern aus Gesprächsbausteinen

Werden von den Schülerinnen und Schülern Gesprächsbausteine bereits sicher eingesetzt, können in der Planungsphase weitere hilfreiche Handlungsverfahren¹⁷² überlegt werden, bspw. Gesprächsbausteine mit Hilfe von Körpersprache und Prosodie zu unterstreichen. Hierfür ist der Einsatz eines Spiegels und/oder eines Aufnahmegerätes zur Übung hilfreich. Beispielsweise kann der Textbaustein „Auf der einen Seite... auf der andern Seite“ durch „Handkantenschläge“ in die Luft gestisch verdeutlicht werden; die Aufzählung einzelner Punkte „Als erstes möchte ich ..., dann werde ich ..., als drittes werde ich ...“ kann bspw. durch das Mitzeigen mit „zählenden Fingern“ unterstützt werden.

Durch den Einsatz von Handlungsverfahren wie den Gesprächsbausteinen im Unterricht soll, wie Grünwaldt (1984, 6) vorschlägt, „das Berücksichtigen einzelner typischer Elemente von Kommunikationssituationen“ geübt werden, da diese viel weniger sind als „die Anzahl der Kombinationen, die sie miteinander eingehen“ (vgl. dazu auch Nünning/Zierold 2008, 96 f., die eine ähnliche Vorgehensweise empfehlen). Um Grünwaldts Befürchtung, dass die Schülerinnen und Schüler das „isoliert Gelernte“ nicht auf „komplexe reale Situationen (...) übertragen“ (1984, 6) können, auszuräumen, ist es erforderlich, dass diese Einzelemente wiederholt im Gesamtgesprächsprozess betrachtet und reflektiert werden sowie häufig in unterschiedlichen Gesprächssituationen erprobt werden können, wie das geschehen kann durch eine fächerweite Umsetzung.

¹⁷² Handlungsverfahren sind auf gleiche Gesprächsarten und -handlungen wiederholt mögliche Anwendungen von Formulierungen oder körpersprachlichen Ausdrucksweisen.

2.2.1.2 In der Gesprächsphase

Einige der in der Gesprächsphase angesiedelten Strategien können in der Planungsphase zumindest ansatzweise bereits berücksichtigt werden. Dazu gehört bspw. die Anfertigung von Visualisierungen, die bei manchen Gesprächsformen wie Präsentationen häufig begleitend erwartet werden. Darüber hinaus kann für die Fachtermini, die ein Sprecher selbst verwenden möchte, bereits im Vorfeld eines Gespräches eine Begriffsklärung erfolgen, um diese für den Rezipienten im Gespräch parat zu haben bzw. sich selbst ganz klar ausdrücken zu können. Auch die Art des evtl. opportunen Wechsels der Sprachebene kann in der Planung überlegt werden. Da jedoch nicht alle Gespräche planbar sind, sind solche mehreren Phasen zuordenbare Strategien in der Phase des Gesprächs verortet.

Auf die Wortwahl achten und unklare Begriffe entschlüsseln

Sowohl Sprecher als auch Zuhörer profitieren, wenn die Wortwahl in einem Gespräch beachtet wird, denn nicht immer wird von den Gesprächspartnern unter einem Wort das Gleiche verstanden. Daher ist es notwendig, sich im Gespräch stets zu versichern, ob unter einer Bedeutungszuschreibung von den Interaktionspartnern Ähnliches verstanden wird (vgl. dazu auch Badura 1973, 170), wenngleich die Flüchtigkeit mündlicher Kommunikation eine Klärung möglicherweise erschwert (vgl. dazu Kindt 1998, 23 f.). Diese gegenseitige Versicherung kann beispielsweise durch *Paraphrasieren* erfolgen („Verstehe ich dich richtig, du meinst mit *xy* ...“) oder durch *Nachfragen* an den Gesprächspartner in der Art „Was genau verstehst du unter *xy*?“. Dies trifft für alle Gespräche zu, ist aber besonders wichtig für Gespräche im Fachunterricht, in dem es besonders auch darum geht, Begriffe zu verstehen und selbst sinnvoll zu verwenden (vgl. Busch/Ralle 2013, 282). Hierbei hilft den Lernenden, individuell um richtige Begrifflichkeit zu „ringen“, statt Vorgegebenes nur zu lernen (vgl. Rüchel 2012, 6). So können die Schülerinnen und Schüler im Gespräch gemeinsam nach passenden Wörtern suchen, um zu einem einheitlichen Begriffsverständnis zu gelangen. In diesem Zusammenhang kann ferner das Verständnis für die Begrifflichkeit erlangt werden durch die Schaffung von *Verknüpfungen zu Bekanntem*, beispielsweise alltagssprachlichen Ausdrücken (vgl. dazu Bremerich-Vos 1983, 17). So schlägt Prediger für den Mathematikunterricht vor, für Fachbegriffe *Vergleiche zur Alltagsrealität* zu ziehen und daraus abgeleitet ein Verständnis bspw. für Relationen zu entwickeln (vgl. Prediger 2013, 178 f.). Hier könnten dann zudem unterstützend Fragen eingesetzt werden wie: „*Gibt es andere Situationen, in denen etwas Ähnliches vorkommen kann?*“ und „*Wie löse ich daran anknüpfend diese Situation?*“. Ferner helfen eine Einbettung fachsprachlicher

Begrifflichkeiten in möglichst *authentische Beispielsituationen* sowie die selbsttätige Nutzung in konkreten Anwendungszusammenhängen bei der Kontextzuordnung¹⁷³ und bewirkt neben fachlichem Verständnis die eigene Verwendung des Fachvokabulars (vgl. Neuland 2006, 63). Eine weitere Möglichkeit, fachliche Begriffe zu verdeutlichen, zeigt Bremerich-Vos in Anlehnung an Aebli, der als „wesentlichen Teil der Unterrichtsvorbereitung“ und damit Hilfestellung für die Lehrkraft vorschlägt, ein „*Netz von begrifflichen Beziehungen*“ aufzumalen, die im Laufe einer Unterrichtssequenz erworben werden sollen, um damit Zusammenhänge für Schülerinnen und Schüler offenzulegen (Bremerich-Vos 1983, 24). Wichtig ist es im Hinblick auf den Einsatz der Gesprächsstrategien zum Thema „Auf die Wortwahl achten“, sowohl selbst als Lehrkraft möglichst *eindeutige Definitionen* von Begriffen und semantischen Zuschreibungen vorzunehmen als auch die Schüler dazu zu befähigen, um dadurch Missverständnisse, die im Unterricht beispielsweise ebenfalls aus der unterschiedlichen Begriffszuweisung in Alltags- und Fachsprache resultieren können, auszuräumen. Hannapel und Melenk legen in dieser Hinsicht vier „Forderungen“ für Definitionen vor:

„*Forderung 1*: Der zu definierende Begriff (Definiendum) darf in der Begriffserklärung (Definiens) nicht vorkommen. Auch versteckt nicht. (...)

Forderung 2: Die in der Begriffserklärung (Definiens) verwendeten Begriffe müssen klar sein. Sie müssen entweder selbst bereits definiert sein, oder ihre Bedeutung muß für den Sprachgebrauch aller möglichen Sprecher (nahezu) identisch sein.

Forderung 3: Die Begriffserklärung (Definiens) muß den Inhalt des zu definierenden Begriffs (Definiendum) unverwechselbar wiedergeben. Die Begriffserklärung muß für den Begriff eingesetzt werden können, ohne daß ein Bedeutungsunterschied entsteht. Diese logischen Forderungen müssen durch eine pragmatische Forderung ergänzt werden:

Forderung 4: Die Begriffserklärung (Definiens) muß den Ansprüchen des Adressaten gerecht werden. Es ist ein Unterschied, ob eine Definition dazu dienen soll, einem Laienpublikum einen komplexen Sachverhalt (Krebs) verständlich zu machen, oder dazu, einer Theorie eine sichere Grundlage zu bieten (einer neuen Krebsentstehungstheorie)“ (Hannappel/Melenk 1976, 103).

Gesprächsbausteine, die die Schüler anwenden können, um Definitionen von Begrifflichkeiten ins Gespräch einzubringen, sind bspw.: „Könntest du das bitte präzisieren/definieren?“ oder als Sprecher „Ich meine damit ...“. Um eine Definition sicher zu formulieren, schlägt Michalak folgende Vorgehensweise vor:

¹⁷³ Die Entschlüsselung eines Wortes aus dem Kontext soll zunehmend angeregt werden (vgl. dazu auch Spinner 2015, 59).

Bausteine einer Definition	Sprachliche Mittel ¹⁷⁴
1. Nennung des zu definierenden Begriffs	Ein(e) ...
2. (Semantische) Einordnung des Begriffs in dessen Oberkategorie (Gattung)	Ein(e)... ist ein(e)... (sic) Instrument, Verkehrsmittel, Kleidungsstück
3. Funktion des zu definierenden Begriffs	...welches/das für ... benutzt wird./ Damit kann/ ... mit welchem/ mit dem ... /Es ist (ein/e) ..., den/ in der / in dem ...
4. Beschreibung kennzeichnender Merkmale	X hat .../ ist .../ Typisch/ Kennzeichnend für x ist ...
5. Optional: Beispiele zur Verdeutlichung	Zu ... gehören ... Als Beispiel kann ... gelten.
Weitere charakteristische Merkmale <ul style="list-style-type: none"> • Präsens • Verschiedene Nebensatzarten: Relativ-, Kausal- und Finalsätze • Orientierung am (Nicht-) Wissen des Lesers 	

Abbildung 26: Gesprächsbausteine zur Formulierung einer Definition (nach Michalak/Lemke/Goeke 2015, 200)

Neben Definitionen gibt es weitere Möglichkeiten, semantisch zu präzisieren durch *Nutzung des Wortes in einem anderen Kontext*, der *Verdeutlichung durch körpersprachlichen Einsatz*, die *Aufgliederung eines schwierigen Inhalts* oder des *Setzens des Wortes unter einen Oberbegriff* etc. (vgl. Kindt 1985, In: Schwitalla 2006, 166). Darüber hinaus stehen für die Mündlichkeit durch deren face-to-face-Charakter weitere Präzisionsverfahren zur Verfügung, nämlich die *Bitte um genauere Darstellung*, „Korrektur und Widersprechen“ etc. (vgl. Schwitalla 2006, 166 nach Hinnenkamp 1998; Kindt 2002). Je nach Gesprächssituation ist auch ein *Nachschlagen im Lexikon* oder eine Suche im Internet möglich. Hannappel und Melenk schlagen vor, *Wörter zunächst in Opposition zu ihrer Bedeutung zu formulieren*, z. B. schwarz und weiß und sodann Zwischenstufen zu überlegen, um die eigene „Begriffsskala“ zu erweitern (vgl. Hannappel/Melenk 1976, 72). Dies kann genauso gut mit Fachwortschatz, versucht werden, so dass gleichzeitig die Bandbreite an fachlicher Ausdrucksfähigkeit zunimmt. Des Weiteren bietet eine sprachhistorische Klärung von Fachtermini aufgrund der möglichen Verwandtschaft dieser zu anderen Sprachen, die die Schülerinnen und Schüler bereits können oder gerade lernen, möglicherweise Unterstützung, eine Begrifflichkeit einordnen zu können. Auch eine Übersetzung in andere Sprachen kann gerade für Lerner, die Deutsch nicht als Erstsprache haben, Verständnis ermöglichen (vgl. Michalak/Lemke/Goeke 2015, 138). Diesen hilft zudem häufig eine Wortschließung durch morphologische Aufschlüsselung (vgl. ebd., 145). „So sind die Veranschaulichung der Bestandteile von

¹⁷⁴ Solcherart von Michalak et al. genannte „sprachliche Mittel“ werden in der vorliegenden Arbeit als Gesprächsbausteine bezeichnet.

Komposita (...) hilfreich oder Hinweise darauf, dass z. B. Ableitungen mit dem Präfix un- als Negation bzw. Antonym zu dem Basiswort fungieren: ungültig (vgl. Eisenberg 2006:250). Negierend wirken ebenfalls die Präfixe de-/dis- oder il-: desorganisieren, disfunktional, illegal (vgl. Donalies 2007: 80)“ (Michalak/Lemke/Goeke 2015, 147).

Winter unterteilt methodisch sechs Arten der Begriffsbestimmung, die „exemplarische“, die bspw. darin besteht, dass die Lehrkraft „Beispiele und Gegenbeispiele zum Vergleich“ bereitstellt oder zu deren Finden auffordert, die „konstruktive“, die Verfahren zur Herstellung der Gegenstände darlegt, die „abstraktive“, die eine Zuordnung des Begriffes zu einer Klasse oder Sorte vorsieht, die „ideative“, die phantasievollen Verknüpfungen mit dem Wort verlangt, sowie die „explizit-definitorische“, die, wie oben dargestellt, mit Definitionen oder auch Schaubildern arbeitet (vgl. Winter 1983, 35). Daraus können als Gesprächsstrategien im Hinblick auf die semantische Zuordnung abgeleitet werden, dass der Sprecher *Gemeintes mit einem Beispiel verdeutlichen* sollte, dass er ggf. *Gegenbeispiele anführt*, dass er *Begriffe anhand realer Gegenstände oder Verfahrensweisen* erläutert oder dass er – wie oben bereits beschrieben – die *Zuordnung eines Begriffes unter einen Oberbegriff* vornimmt, dass *ideenreiche Verknüpfungen* mit einem Wort geschaffen werden sowie *Definitionen* und *Graphiken* zur Verständnissicherung eingesetzt werden.

Zusammengefasst können folgende Strategien helfen, auf die Wortwahl zu achten und unklare Begriffe zu klären:

- Definition
- Finden von Synonymen
- Klären der Etymologie
- Beschreiben der Funktion
- Verdeutlichung typischer Merkmale, die mit dem Begriff verbunden werden
- Paraphrasieren des Gesagten (Wiedergabe in anderen/eigenen Worten)
- Nachfragen, Bitte um genauere Darstellung
- Nachschlagen im Lexikon, Suche im Internet
- Verknüpfungen zu Bekanntem, z. B. Vergleiche zur Alltagsrealität, zur Alltagssprache
- Einbetten von Wörtern in Beispielsituationen, einen Kontext
- Nutzung des Wortes in einem anderen Zusammenhang
- Anführen von Gegenbeispielen, auch ggf. Suchen des Gegenteils des Wortes und Formulierung von Zwischenstufen
- Setzen des Wortes unter einen Oberbegriff, Finden verwandter Wörter
- Morphologische Aufschlüsselung

- Anfertigen von Graphiken zur Verständnissicherung, z. B. Zeichnen eines Begrifflichkeitsnetzes zur Klärung von Zusammenhängen
- Körpersprachliche Untermalung
- Schaffung von kreativen Verbindungen
- Ggf. Übersetzung des Wortes in eine andere Sprache

Die Sprachebene wechseln

Je nach Adressat ist die Sprachebene eine andere. Fachsprache ist v. a. im Gespräch mit anderen Fachleuten einzusetzen, im Gespräch mit Kunden bspw. aber ist es ggf. notwendig, auf Alltagssprache oder auch Dialekt zurückzugreifen. Teilweise kann es ferner sinnvoll sein, die Alltagssprache als Hilfsmittel für den Unterricht einzusetzen. Kulgemeyer und Schecker arbeiteten bspw. ein Kommunikationsmodell für den Physikunterricht aus mit der Ausgangslage, dass ein Schüler einem in Physik wenig bewanderten Kommunikationspartner einen Sachverhalt erklärt; die Wissenschaftler resümieren: Der Schüler muss sich zunächst über „Voraussetzungen des Adressaten“ klar werden sowie über den Sachverhalt selbst. Es ist dann erforderlich, dass der Schüler die von ihm genutzte Sprachebene auf den Adressaten einstellt: „Fachsprache wird als besonders sachgerecht angenommen, während Alltagssprache bei der Kommunikation mit einem Laien besonders adressatengemäß ist. Wenn der Kommunikator die Bedürfnisse des Adressaten ignoriert, wird dieser die Kommunikation ablehnen bzw. die angebotene Erklärung nicht verstehen“ (Kulgemeyer/Schecker 2013, 227). Dieser Fall wird in der künftigen Berufswelt den Schülerinnen und Schülern immer wieder begegnen, wenn sie evtl. Klienten oder Kunden einen Sachverhalt nahe bringen müssen. Es genügt also nicht, Alltagssprache für den Unterricht komplett auszuschließen, sondern es ist wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler den Einsatz der für die jeweilige Situation sinnvollen Sprachebene abwägen und die verschiedenen Varianten gegebenenfalls zu nutzen wissen. Da in den Klassen unterschiedlich starke und schwache Schüler je nach Fach sein werden, bietet es sich an, heterogene Kleingruppen für die Erarbeitung fachlicher Inhalte zu schaffen, um starken Schülern die Möglichkeit zu geben, den Wechsel der Sprachebene zu erproben und schwächeren Schülern die Chance, den Unterrichtsgegenstand von einem Mitschüler nahegebracht zu bekommen und durch den Wechsel der Sprachebene ggf. besser zu verstehen.

Notizen, Skizzen und Graphiken zur Verständnisunterstützung anfertigen

Die sprachliche Äußerung und Rezeption von Denkvorgängen in Gesprächen ermöglicht ein individuelles Zurechtfinden in fachlich komplexen Vorgängen und in der gemeinsamen Kommunikation mit dem oder den anderen; die Erstellung von Plänen und anderen schriftlichen Gerüsten sorgt dabei für eine Gliederung und Orientierung und damit eigene Verortung und Verständnis im Hinblick auf fachliche Inhalte. Wenn man etwas gesehen hat, seien es auch visualisierte Handlungsschritte, reproduziert man das als „inneres Bild“ (Pabst-Weinschenk 1995, 39). Für manche Gespräche bietet es sich daher an, unterstützend eine Visualisierung zu nutzen. So kann bspw. das Anfertigen eines Stichwortzettels im Gespräch die Merkfähigkeit für einzelne Aspekte erleichtern¹⁷⁵ sowie eine Struktur herstellen und damit Übersichtlichkeit gewährleisten, eine auf das Gespräch folgende schriftliche Zusammenfassung wichtiger Thesen dient ebenfalls der Erinnerung, kann aber auch – von den Gesprächspartnern unterzeichnet – als Beweis für Gesprächsergebnisse fungieren; die während eines Gesprächs erfolgende graphische Darstellung einzelner Punkte kann bspw. das Erfassen von Relationen erleichtern. Man unterscheidet in der graphischen Darstellung „Realbilder“, die die Realität abbilden, von „schematisierten Abbildern“, die eine Sache auf deren „prototypische strukturelle Merkmale“ (Wrobel 2007 146 f.) reduzieren, so dass der Gegenstand an Komplexität verliert. Zu letzteren zählen bspw. auch Karikaturen. Des Weiteren gibt es „Diagramme“, wie Säulen- oder Kreisdiagramme, die „quantitative Zusammenhänge zwischen Daten“ (ebd., 147) zeigen. „Charts“ dagegen „veranschaulichen Zusammenhänge in der Realität, die unter normalen Sehbedingungen nicht wahrgenommen werden können, sondern die begrifflich konstruiert worden sind. (...) Typische Charts sind etwas (sic) Organigramme, Netzwerke oder auch kategoriale Tabellen“ (ebd.). Mit den Charts können „Hierarchien oder kausale und temporale Zusammenhänge“ (ebd.) besonders gut veranschaulicht werden.

Generell ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass Schreiben und Sprechen häufig in einem Zusammenhang gesehen werden können, denn sie hängen eng zusammen und werden häufig wechselseitig gebraucht, worauf in der Fachliteratur immer wieder hingewiesen wird. So verdeutlichen Marenbach (2005, 133) oder Becker-Mrotzek (2005, 8) z. B., dass für eine Stoffsammlung vor einem Referat Mindmapping sinnvoll sei sowie ein Stichwortzettel für das Gespräch selbst. Auch die Begleitmedien beim Vortrag wie Handout oder Powerpointpräsentation etc. bedürfen der Schriftlichkeit.¹⁷⁶ Ähnliches gilt für die Planung von

¹⁷⁵ Staub stellte bspw. in der Zusammenfassung von Studienergebnissen fest: „Notierte Information wird mit größerer Wahrscheinlichkeit behalten als nicht notierte Information“ (Staub 2006, 61).

¹⁷⁶ Vgl. zu den unterschiedlichen Formen der Visualisierung Thaler 2011, 36 f.

anderen Gesprächen, wie z. B. mündlichen Prüfungen, deren Vorbereitung durch Exzerpte und Zusammenfassungen ebenfalls schriftlich erfolgt, von Bewerbungsgesprächen, denen ein Bewerbungsschreiben vorausgeht, oder Mediationen, bei denen die einzelnen Standpunkte am Flipchart festgehalten und jeweils zur neuen Sitzung als Anknüpfung verwendet werden etc. Demnach ist festzustellen, dass in all diesen realen Situationen, auf die anwendungsbezogen im Unterricht vorbereitet werden soll, das Schreiben kein „Selbstzweck“ (Marenbach 2005, 133) ist, sondern eng verbunden ist mit dem Gesprächsprozess (vgl. ebd., 132 f.; Becker-Mrotzek 2005, 8).

Im Gespräch erfordern das Mitnotieren oder das Anfertigen von Skizzen das genaue und selektive Erfassen von Gesprächsbeiträgen. Das Anfertigen von Notizen kann unterstützt werden durch den Einbezug von Zeichen, die verdeutlichen, dass hier entweder nachgefragt werden muss (durch ein Fragezeichen) oder dass etwas wichtig ist, das nochmals angesprochen werden sollte (durch ein Ausrufezeichen). Ein Haken kann verdeutlichen, dass man einer Äußerung zustimmt, ein Querstrich, dass hier noch inhaltliche Differenzen bestehen, die geklärt werden müssen. Die ergänzenden „Symbole oder Farbmarkierungen“ können ganz individuell entwickelt werden und erleichtern eine Orientierung durch schnelles Wiedererkennen (Staub 2006, 63).

Durch solcherart schriftliche Aufzeichnungen erfolgt ferner ein präziseres Zuhören, da es nicht mehr nötig ist, den Gesprächspartner sofort zu unterbrechen, sobald man etwas zum Gespräch beitragen möchte aus Sorge, den eigenen Gesprächsbeitrag wieder zu vergessen. Stattdessen kann der eigene Gedanke ebenfalls knapp schriftlich festgehalten und später darauf zurückgegriffen werden. Staub zeigt auf, dass es besonders positive Effekte auf das Lernen hat, wenn die Notizen nach der Anfertigung nochmals bearbeitet werden, da durch die wiederholte Beschäftigung die Behaltensleistung steigt (vgl. Staub 2006, 61). Für eine Nachbearbeitung kann bspw. der Rand der Notizen freigehalten werden für ergänzende Bemerkungen nach dem Gespräch in der Reflexionsphase.

Metakommunikation durchführen

Unter anderem bedingt durch unterschiedliche bisherige Erfahrungen der Gesprächspartner und damit differierende Auffassungen, z. B. bzgl. des Gesprächsgegenstandes, können Störungen im Gesprächsverlauf auftreten. Um Gespräche dennoch positiv (weiter) zu führen, ist es nötig, Schwierigkeiten und auftauchende Missverständnisse im Gesprächsprozess zu thematisieren (vgl. Fiehler 1998, 9). Möglich ist dies mit einer Form der sprachlichen Bewertung der Handlungen im zu analysierenden Teil des Gesprächsprozesses, die von der

Metaebene aus erfolgt. Seidel (1983, 20 f.) sowie Andresen und Funke (2006, 438) unterscheiden dabei zwischen „metasprachlich“ zur Bezeichnung von Aufarbeitungsvorgängen, die sich eher um grammatische Auslegungen drehen, und „metakommunikativ“, wobei es stärker um inhaltliche und intentionale Punkte geht.¹⁷⁷

Als Grundlage erforderlich für die Metakommunikation ist, dass überhaupt eine Bewusstheit vorliegt über die Kommunikationsschwierigkeit, das heißt, mindestens ein Gesprächspartner muss in der Lage sein, diese zu erkennen. Zudem ist es erforderlich, sie zu artikulieren (vgl. Linke/Sitta 1987, 18). Notwendig für einen sinnvollen bzw. zweckmäßigen Einsatz von Metakommunikation ist ggf. neben der Beherrschung der „Terminologie“ und eines „metasprachlichen Instrumentariums“, das in bestimmten Fällen¹⁷⁸ sogar den „Erkenntnisprozeß [sic] beeinflussen kann“ (Polzin-Hausmann 2006, 63 f.), eine Reflexion über die konstruierten Handlungshintergründe des anderen, die erfragt werden können und sollten (vgl. dazu 2000, 273). Selting differenziert zwischen lokalen und globalen Verständigungsproblemen, die metakommunikativ behandelt werden können. Während sich erstere auf soeben erfolgte Äußerungen beziehen, sind globale Verständigungsprobleme zurückzuführen auf größere, evtl. vor dem Gespräch liegende Ursächlichkeiten, wie z. B. die „impliziten Erwartungen der Teilnehmer (...) bezüglich der Anliegensbehandlung (...), die mit der tatsächlichen Anliegensbehandlung nicht erfüllt“ wurden (Selting 1987, 169). Schon in der Planungsphase eines Gespräches ist es durch die Antizipation der Erwartungen des Gegenübers bspw. durch die Beantwortung Reflexionsvorgänge bedingender Fragen möglich, entsprechende Gesprächsschwierigkeiten zumindest teilweise vorwegzunehmen.

Herausforderungen der Metakommunikation liegen v. a. in folgenden Bereichen: Metakommunikation ist als „Form der Kommunikation (...) all den Unwägbarkeiten und potentiellen Problemfeldern unterworfen wie jedes andere Kommunizieren auch“. Die Thematisierung von Kommunikationsproblemen ist möglicherweise beim Gesprächspartner nur wenig erwünscht (vgl. Nünning/Zierold 2008, 91 f.). Auf der anderen Seite

„eröffnet [die Metakommunikation] die Chance, den Bedingungsrahmen der Kommunikationssituation zu durchbrechen. [...] Im reflektierenden und redesituierenden Gebrauch der metakommunikativen Funktion wird der Sprecher sprachhandlungskompetent. So kann er nicht nur die Bedingungsfaktoren seines Sprechens erkennen, von ihnen Abstand gewinnen und seine Stellung zu ihnen überprüfen, er kann auch diese Faktoren und ihre Determinationen zum Gegenstand seines Sprechens machen und so ihre Macht relativieren: Er

¹⁷⁷ In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der „Metakommunikation“ verwendet, da es vorrangig darum gehen soll, inhaltliche Differenzen, die z. B. im Fachunterricht auftreten können, auszugleichen. Zudem wird Metakommunikation sprachdidaktisch „als umfassender“ als Metasprache betrachtet: „Metakommunikation meint nämlich in der Sprachdidaktik auch die Voraussetzung für ein selbstgesteuertes Eingreifen in kommunikative Prozesse“ (Seidel 1989, 21).

¹⁷⁸ Durch terminologisches und fachliches Wissen kann es sein, dass der Fokus überhaupt erst auf damit Bezeichnetes gelegt wird.

durchschaut die Struktur einer Situation, erprobt seine Stellung in diesem Gefüge; irrationale Bedingungen einer Kommunikation werden zur Sprache gebracht und dadurch erkennbar. Nur so werden bedingungsetzende Voraussetzungen akzeptierbar oder veränderbar. Er kann über Kommunikationsprozesse mitbestimmen, indem er auf die Umstände einwirkt, unter denen eigene und fremde Sprachproduktionen geäußert und aufgenommen werden“ (Ingendahl 1975, 148 f.).

Im Unterricht eröffnet die Metakommunikation ebenfalls Chancen: Durch sie kann eine Basis für erfolgreiches Lernen geschaffen werden, da sie Verständnisprobleme zu beseitigen hilft. Diese können schon allein in der Verwendung der Bildungssprache ihren Ursprung haben. Zudem gibt es bereits innerhalb des Deutschunterrichts laut Polz (2009b, 233) Schwierigkeiten beim Übertrag der Lernerfolge aus dem Bereich der mündlichen Kommunikation auf die anderen Lernbereiche. Diese Verständnisschwierigkeiten können durch die Reflexion in der Metaebene thematisiert und bereinigt werden, sodass der Lernerfolg steigt:

„Die Reflexion über mündliche Kommunikation fördert das *rhetorische Bewusstsein* von Schüler/innen, ermöglicht ihnen Einsichten in das Funktionieren bzw. Scheitern von Kommunikation in bestimmten Formen, bildet die Voraussetzung für den Wissenserwerb (vgl. Lehrpläne und Bildungsstandards) und die Fähigkeitsentwicklung entsprechend den individuellen Besonderheiten der Lernenden“ (ebd.).

In diesem Sinne bietet Metakommunikation weiterhin die Möglichkeit, Konflikte in konstruktive Lösungen zu überführen.

Wenn also einer der Gesprächspartner merkt, dass er etwas im Gespräch nicht versteht oder dass in ihm unguete Gefühle wach werden, hat er die Möglichkeit, metakommunikativ darauf zu reagieren. Dafür unterbricht er das Gespräch, indem er darum bittet, über einen Teil des Gesprächs metakommunikativ zu sprechen. Als Gesprächsbausteine können eingesetzt werden: „Bitte lass uns kurz die Ebene wechseln, um zu sehen, warum wir uns hier nicht verstehen.“ oder „Ich würde gerne nochmals die vergangenen Momente von einer anderen Warte aus rekapitulieren.“. Um zu verdeutlichen, dass an dieser Stelle das Gespräch aus einer anderen Perspektive wahrgenommen wird, gibt es die Möglichkeit, die Position im Raum zu verändern, z. B. indem man sich hinter seinen Stuhl stellt. Dieses Dissoziieren führt dazu, dass Abstand gewonnen wird vom kritischen Gesprächsinhalt. Nun wird gemeinsam das Gespräch nochmals betrachtet. Dabei ist es sinnvoll, nicht von „du“ und „ich“ zu sprechen, sondern von „der eine/andere Gesprächspartner“ oder „der eine/andere von uns“, um die Distanz zu verdeutlichen und Angriffshaltungen zu vermeiden. Nun können die eigenen Gefühle und Intentionen aus dem vorherigen Gespräch verdeutlicht und die des Gegenübers erfragt werden. Zudem können weitere Fragen gestellt und Verbesserungswünsche formuliert werden. Ein Gesprächsbaustein an dieser Stelle könnte sein: „Ich wünsche mir, dass wir ...“

(z. B. „ab sofort respektvoller miteinander umgehen“ oder „Fachbegriffe ab jetzt immer gleich klären.“). Hilfreich ist an dieser Stelle ebenfalls der Einsatz des Vier-Seiten-Modells von Schulz von Thun (vgl. Teil B, Kap. 3.2 der vorliegenden Arbeit). Mit Hilfe dieses Modells kann eruiert werden, auf welcher Ebene eine Botschaft gesendet wurde und wie sie aufgenommen wurde.¹⁷⁹ Aber auch kleinere metakommunikative Einsätze sind möglich, wie bspw. die Bitte um Reformulierung oder Erläuterung, die in konfliktfreien Gesprächen zu einem besseren Verstehen helfen. Gesprächsbausteine hierfür können sein: „Bitte sag das nochmals in anderen Worten.“, „Bitte erkläre mir das genauer.“ oder „Können wir das eben Gesagte bitte einmal wiederholen?“.

Zweckmäßig kann es zunächst im Unterricht sein, Metakommunikation nicht selbst als Gesprächspartner durchzuführen, sondern wenn Sprecher und Zuhörer jeweils einen Beobachter an die Hand bekommen,¹⁸⁰ die das Gespräch an einer Stelle unterbrechen und metakommunikativ auf das im Vorfeld Gehörte und Gesehene eingehen und darüber reflektieren. Somit wird den Gesprächsteilnehmern die übergeordnete Perspektive deutlich, aus der Metakommunikation erfolgen sollte.

Ich-Botschaften senden

Eine weitere Strategie, um mit Meinungsverschiedenheiten auch in fachlichen Gesprächen konstruktiv umzugehen, ist das Senden von Ich-Botschaften. Vor allem wenn Gesprächsschwierigkeiten auftreten und die eigene Betroffenheit zum Ausdruck gebracht werden soll, ist es sinnvoll, Ich-Botschaften einzusetzen statt das Gegenüber durch Du-Botschaften zu beschuldigen:

„Wenn ich möchte, dass andere Menschen mich verstehen, muss ich über mich selbst sprechen. Ich möchte, ich denke, ich fühle, ich weiß und so fort. (...) Schlichte Ich-Aussagesätze sind ein guter Anfang, doch sie werden kaum genügen, um nichtakzeptable Verhaltensweisen zu konfrontieren. Dazu brauche ich zwei- oder dreiteilige Botschaften. Erstens muss ich dem anderen genau mitteilen, durch welche Handlungen oder Äußerungen er mir Probleme verursacht, sonst weiß er nicht, worüber ich spreche. Zweitens muss ich ihm sagen, was mich an seinen Handlungen oder Äußerungen stört, und drittens muss er wissen, was ich dabei empfinde“ (Gordon 2014, 85).

Metakommunikative Beschreibungen vergangenen Handelns werden also ergänzt durch die Darstellung von Folgen und Gefühlen, die daraus im Betroffenen entstanden sind. Wichtig dabei ist, dass diese Beschreibung neutral verfasst wird und Wertungen sowie Übertreibungen wie „immer“ und „nie“ vermieden werden (vgl. ebd.). Marshall B. Rosenberg erweitert diese

¹⁷⁹ Beispiel: „Ich habe deine Aussage jetzt als Appell verstanden, das so und so zu machen. Hast du sie so gemeint?“.

¹⁸⁰ Das ist bspw. möglich durch den Einsatz von Gesprächsstandems (vgl. dazu Teil D, Kap. 3.2).

Botschaften noch durch die Klärung der Bedürfnisse, die hinter den Gefühlen stecken, sowie eine abschließende Bitte, was das Gegenüber tun könnte, damit die Schwierigkeiten künftig vermieden werden können (nach Dietz 2013, 63 ff.). Von Gordon¹⁸¹ wird letzteres abgelehnt, da damit dem Gegenüber die Freiheit genommen wird, selbst eine Lösung für das Problem zu finden (vgl. Gordon 2014, 90). Ein Beispiel für eine Ich-Botschaft könnte lauten: „Wenn du weiter über *xy* redest und damit meine Bitte nach einer Wortklärung übergangen wird, macht mich das hilflos, weil ich dir dann nicht mehr folgen kann. (Bitte erkläre mir, was du mit dem Wort *z* meinst, bevor wir weiterreden.)“

Mit Körpersprache unterstützen

Mit Körpersprache kann vieles ausgedrückt werden. Sie „unterstreicht das Gesagte optisch, sie ist wie der Sprechausdruck Teil der Metamitteilung und leitet unser Verständnis“ (Pabst-Weinschenk 1995, 101). Die begleitende Verwendung von Mimik und Gestik kann also dabei helfen, mit Worten geschilderte Sachverhalte besser zu verstehen. Dies liegt u. a. darin begründet, dass körpersprachlich eine Strukturierung des Gesagten erfolgt, z. B. indem einzelne Punkte mit den Fingern aufgezählt werden oder die Relevanz einzelner Aussagen verdeutlicht wird durch entsprechende Ausholbewegungen. Da durch die Körpersprache auch ein Bild vom Gesprächspartner entwickelt wird, ist es wichtig, die eigene Körpersprache bewusst zu steuern, soweit das möglich ist. Dazu gehört auch die Wahl der Kleidung gemäß der Gesprächssituation, denn „die gesamte äußere Erscheinung hinterläßt einen Eindruck“ (ebd., 102).

Der Sprecher erhält durch die Körpersprache des Zuhörers ferner eine Rückmeldung darüber, ob er ihm folgen kann und ob er überhaupt noch Interesse am Gesagten hat. Ferner ist durch die Körpersprache erkennbar, ob gegenseitige Sympathie besteht. Diese drückt sich bspw. durch eine Hinwendung mit dem (Ober-)Körper zum Gesprächspartner aus, durch Blickkontakt und Lächeln sowie eine Synchronizität der Bewegung. Diese Signale kann der Rezipient gezielt aussenden bzw. der Sprecher sollte auf solche Zeichen achten und sie selbst bewusst einsetzen, so kann man durch Blicke bspw. Kontakt zu den Zuhörern herstellen (vgl. Pabst-Weinschenk 1995, 102).

¹⁸¹ Thomas Gordon entwickelte ein „Konzept niederlagenloser Gesprächsführung“, das er u. a. für den Unterricht ausarbeitete. Dieses geht davon aus, dass Probleme oft individuell sind und daher von demjenigen, der das Problem empfindet, geäußert werden muss in einer Ich-Botschaft. Diese „schaffen Offenheit, greifen den anderen nicht an, da sie ihn nicht für das Problem verantwortlich machen, ihm also keine Schuld zuweisen“ (Pabst-Weinschenk 1995, 117).

Den Gesprächspartner wertschätzen

Gespräche können nur dann erfolgreich verlaufen, wenn der Gesprächspartner den Eindruck hat, von seinem Gegenüber wertschätzend behandelt zu werden (vgl. für Verhandlungen Lemmermann 1986, 23). Es gibt einige Punkte, die man berücksichtigen kann, wodurch der Gesprächspartner das Gefühl des respektvollen gegenseitigen Umgangs erhält. Dazu gehört bspw. das Kennen des Namens (vgl. ebd.), eine „Antenne für die Stimmungslage des Gegenübers“ (ebd., 24), ein positiver körpersprachlicher Ausdruck (s. o.), „ein aufmunterndes Wort, eine persönliche Bemerkung oder eine kleine hübsche Story“ (ebd.) sowie eine klare und deutliche Artikulation, ggf. ein Wechsel der Sprachebene oder eine Erläuterung von Wörtern bei Verständnisschwierigkeiten. Weiterhin können die Strategien des „Aktiven Zuhörens“ sowie des „Empathischen Hörens“ (s. u.) eingesetzt werden, um dem Gesprächspartner Achtung zu signalisieren. Gerade letzteres ist durch die (vor-) urteilslose Rezeption eine gute Grundlage für den positiven Gesprächsverlauf. Durch eine Betrachtung einer Sachlage von der Seite des Gesprächspartners oder die an diesen gerichtete Bitte „Versetzen Sie sich doch einmal in meine Lage! Was würden Sie an meiner Stelle tun?“ (Lemmermann 1986, 26), kann ferner eine Perspektivenübernahme erfolgen. Damit kann Verständnis für das Handeln des Gegenübers hergestellt werden, das wichtig ist für ein Gelingen des Gespräches, denn „nur wenn man auf einen gemeinsamen Nenner kommt, kann man Sachen erfolgreich diskutieren“ (Pabst-Weinschenk 1995, 136).

2.2.1.3 In der Reflexionsphase

Das Gespräch zusammenfassen

Das Zusammenfassen kann mehrfache Funktionen erfüllen. Beispielsweise kommt

„das Zusammenfassen von Texten (...) mündlich und schriftlich in vielerlei Formen im Alltag und in der Schule vor. Die Hauptfunktion besteht darin, jemanden über den Inhalt eines Textes, den er nicht gelesen hat, zu informieren. (...) Einen Text zusammenfassen bedeutet, sich ein mentales Modell des Textes zu verschaffen, d. h., wichtige Informationen herauszufiltern und in einer Gesamtvorstellung des Textinhaltes miteinander zu verbinden. Insofern unterstützt das Zusammenfassen die hierarchiehöheren Verstehensprozesse bzw., wie das in der Lesepsychologie auch genannt wird, die globale Kohärenzbildung“ (Spinner 2015, 63).

Eine mündlich erfolgte Zusammenfassung kommt besonders häufig dann vor, wenn die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig Sachverhalte erläutern sollen, die sie in einem Text vorher gelesen haben, oder wenn sie argumentativ sich bspw. in einer Diskussion auf Beweise aus einem Text stützen. Doch nicht nur schriftlich vorliegende Texte können im Gespräch zusammengefasst werden. Sowohl in einer gemeinsamen Reflexion als auch in der

individuellen ist es möglich, das Gespräch selbst, dessen Verlauf und Ergebnisse im Anschluss knapp zusammenzufassen. Diese Wiedergabe des Aufgenommenen fördert sowohl das Zuhörvermögen, da gut aufgepasst werden muss, um die wesentlichen Gesprächsinhalte zu erfassen, als auch das Behalten der Gesprächsinhalte, weil sich durch die Wiederholung neuronale Netze verstärken können.

Die Zusammenfassung eines Gesprächs kann mündlich z. B. in einem „Inneren Dialog“ (siehe Teil D, Kap 3.2), gemeinsam in einem erneuten Gespräch mit anderen oder schriftlich in vollständigen Sätzen oder aber in Stichpunkten erfolgen. Erhalten die Schüler bspw. im Fachunterricht eine mündliche Erläuterung zu einem Unterrichtsgegenstand von einem Mitschüler, bietet es sich an, eine solche Zusammenfassung nicht nur als Gesprächs-, sondern auch als Lernstrategie einzusetzen, diese schriftlich vornehmen und mit dem Mitschüler, der die Erläuterung gab, austauschen zu lassen, um zu sehen, ob das Gehörte richtig aufgenommen wurde. Vorgefertigte Arbeitsblätter zur Reflexion in der Art von Abb. 27 können hierbei hilfreich sein.

GESPRÄCHSZUSAMMENFASSUNG

Datum und Uhrzeit des Gesprächs:

Gesprächsteilnehmer:

Gesprächsthema:

Gesprächsinhalte:

-
-
-
-

Das ist mir von den Gesprächsinhalten besonders wichtig:

-
-
-

Hierzu habe ich noch Fragen:

-
-
-

Abbildung 27: Arbeitsblatt zur Gesprächszusammenfassung

Planung und Realisierung vergleichen

In der Reflexion ist es möglich, einen Blick noch weiter zurück zu werfen und zu sehen, inwieweit sich die Planung im Gespräch realisieren ließ. Dies hilft, eigene Vorsätze für ein Gespräch sowie die eingesetzten Strategien in ihrer Realisierbarkeit zu überprüfen (vgl. Schreblowski/Hasselhorn 2006, 155) und somit die Selbsteinschätzung zu verbessern. Eine Vergleichstabelle von Planung und Realisierung (vgl. Abb. 28) unterstützt dabei, die eigenen Einschätzungen zu Papier zu bringen und daraus Schlüsse für künftiges Handeln zu ziehen. Die erste Spalte der Vergleichstabelle kann bereits in der Planungsphase gefüllt werden, in der zweiten Spalte zum Gespräch selbst können während des ablaufenden Gespräches zumindest kurze Notizen angefertigt werden, die anderen beiden Spalten werden erst nach Abschluss des Gespräches ausgefüllt.

So sahen meine Planungen aus:	So sah das tatsächliche Gespräch aus (Realisierung):	Meine persönliche Zufriedenheit mit dem Gespräch/der Planung ist...	Diese Konsequenzen ziehe ich jeweils:
Insgesamt:			

Abbildung 28: Vergleichstabelle Planung - Realisierung

Den Gesprächsverlauf beurteilen

Im Anschluss an das Gespräch kann eine Beurteilung des Gesprächsverlaufes helfen, das eigene Handeln in Relation zum Handeln des Partners nochmals aus einer gewissen Distanz zu betrachten und somit Reaktionen des Gesprächspartners nachvollziehen zu können, aber auch das eigene Vorgehen im Hinblick auf dessen Erfolg zu rekapitulieren. Auch die Folgen eines Gespräches können so vermutet werden. Durch auf diese Weise erzielte Erkenntnisse über die erfolgreiche Bewältigung der Gesprächshandlung kann sich „die individuelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung steigern, also die Erwartung, ein bestimmtes Verhalten in einem bestimmten Aufgabenbereich ausführen zu können“ (Schreblowski/Hasselhorn 2006, 155), mit der Folge, dass die Wahrscheinlichkeit für eine künftige Motivations- und Anstrengungssteigerung im Hinblick auf „die Bearbeitung von Lernanforderungen bzw. die Initiierung von Selbstkontrollstrategien“ (ebd.) steigt.

Um das eigene Gesprächsverhalten einschätzen zu können, kann dieses gedanklich oder auf einem Blatt in Stichpunkten während des Gesprächs oder im Anschluss an ein Gespräch protokolliert werden. Dabei hilft eine Tabelle, die den Gesprächsaufbau darstellt (vgl. Abb. 29), das Gesprächserinnerungsprotokoll. Hierbei geht es jetzt nicht nur um die Inhalte des Gesprächs, sondern auch um dessen Verlauf.

Das *Gesprächserinnerungsprotokoll* kann auch die Basis darstellen für ein erneutes metakommunikatives Gespräch, in dem der Gesprächsverlauf gemeinsam mit dem Gesprächspartner nochmals durchgegangen wird.

Gesprächs- phase	Gesprächs- inhalte in Stichpunkten	Meine Aktionen	Reaktionen meines/ meiner Gesprächs- partner/s	Das habe ich gut gelöst	Hier sollte ich nochmals nachfragen/ nachhaken/ verbessern
Gesprächs- beginn					
Gesprächs- mitte					
Gesprächs- ende					

Abbildung 29: Gesprächserinnerungsprotokoll

Mithilfe eines Gesprächserinnerungsprotokolls können ferner Gesprächsteilnehmer von außenstehenden Beobachtern beurteilt werden. Hierfür ist es erforderlich, die Spalten drei, vier, fünf und sechs entsprechend anzugleichen: „Aktionen des zu Beurteilenden“ / „Reaktionen des oder der Gesprächspartner“ / „Das hat er oder sie gut gelöst“ / „Hier sollte er oder sie nochmals nachfragen, nachhaken oder verbessern“.

Die eigenen Befindlichkeiten und den individuellen Lernfortschritt klären

Nach dem Gespräch können die Gesprächspartner jeweils für sich feststellen, wie das Gespräch und das Handeln des jeweils anderen auf sie gewirkt hat. Dabei ist es möglich, dass sie sich eigene Gefühle, die im Gespräch entstanden, wiederholt bewusst machen und in einem erneuten Gespräch ggf. metakommunikativ aufarbeiten.

Im Fachunterricht ist es besonders wesentlich, sich nochmals den durch das Gespräch bedingten Lernfortschritt ins Gedächtnis zu rufen, um neuronale Verknüpfungen auszubauen. Gemeinsam mit dem Gesprächspartner kann der im Gespräch erfolgte Lernfortschritt reflektiert werden mit Hilfe von Gesprächsbausteinen wie: „Ich habe jetzt das Thema ... verstanden. Ganz knapp zusammengefasst geht es dabei um ...“ oder „Durch deine Nachfragen wurde mir erst klar, welche Hintergründe es außerdem noch gibt, nämlich Folgende: ...“.

Rückmeldung an den Gesprächspartner geben

Schon während des Gesprächs, aber v. a. im Anschluss daran kann der Rezipient dem Sprecher rückmelden, wie sein Handeln auf ihn gewirkt hat. Dadurch erhält der Gesprächspartner wichtige Informationen für sein weiteres Vorgehen in Gesprächen und die Selbsteinschätzung in Abgleichung von Selbst- und Fremdbild. Wichtig dabei ist, das Feedback eindeutig und positiv zu formulieren, um Lernerfolg im Gespräch zu ermöglichen. Mögliche Gesprächsbausteine hierfür sind: „Ich konnte dir gut folgen und habe alles verstanden.“, „Ich finde, du hast ... gut erklärt. ... wurde mir noch nicht klar. Hier hätte ich mir weitere Erläuterungen gewünscht.“ etc.

Auch der Sprecher kann den Zuhörer darüber informieren, ob er sich von ihm während des Gesprächs wertgeschätzt gefühlt hat und ob die eingesetzten Strategien erfolgreich waren. Hilfreiche Gesprächsbausteine können in der folgenden Art gebildet werden: „Ich fand es sehr angenehm, wie du mir zugehört hast.“, „Ich hätte mir gewünscht, dass du mich öfter ansiehst, wenn ich etwas erkläre, damit ich sehe, ob du mir folgen kannst.“ oder „Dein wiederholtes Nicken als Bestätigung hat mir gut getan.“ etc.

Fragen zum Inhalt des Gesprächs stellen und beantworten

Im Anschluss an ein Gespräch können die Schülerinnen und Schüler ihren Lernerfolg überprüfen, indem sie inhaltliche Fragen stellen, die durch das Gespräch beantwortet wurden, oder indem sie eruieren, ob ihre in der Planungsphase formulierten Erwartungen und Fragestellungen nun geklärt wurden, sowie indem sie selbst Fragen beantworten, die andere

Schüler oder die Lehrkraft aufgestellt haben. Methodisch bietet sich hierbei an, dass zum gleichen Gesprächsthema unterschiedliche Gruppen jeweils Quizfragen erarbeiten, die andere Gruppen beantworten müssen. Diese Vorgehensweise ist sehr motivierend und führt dazu, dass sehr genau zugehört und präzise das Thema im Gespräch behandelt wird, wenn bereits im Vorfeld des Gespräches der anschließende Wettbewerb bekannt gemacht wird.

2.2.2 Gesprächsstrategien für den Sprecher

Stimme, Artikulation und Atmung steuern

„Der Sprechausdruck kommentiert als Metamitteilung die Worte und gibt an, wie sie zu verstehen sind. Denn über den Sprechausdruck vermitteln wir uns ständig unbewußt persönliche Informationen, die über die Worte hinausgehen und die Beziehung charakterisieren“ (Pabst-Weinschenk 1995, 91 f.) und wenn verbaler und prosodischer Ausdruck nicht übereinstimmen, wird eher letzterem geglaubt (vgl. ebd., 92). Daher ist es wichtig, den Sprechausdruck zu kontrollieren. Zu diesem gehören die Stimmführung sowie die Artikulation. Die Schülerinnen und Schüler können bspw. im fächerweiten Unterricht in einzelnen Unterrichtsstunden üben, nur in ihrem Hauptsprechtonbereich zu sprechen, der durch „Brummen“ (Wagner 2006 b, 113) ermittelt werden kann. Dadurch vermeiden sie es u. a., ihre Stimmbänder zu überanstrengen. Außerdem sollte der Sprecher prosodisch den Sinn des Gesagten sowie das, was er herausstellen möchte, durch besondere Betonung unterstreichen. Voraussetzung dafür ist Wissen über das zu Sagende. „Betont wird in der deutschen Sprache mit Lautstärke. Die Stammsilbe des wichtigsten Wortes in einer Äußerung enthält die Hauptbetonung“ (Pabst-Weinschenk 1995, 96). Der Sprecher sollte daher für seine Äußerung Folgendes beherzigen:

„Wenn also ein Referent überzeugen will, muß er mit seinem Sprechausdruck den Sinn der Worte unterstützen. Er sollte die interessanten Inhalte und wichtigen Stellungnahmen, die er sich erarbeitet hat, nicht langweilig, desinteressiert oder mit akustischen Zeichen der Unsicherheit vortragen. Sicher wirkt ein nicht zu schnelles, deutliches, betontes Sprechen mit sinnbezogenen Pausen und natürlichem Stimmklang“ (Pabst-Weinschenk 1995, 92).

Sinnvolle Intonation und klare Artikulation gehören neben semantischer Souveränität zu einer sicheren Verwendung der mündlich geäußerten Standardsprache (vgl. Wagner 2006 b, 119). Beides kann im Unterricht aller Fächer durch betontes Vorlesen geübt werden. Zu einer besseren Artikulation kann das bewusste weite Öffnen des Mundes beim Sprechen, das Achten auf die klare Aussprache der Konsonanten sowie das „Nicht-Verschlucken“ von einzelnen Vokalen oder ganzen Wortteilen führen. Auch beim lauten Lesen von Fachartikeln kann man bspw. durch sinnvolles Setzen von Pausen oder Stimmsenkungen sowie die

Variation von Lesegeschwindigkeit und Lautstärke Wirkung erzielen (vgl. ebd., 126), diese beobachten und dann die prosodischen Wirkmechanismen in Gesprächen bewusst einsetzen. Dabei überschätzen viele Menschen die Notwendigkeit der Lautstärke bspw. im Vortrag, denn eine deutliche Artikulation ist hierbei viel wichtiger. Eine große Lautstärke wird stattdessen häufig mit Aggressionspotential des Senders in Zusammenhang gebracht (vgl. ebd., 114).¹⁸² „Deutlich sprechen heißt also nicht lauter sprechen, sondern kräftiger den Mund öffnen und bewegen“ (Pabst-Weinschenk 1995, 94). So sollte auch in Gesprächen durch bewusste Selbst- und Fremdbeobachtung herausgefunden und damit geübt werden, welche Effekte intonatorische Veränderungen beim Gegenüber – bei Vorträgen beim Publikum – auslösen können.

In diesen Bereich gehört auch die bewusste Pausensetzung. Pausen „gliedern den Sprechfluß“ und ermöglichen den Zuhörern, das Gehörte zu verarbeiten (Pabst-Weinschenk 1995, 97) und sind daher für die Rezeption notwendig. Entgegen der weitverbreiteten Annahme, dass ein schnelles Sprechen für viel Wissen steht, kann man bei selbstbewussten und geübten Sprechern beobachten, dass sie eher gemäßigt schnell sprechen und v. a. viele und auch lange Pausen machen, um das Gesagte wirken zu lassen. Dem Sprecher bietet die Pause die Möglichkeit, Luft zu holen und weitere Gesprächsschritte zu planen oder Gesagtes knapp zu rekapitulieren. Pabst-Weinschenk empfiehlt dem Sprecher:

„Immer wenn ein neuer Abschnitt beginnt, legt man eine längere Pause ein. In dieser Zeit kann sich der Redner seine Notizen zum nächsten Punkt anschauen. Zwischen einzelnen Sätzen wird geatmet. Auch dazu braucht man als Sprecher eine kurze Pause. Aber auch innerhalb eines Satzes entstehen kleine Pausen. (...). Nur ganz kurze Sätze werden ohne jede Pause durchgesprochen“ (Pabst-Weinschenk 1995, 96).

Ebenfalls wichtig in einem Gespräch ist die Atemtechnik, da sich die Sprechweise und die Atmung auf den oder die Gesprächspartner übertragen (vgl. Gnägy-Auweiler 2012, 43 f.). Hält nun ein Sprecher einen schnellen Vortrag, in dem er kaum Luft holt, ist auch das Publikum am Ende des Vortrags erschöpft und außer Atem. Während bewusst gesetzter Pausen, die bspw. in Vortragsskripten auch eingezeichnet werden können, zwei bis drei tiefe Atemzüge zu nehmen, erfrischt den Sprecher, da das Blut mit Sauerstoff angereichert wird, und ermöglicht daher auch bessere Denkleistungen. Eine Konzentration auf den Atem kann ebenso im Vorfeld eines Gesprächs helfen, sich zu beruhigen, wenn Schüler bspw. vor einem Prüfungsgespräch oder einem Referattermin stehen. Eine Atemtechnik, die hier angewendet werden kann, ist das bewusste Zählen mit dem Atem auf vier beim Einatmen und auf sechs

¹⁸² Wagner bietet in seinem Standardwerk zahlreiche Übungen zur Schulung dieser Gesichtspunkte an (vgl. Wagner 2006b, 126-133), die für den Unterricht übernommen werden könnten.

oder acht beim Ausatmen. Dazwischen kann jeweils kurz der Atem angehalten werden¹⁸³.

Letztlich ist festzuhalten:

„Beim lebendigen Sprechen wechseln die Lautstärke, die Betonung, das Tempo, die Pausensetzung und die Melodie ständig, je nach dem beabsichtigten Sinn. Ein gleichförmiger Sprechdruck dagegen wirkt auf Dauer immer monoton. Die Folge: Die Zuhörer nehmen die Inhalte nicht mehr so gut auf (Pabst-Weinschenk 1995, 99).“

Das Gespräch strukturieren

Bei der Gesprächsstrukturierung geht es um die Verbindung von inhaltlicher Struktur und deren Verdeutlichung durch sprachliche Signale. Diese können sowohl paraverbaler Art sein als auch explizit gemacht werden durch Gesprächsbausteine, die verdeutlichen, dass nun ein Themenwechsel geschieht. Letztere können bspw. wie folgt lauten: „Lass uns diesen Punkt nun beenden.“ oder „Ich würde nun gerne zu einem anderen Thema wechseln.“ Hier befinden wir uns in der Mesoebene des Gespräches. Zu dieser gehört auch, den roten Faden im Gespräch beizubehalten. Hierzu können Verknüpfungsmittel eingesetzt werden. Diese sind bspw. Wiederholungen, die wörtlich oder paraphrasierend erfolgen können, oder wiederum bestimmte Gesprächsbausteine, die die Verbindungen im Gespräch zeigen. Solche inhaltliche Verbindungen anzeigenden Gesprächsbausteine können sein: „Wie ich vorhin schon erwähnt habe, ...“, „Zu dem vorher Besprochenen ist ergänzend hinzuzufügen...“. Konnektoren in Form von Adverbien oder Konjunktionen helfen ferner, den Zusammenhang in einem Gespräch zu erfassen. Auch diese können als Gesprächsbausteine für einzelne Gesprächsarten gesammelt und gelernt werden; so sind das z. B. die Anknüpfungen „zunächst...“, „im Anschluss daran...“, „als nächstes ...“, „danach“ etc.

Um einen Sprecherwechsel zu initiieren, kann der Sprecher ebenfalls auf Gesprächsbausteine zurückgreifen und diese somit als Gliederungssignale nutzen. Beispiele hierfür sind: „Was hältst du davon?“, „Ich bitte dich hierzu um deine Meinung.“ oder als Rezipient: „Ich möchte gerne dazu etwas/Folgendes sagen: ...“.

In der Makroebene des Gesprächs können ebenfalls Gliederungselemente zeigen, wo im Gespräch man sich gerade befindet. In der Gesprächseröffnung könnten solche Orientierung schaffenden und die Gliederung zeigenden Gesprächsbausteine bspw. lauten: „Ich möchte dir heute gerne folgende Dinge erläutern: ...“, „Mein Ziel für unser Gespräch ist: ...“, „Wir besprechen jetzt das Thema ...“, „Ich möchte gerne mit dir über ... sprechen.“, „Wichtig ist mir für unser Gespräch, ...“ oder „Wir sollten folgende Punkte in unserem Gespräch berücksichtigen: ...“. Die Gesprächsaufteilung wird in der Gesprächseröffnung in

¹⁸³ Weitere Anregungen für Atemtechniken und Stimmbildungsübungen findet man bei der Sprecherziehung (vgl. dazu z. B. Fiukowski 2010 oder Pabst-Weinschenk 2000).

Formulierungen deutlich wie: „Ich finde, wir sollten damit beginnen, ...“, „Wir haben jetzt ... Minuten Zeit, um ... zu besprechen.“ „Wie lange haben wir Zeit, um uns über das Thema ... auszutauschen?“

In der Gesprächsmitte helfen als Gesprächsbausteine, um den „roten Faden“ der Mesoebene beizubehalten bspw. die Formulierungen: „Als erstes möchte ich darauf eingehen, dass ...“, „Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass...“, „Schließlich ist für das Thema Folgendes wichtig: ...“. Die Gesprächsbausteine hier beziehen sich in vielen Fällen auf die Gesprächsform bzw. -handlung und werden beispielhaft in Teil E für einige Gesprächshandlungen vorgestellt.

Auch die Gesprächsbausteine in der Phase der Gesprächsbeendigung orientieren sich stark an der Gesprächsform. Allgemeine Bausteine, die häufig Verwendung finden können, sind bspw.: „Wir sind nun zu dem Ergebnis gekommen, dass ...“, „Ich fasse das Gespräch in seinen wichtigsten Punkten nochmals kurz zusammen: ...“, „Wir konnten unsere Ziele für das Gespräch ... im Gespräch (nicht) verwirklichen.“, „Ich fühlte mich im Gespräch (nicht) wohl, weil ...“, „Das Gespräch verlief erfolgreich, da wir ...“, „Ich bin mit dem Gespräch (nicht) zufrieden, weil ...“, „Ich fand es angenehm, mit dir über das Thema zu sprechen, weil...“, „Wir sollten in einem nächsten Gespräch noch folgende Punkte besprechen: ...“. Bei Lerngesprächen im Fachunterricht bietet es sich an, in der Gesprächsbeendigung auf den individuellen Lernfortschritt einzugehen und ggf. fachliche Kernpunkte, die im Gespräch erarbeitet wurden, zu wiederholen. Gesprächsbausteine hierfür können sein: „Aus dem Gespräch nehme ich Folgendes mit: ...“, „Ich habe nun ... gelernt.“, „... ist mir aus dem Gespräch in Erinnerung geblieben.“.

Eine zunächst übertriebene Gliederung von Gesprächsbeiträgen hilft, diese wahrzunehmen und zu üben. Auch die folgenden Strategien „Einzelne Gesprächspunkte zusammenfassen“ und „Wichtiges im Gespräch unterstreichen“ sowie einige Verfahren der Verständnissicherung unterstützen dabei, die Gesprächsstruktur herauszustellen.¹⁸⁴

Einzelne Gesprächspunkte zusammenfassen

Wiederholte Zusammenfassungen nach thematisch festgelegten Gesprächsabschnitten helfen, sich an das Besprochene zu erinnern, und machen die individuelle Gliederung und das subjektive Verständnis von Gesprächsteilen deutlich. Gesprächsbausteine, die für eine Zusammenfassung im Gespräch eingesetzt werden können, sind bspw.: „Ich fasse also nochmals kurz zusammen: ...“, „Können wir das bitte (knapp) gemeinsam zusammenfassen?“

¹⁸⁴ Um die Relevanz der Strategien zu verdeutlichen, werden sie extra angeführt.

Diese Zusammenfassungen nach Gesprächsabschnitten können weiterhin helfen bei der in der anschließenden Reflexion erfolgenden Zusammenfassung des gesamten Gespräches.

Der Sprecher kann auch schon vor thematisch neuen Gesprächsteilen zusammenfassend knapp verdeutlichen, um was es im Folgenden gehen wird. Damit wird dem Rezipienten die Einordnung des Gehörten erleichtert, da er eine Struktur bilden und das Kommende dort „top down“ verorten kann. Gesprächsbausteine hierfür können lauten: „Im Folgenden wird es darum gehen, dass ...“ oder „Ich werde in den kommenden Minuten auf Folgendes näher eingehen: ...“.

Wichtiges im Gespräch unterstreichen

Der Sprecher sollte, um Dinge, die ihm im Gespräch wesentlich erscheinen, besonders herauszustellen, diese im Gespräch unterstreichen. Allerdings ist es nicht so einfach, Unterstreichungen von individuell als wichtig Erachtetem in einem Gespräch anzubringen, wie es das im Schriftlichen ist, doch auch hierfür gibt es Möglichkeiten: Aspekte, die dem Sprecher besonders relevant erscheinen, können von ihm wiederholt werden, sie können körpersprachlich durch Gestik und Mimik betont werden, schließlich kann verbal darauf hingewiesen werden, dass dies ein wesentlicher Aspekt ist oder es kann der Zuhörer gefragt werden, ob er diesen Punkt auch für ebenso wichtig hält. Gesprächsbausteine, die helfen, sind bspw. „Ich möchte diesen Punkt nochmals hervorheben: ...“, „Das Folgende ist besonders wichtig: ...“ oder „Ich halte diesen Aspekt für sehr wichtig. Wie geht es dir damit?“

Das Verständnis sichern

Der Sprecher kann Verfahren zur Verständnissicherung anwenden, um sicherzustellen, dass der Rezipient den Ausführungen folgen kann. Dazu gehört die Wiederholung von Textstellen, die er als wichtig erachtet oder von denen er vermutet, dass der Rezipient sie noch nicht gänzlich verstanden hat, ggf. in anderen Worten bzw. Alltagssprache. Die Schaffung von strukturellen Verknüpfungen im Gespräch, z. B. durch Wiederaufnahme sprachlicher Ausdrücke oder von Themenaspekten, trägt dazu bei, dass der Gesprächszusammenhang für den Rezipienten deutlich wird. Auch Strategien, die bereits beim Verfahren „Auf die Wortwahl achten“ erklärt wurden, tragen dazu bei, dass der Sprecher das Verständnis des Zuhörers sichern kann. Hierzu zählen bspw. die Erklärung von Fachbegriffen oder das Nachfragen bspw. durch den Gesprächsbaustein „Hast du das verstanden?“ oder die Ankündigung einer Wiederholung: „Ich wiederhole das nochmals, damit du mir gut folgen kannst.“. Definitionen, Vergleiche und Anschaulichkeit beim Sprechen sowie der Einsatz von

graphischer Unterstützung, wie z. B. das Zeichnen von Begrifflichkeitsnetzen, helfen ferner, dass Gesprächsaspekte vom Rezipienten aufgenommen werden können. Dazu gehören weiterhin Pausen, damit der Zuhörer das Gesagte verarbeiten kann, die Formulierung eher kurzer Sätze, weil dadurch die Verständlichkeit zunimmt sowie die Beschränkung auf das Wesentliche. Wichtig ist, die Art der für die Verständnissicherung angewendeten Strategien an den Adressaten anzupassen, denn die „Verständlichkeit ist abhängig vom Publikum, nicht nur vom Alter und Bildungsstand, sondern auch von der Erwartungshaltung. Grundschulkindern muss man Sachverhalte anders erklären als Erwachsenen, und wenn man zu einem Fachvortrag geht, ist man aufmerksamer als bei einer Information zwischen Tür und Angel“ (Pabst-Weinschenk 1995, 54).

Metaphern nutzen und Vergleiche bilden

Für Erklärungen und Erläuterungen im Unterricht bietet es sich an, nicht nur Bilder auf Papier zur Verständnisunterstützung zu skizzieren, sondern auch mit der Sprache Bilder zu malen, die es dem Zuhörer erleichtern, eine Sache zu verstehen und dem Sprecher in seinen Ausführungen zu folgen. Dies kommt v. a. daher, da mit den Bildern neben den Gehirnebenen, die für die Verarbeitung sprachlicher Zeichen zuständig sind, zusätzlich solche einbezogen werden, die das gegenständliche Denken betreffen. Je mehr Gehirnbereiche beim Lernen aktiviert werden, desto besser ist der Lerneffekt und häufig auch das Verständnis, da auf schon vorhandene bildliche Verknüpfungen zurückgegriffen werden kann. Der Vorteil der deutschen Sprache ist, dass diese „metapherndurchzogen“ ist:

„Denken und Erkennen von Neuem können nicht ohne Metaphern auskommen. Metaphern entsprechen unserer psychischen Disposition zur Anschaulichkeit. Wie kaum ein anderes sprachliches Mittel weckt die Metapher im Gebrauch unser metasprachliches Begleitbewußtsein“ (Seidel 1983, 170).

Zu bedenken ist beim „verbalen Bildeinsatz“ stets, dass es viele Bilder gibt, die zumindest innerhalb einer Kultur ein ähnliches Grundverständnis hervorrufen, wie z. B. wenn von einem *Stuhl* die Rede ist, dass dieser *vier Beine, eine Sitzfläche und eine Lehne* hat, dass es aber andere Dinge gibt, die individuell höchst unterschiedlich „bebildert“ werden je nach persönlichen Erfahrungen. Weiterhin ist es an dieser Stelle relevant zu erwähnen, dass die Beschreibung durch Vergleiche oder Metaphern möglichst präzise erfolgen muss und nicht angenommen werden kann, dass das Gegenüber selbst Dinge errät. Denn selbst bei der Vorstellung eines *Stuhles* ist zwar das „Grundbild“ ähnlich, doch hat der eine nun einen *Stuhl mit Plüschüberzug und Polsterung* im Sinn, der andere einen eher *puristisch anmutenden aus Holz*.

Neben Metaphern helfen Vergleiche in und mit der Alltagssprache u. a. im Fachunterricht, fachliche Begrifflichkeiten besser einordnen zu können. Gesprächsbausteine, die hier helfen können, sind bspw. „Stell dir das mal vor wie ...“ oder „Das ist vergleichbar mit ...“. Vergleiche aufzustellen fällt den Schülerinnen und Schülern häufig leichter, da diese auch in der Alltagssprache häufig vorkommen.

2.2.3 Gesprächsstrategien für den Rezipienten

Auch der Rezipient hat gesonderte Strategien, die ihm helfen, Gesprächsbeiträge aufnehmen und einordnen zu können sowie die jeweils passende Zuhöraktivität zu finden. Spiegel zeigt die Rolle des Zuhörers als Mitgestalter einer Gesprächssituation am Beispiel der Alltagserzählung:

„In Alltagserzählungen bestätigen die Zuhörenden mit ihren Aktivitäten das Erzählenswerte der Geschichte, sie fragen Details zur Verständnissicherung nach und treiben den Erzählfortgang durch empathische Formulierungen (wie z. B. ‚ach‘, ‚ja, das kann ich gut verstehen‘, ‚das ist ja verrückt‘) voran“ (Spiegel 2009b, 197).

Dabei hängt die „Art der Zuhöraktivität“ u. a. damit zusammen, welche Gesprächsform bzw. -handlung vorliegt sowie wer der Gesprächspartner ist: Bei *Erzählungen* von Kindergartenkindern bspw. wird ein stärker dialogisches Vorgehen nötig sein, bei solchen von Erwachsenen lediglich kurzes Nachfragen oder „empathische Bestätigungen“. Die *Erklärung* fordert eher Sachfragen sowie „Bestätigungen des inhaltlichen Nachvollzugs“, „in *Diskussionen* und *Klärungsgesprächen*¹⁸⁵ erfolgen inhaltliche Bestätigungen oder kurze Positionierungen“ (Berkemeier/Spiegel 2014, 127). Man kann daher also auch für das Zuhören kein einheitliches Vorgehen für alle Situationen und darin vorkommende Gesprächsformen und -handlungen festlegen, wohl aber Strategien, die bei der Rezeption helfen.

Da die Rezeptionsfähigkeiten in jeder Gesprächssituation erforderlich sind, bietet sich auch bei deren Einüben ein fächerweites Vorgehen an, denn diese haben

„nicht nur eine zentrale Bedeutung für die Wahrnehmung unserer Umwelt, sondern auch für den Wissenserwerb, die Orientierung in der Medienlandschaft, die Rezeption von Literatur sowie für gelungene zwischenmenschliche Kommunikation. In der Schule reicht es nicht, Hören und Zuhören einfach einzufordern und sich dann über mangelnde Zuhörkompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu beklagen, denn Hörfertigkeiten können nicht als selbstverständlich und gegeben vorausgesetzt werden, sondern müssen gezielt geschult werden“ (Leubolt 2008a, 11).

Um das Zuhören zu schulen, ist es erforderlich, „Bedingungen und Lerngelegenheiten in allen Fächern so zu gestalten, dass Zuhören als soziale und kulturelle Fähigkeit sowie als

¹⁸⁵ Alle Hervorhebungen des letzten Abschnitts erfolgten durch die Autorin der vorliegenden Arbeit.

unabdingbare Voraussetzung für das Lernen wahrgenommen und gefördert wird“ (Gschwend 2014, 143). Spinner (1988, 16 f.) macht darauf aufmerksam, dass die zu starke Disziplinierung der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf geordnetes Sprechen nacheinander sowie Ruhe als Grundlage für das Zuhören in vielen Fällen wenig geeignet ist, das „aktive Zuhören“, das auch aus der „aktiven Hinwendung zur Sache (...) und zum Sprechenden“ besteht, zu fördern. Statt Ermahnungen durch die Lehrkraft ist es sinnvoll, dass die Schülerinnen und Schüler die Relevanz des Zuhörens selbsttätig entdecken können, z. B. durch den Einsatz von Rezeptionsstrategien, wie sie im Folgenden beschrieben werden, so dass sie schließlich erkennen, dass die Verantwortung für das Gelingen eines Gespräches auch beim Zuhörer liegt (vgl. dazu Spiegel 2009b, 198).

Alle Sinne einsetzen

Schon in der Formulierung des Kompetenzbereiches „Sprechen und Zuhören“ der Bildungsstandards wird deutlich, dass neben dem Sprechen schulisch v. a. der Hörsinn gefördert werden soll. Allerdings sind bei der Rezeption von Gesprächsbeiträgen noch weitere Sinne beteiligt. Diese geben Aufschluss darüber, ob das Gesagte tatsächlich so gemeint ist, wie die Worte vermuten lassen, und informieren über die Verfassung des Sprechers (vgl. Teil C, Kap. 3.2.3 sowie Schulz von Thun in Teil B Kap. 3.2 dieser Arbeit). Durch das Sehen kann die Körpersprache erfasst werden, durch das Riechen olfaktorische Elemente, die v. a. beim ersten Eindruck, den eine Person macht, eine Rolle spielen. Viele Botschaften im Gespräch werden über die Körpersprache vermittelt und nicht nur über Worte und Tonfall. Daher genügt es nicht, um den Gesprächspartner gut zu verstehen, ihm zuzuhören. Auch Leubolt sowie Berkemeier und Spiegel fordern, den Fokus im Unterricht auf die Wahrnehmung mit allen Sinnen zu richten (vgl. Leubolt 2008a, 12 ff.; Berkemeier/Spiegel 2014, 126). Wenn die mit den anderen Sinnen wahrgenommenen Informationen der gehörten Botschaft widersprechen oder bspw. über die Haltung deutlich wird, dass den Sprecher momentan ein anderes Thema stärker interessiert, ist es sinnvoll, darauf zu sprechen zu kommen. Gesprächsbausteine, die hier hilfreich sein können, sind bspw.: „Ich sehe, du bist grade gar nicht ganz beim Thema. Was beschäftigt dich?“ oder „Meinst du das wirklich so?“.

Neben den Worten ist es im verbalen Bereich erforderlich, auf den Tonfall zu achten, um an dessen Nuancierung herauszuhören, was der Sprecher tatsächlich meint. Gerade Ironie ist häufig rein über den Tonfall erschließbar. Sollte Unklarheit über die tatsächliche Absicht des Sprechers bestehen, ist es wichtig, gezielt nachzufragen (vgl. die Strategie „Gezieltes

Nachfragen ausüben“), um aus einer unpassenden Reaktion resultierende Konflikte zu vermeiden.

Aktives Zuhören praktizieren

„Das aktive Zuhören ist eine Grundvoraussetzung für das Gelingen einer mündlichen Kommunikation. Im Gegensatz zum bloßen Zuhören geht es hier darum, einem oder mehreren Partnern in einem Gespräch zum Ausdruck zu bringen, dass man den Ausführungen folgt und sich mit ihnen auseinandersetzt, ohne dabei lenkend in das Gespräch einzugreifen“ (von Brand 2015, 43).

Durch das „Aktive Zuhören“ zeigt der Rezipient dem Sprecher also, dass er dessen Ausführungen folgt. Hierzu gehört bspw., dass Körpersprache entsprechend eingesetzt wird – so wird das Gehörte unterstützt durch eine Hinwendung zum Gesprächspartner mit dem Körper, durch Blickkontakt, bestätigendes Nicken oder verneinendes Kopfschütteln, zu den Gesprächsinhalten passender Mimik (z. B. Lächeln bei freudigen Nachrichten) und ggf. den Einsatz von unterstreichender Gestik. Zudem kann der Zuhörer passende hörbare Bestätigungslaute einsetzen wie „ach“, „mhm“, „soso“ etc. (vgl. dazu Gordon 2014, 62 f.). Auch kurze Rückfragen oder -meldungen sind möglich in der Art folgender Gesprächsbausteine: „Wie meinst du das genau?“, „Erklär mir das bitte nochmals detaillierter.“ Ferner gehören Paraphrasen des Gehörten zum Aktiven Zuhören. Dabei wiederholt der Rezipient knapp, wie er eine Aussage verstanden hat. Ein Gesprächsbaustein, der hierbei helfen kann, ist z. B. „Habe ich dich richtig verstanden, du meinst, dass ...“. Mit eigenen längeren verbalen Beiträgen nimmt sich der Zuhörer ansonst zunächst zurück und gewinnt somit auch Zeit, über das Gehörte nachzudenken.

Der Zuhörer ist also nicht passiv, sondern hört sehr genau zu und zeigt, dass er Anteil am Gesprochenen nimmt. Diese Form des Zuhörens wird vom Sprecher als unterstützend wahrgenommen und der Zuhörer hat die Möglichkeit, Informationen zu sammeln und sein Verständnis mit dem des Gesprächspartners abzugleichen. Wichtig ist es, dass der Rezipient mit seinen Gedanken beim Sprecher ist und nicht bei den eigenen nächsten Äußerungen.

Um das Zuhören zu fördern, sind konkrete „Höraufträge“ während der Arbeit sinnvoll, z. B. ein Vergleich von Gehörtem und Gesagtem im Anschluss an eine Äußerung, ein Zuhören ohne verbale Reaktion, das Geben bewusster körpersprachlicher Rückmeldungen zu Gesprächsbeiträgen sowie die stete Thematisierung des Wahrgenommenen bspw. nach einem Gespräch etc. Der sogenannte „*Kontrollierte Dialog*“¹⁸⁶, bei dem das Paraphrasieren geübt wird, stellt eine Methode dar, um einen Teil des Aktiven Zuhörens zu trainieren.

¹⁸⁶ Beim kontrollierten Dialog fasst der Rezipient jeweils kurz zusammen, was er aus einer vorhergehenden Sprecheräußerung verstanden hat, indem er die Aussage knapp in eigenen Worten wiederholt. Dies schafft

Empathisches Hören erproben

„Empathisches Hören heißt (...) dem anderen zu hundert Prozent zuzuhören, ohne zu urteilen“ (Dietz 2013, 137). Dies ist gar nicht so einfach, da Menschen häufig kategorisieren, um die Welt überschaubarer zu machen. Urteilsfreies Zuhören hat jedoch den Vorteil, dass sich der Sprecher respektvoll und wertschätzend behandelt fühlt und somit gemeinsame Lösungen leichter zu erarbeiten sind. Eine Strategie ist es, zunächst auf die eigenen Denkvorgänge beim Zuhören zu achten¹⁸⁷ und sich stets die eigene konstruktivistische Verarbeitung deutlich zu machen (vgl. Wellensiek 2010, 94). Somit entsteht Bewusstheit über das Gehörte. Fragen wie in Teil D, Kap 2.1 vorgeschlagen, helfen, sich über eigene Denkvorgänge klar zu werden, denn Fragen haben den Vorteil, dass man sich ihnen kaum entziehen kann (vgl. Steinig/Huneke 2011, 74).

Nach dem urteilsfreien Hören (und Sehen) kann als nächster Schritt beim empathischen Hören erfolgen, die Gefühle und Bedürfnisse des Gesprächspartners zu klären, beispielsweise durch die Frage: „Bist du genervt, weil du nicht voran kommst?“ (vgl. Dietz 2013, 137 f., Gordon 2014, 63 f.). Hilfreich ist das besonders, wenn Konflikte drohen:

„Viele Konflikte werden allein durch diese Form des Zuhörens von vornherein entschärft oder deutlich schneller gelöst – selbst bei diametral entgegengesetzten Bedürfnissen. Denn wenn mir der andere wichtig ist und ich etwas mit ihm erreichen will, findet sich ein Weg, beiden gerecht zu werden“ (Dietz 2013, 140).

Auch Schweigen gehört zum empathischen Hören. In manchen Situationen ist es nicht angebracht, dass der Rezipient selbst etwas sagt, so kann das z. B. bei Trauerfällen sinnvoll sein.

Das empathische Hören bewirkt, dass sich der Sprecher wertgeschätzt fühlt. Das ist in vielen Bereichen wichtig: Ein Verkäufer, der die Fachsprache perfekt beherrscht, wird dennoch sein Produkt nicht an den Kunden bringen, wenn sich sein Gegenüber nicht von ihm geschätzt fühlt oder – ganz banal – ihn nicht versteht. Das Gleiche wird vermutlich passieren, wenn er sich selbst nicht schätzt.

Gezieltes Nachfragen ausüben

Eine wichtige Strategie für den Rezipienten, wenn er etwas nicht verstanden hat, ist das konkrete Nachfragen bzw. Bitten um Erläuterungen. Dies kann bspw. dann nötig sein, wenn einzelne Wörter unklar sind, aber auch, wenn Gesamtzusammenhänge nicht deutlich

„Kontrolle über das Gespräch“ (Pabst-Weinschenk 1995, 129), der Sprecher fühlte sich verstanden, Missverständnissen wird vorgebeugt und „man verliert den gemeinsamen roten Faden nicht so leicht“ (ebd.).

¹⁸⁷ Wie schnell Menschen Urteile fällen, kann leicht deutlich gemacht werden, wenn für ein Feedback lediglich das Handeln oder Verhalten einer Person beschrieben werden soll. Schon eine Aussage wie „Sie hat zu laut gesprochen.“ impliziert durch das „zu“ eine Wertung.

geworden sind. Da die Bedeutungen von Lexemen häufig sehr unterschiedlich verstanden werden je nach bisherigen Erfahrungen, können besonders bei abstrakten Begriffen oder Fachtermini Verständnisschwierigkeiten auftreten (vgl. Rosenberg 2009, 44 f.). Das gezielte Nachfragen ist folglich eine Strategie, die besonders wichtig ist, um Verständnisschwierigkeiten entgegenzuwirken bei Erklärprozessen im Fachunterricht. Hilfreiche Gesprächsbausteine an dieser Stelle können sein: „Ich habe das nicht verstanden. Bitte erkläre es mir genauer!“, „Das wurde mir nicht klar. Wie meinst du das?“, „Was bedeutet der Ausdruck ...?“ oder „Bitte gib mir dafür ein Beispiel.“

Das eigene Rückmeldeverhalten kontrollieren

Der Zuhörer hat folglich jeweils eigene Strategien, die ihm helfen, das Gesagte richtig zu verstehen. Um die Strategien richtig einzusetzen, ist es wichtig, die Gesprächssituation genau einzuschätzen, um eine oder mehrere passende Rezeptionsstrategie/n auszuwählen. Nach dem Sprecherwechsel kann der Rezipient Strategien anwenden, die zeigen, was er in seiner Rolle als Adressat im Gespräch auf welche Weise aufgenommen hat. So kann er den für ihn roten Faden im Gespräch herausstellen durch eine Zusammenfassung des bisher vom Sprecher Geäußerten und nachfragen, ob der Gesprächspartner das ähnlich sieht, oder er kann durch Paraphrasieren von Aussagen des Gegenübers erfahren, ob er dessen Gesprächsbeitrag richtig gedeutet hat. Des Weiteren kann er erfragen, wie sein Rückmeldeverhalten als Rezipient beim Sprecher angekommen ist, und dessen Auswirkungen auf den Sprecher thematisieren.

2.3 Zwischenfazit: Überblick über die Gesprächsstrategien

Für den Unterricht kann resümiert werden, dass nicht nur das Schreiben und Lesen, sondern auch das Sprechen und Zuhören strategie- und prozessorientiert verlaufen können. So ermöglichen viele Gesprächssituationen eine Planung im Vorfeld. Dieses „Voreinstellen“ auf das Gespräch macht eine Einordnung in bestehende Konstrukte und damit die Möglichkeit, das Gespräch gestalten zu können, leichter (vgl. dazu auch Spiegel 2009b, 200). Durch eine Reflexion der unterrichtlichen Gespräche im Anschluss an diese wird es vereinfacht, Verständnisschwierigkeiten zu erkennen und auszuräumen, so dass nicht nur Lernprozesse verbessert werden, sondern prophylaktisch auch Konfliktvorbeugung geschieht, sofern die Reflexion über den Gesprächsprozess und damit die „Frage nach den Kriterien für ein gelingendes Gespräch“ (Grundler 2009b, 32) nicht erst dann eintritt, wenn Gespräche am Scheitern sind. Dies bedeutet für den Unterricht zwar einen „zeitlichen Mehraufwand“ – durch die Aufteilung und jeweilige Besprechung der einzelnen Phasen – ermöglicht jedoch

umfassend die Schaffung von Gesprächskompetenz: „Die Effekte einer solchen Zerlegung des Produktionsprozesses sind nachgewiesen und methodisch besonders für die Schreibdidaktik ausgearbeitet (etwa Abraham, Kupfer-Schreiner & Maiwald 2005; Fix 2006)“ (Nagy/Struger/Wintersteiner 2012, 136).

Um die „unterschiedlichen Fähigkeiten“, die in Gesprächen gefordert werden, zu explizieren, genügt es nicht, dafür Alltagserfahrungen zu verwenden (vgl. Brüner 2007, 39). Notwendig ist eine Schärfung des Blicks für Einzelheiten sowie Strategien, die in unterschiedlichen Situationen eingesetzt werden können. Neben den Fragen zur bewussten Begleitung im Gesprächsprozess zählen dazu die Aktivierung von Vorwissen zu fachlichen Inhalten und zur Gesprächssituation, Problembearbeitungsverfahren wie Metakommunikation, Ich-Botschaften und Aktives Zuhören sowie das wiederholte Innehalten und Reflektieren. Hinzu kommen Strategien der Anwendung von Gesprächsbausteinen sowie der visuellen Darstellung oder Untermalung des Gesagten oder Gehörten. Die Zusammenfassung des Wahrgenommenen und der Einsatz von Gliederungssignalen helfen, die Struktur eines Gespräches besser verorten zu können. Durch die stete Erprobung und Reflexion von Gesprächsstrategien, die eindeutige semantische Zuschreibungen zum Ziel haben, können die Schülerinnen und Schüler individuell „verschiedene sprachliche Register aufbauen“ und somit „innere Mehrsprachigkeit“ erwerben (Wiprächtiger-Geppert 2012, 75 nach Neuland 1993), die ebenfalls dabei hilft, Gesprächssituationen angemessen zu meistern. Abb. 30 zeigt eine Zusammenfassung der Gesprächsstrategien für die verschiedenen Phasen im Gesprächsprozess je nach Sprecher- oder Rezipientenrolle.

In der Planungsphase	Für den Sprecher	Fragen beantworten zum Monitoring Vorwissen aktivieren Recherche über Thema und Gesprächssituation Gesprächsbausteine finden Gesprächsziele festlegen Vermutungen anstellen
	Für den Zuhörer	Fragen beantworten zum Monitoring Vorwissen aktivieren Recherche über Thema und Gesprächssituation Gesprächsbausteine finden Gesprächsziele festlegen Vermutungen anstellen

In der Gesprächsphase	Für den Sprecher	<p>Fragen beantworten zum Monitoring</p> <p>Auf die Wortwahl achten</p> <p>Unklare Begriffe entschlüsseln</p> <p>Die Sprachebene wechseln</p> <p>Notizen, Graphiken und Skizzen anfertigen</p> <p>Metakommunikation durchführen</p> <p>Stimme, Artikulation und Atmung steuern</p> <p>Metaphern erfinden und Vergleiche bilden</p> <p>Wichtiges im Gespräch unterstreichen</p> <p>Gesprächspunkte zusammenfassen</p> <p>Das Gespräch strukturieren</p> <p>Verfahren zur Verständnissicherung anwenden</p> <p>Ich-Botschaften senden</p>
	Für den Zuhörer	<p>Fragen beantworten zum Monitoring</p> <p>Auf die Wortwahl achten</p> <p>Unklare Begriffe entschlüsseln</p> <p>Notizen, Graphiken und Skizzen anfertigen</p> <p>Metakommunikation durchführen</p> <p>Einen „Inneren Dialog“ führen</p> <p>Alle Sinne einsetzen</p> <p>Aktives Zuhören praktizieren</p> <p>Empathisches Hören erproben</p> <p>Gezieltes Nachfragen ausüben</p> <p>Das eigene Rückmeldeverhalten kontrollieren</p>
In der Reflexionsphase	Für den Sprecher	<p>Fragen beantworten zum Monitoring</p> <p>Das Gespräch zusammenfassen</p> <p>Planung und Realisierung vergleichen</p> <p>Den Gesprächsverlauf beurteilen</p> <p>Die eigenen Befindlichkeiten und den individuellen Lernfortschritt klären</p> <p>Rückmeldung an den Zuhörer geben</p> <p>Fragen zum Inhalt des Gespräches stellen und beantworten</p>
	Für den Zuhörer	<p>Fragen beantworten zum Monitoring</p> <p>Das Gespräch zusammenfassen</p> <p>Planung und Realisierung vergleichen</p> <p>Den Gesprächsverlauf beurteilen</p> <p>Die eigenen Befindlichkeiten und den individuellen Lernfortschritt klären</p> <p>Rückmeldung an den Sprecher geben</p> <p>Fragen zum Inhalt des Gespräches stellen und beantworten</p>

Abbildung 30: Gesprächsverfahren und -strategien

Durch ein Vorgehen im Gesprächsprozess mit einer Orientierung an Gesprächsstrategien kann die Bildung von Sprachbewusstheit in allen im Unterricht durchgeführten Gesprächsarten

gefördert werden. Auch eine Entwicklungstendenz ist in einem derartigen Förderansatz vorgesehen, denn je nach Jahrgangsstufe bzw. Zeit im Schuljahr werden die Schülerinnen und Schüler mehr oder weniger Fragen, Strategien und Kriterien auf ihr Agieren im Gesprächsprozess anwenden können. In diesem Sinne könnte das vorgestellte Modell mit einigen Modifikationen auch in niedrigeren Stufen als der Sekundarstufe II Anwendung finden. Durch die Ausprägung der Sprachbewusstheit mit Hilfe von prozessorientiertem Vorgehen und Strategieanwendung¹⁸⁸ sollen die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, „die Intentionen und Handlungen anderer, auch Situationen einschätzen oder vorwegnehmen und (...) [ihre] eigenen Handlungen dementsprechend einrichten (d. h. Handlungen vollziehen oder unterlassen, erwünschte und unerwünschte)“ (Braunroth/Seyfert/Siegel/Vahle 1975, 76) zu können.

3 Anregungen zur Umsetzung im Fachunterricht

Lernen im Fachunterricht bedeutet das Verstehen, Internalisieren und Erinnern von fachlichen Themen, das Verknüpfen von Informationen miteinander und mit vorher gemachten Erfahrungen. Der erste Schritt für erfolgreiches Lernen im Fachunterricht ist aber immer das Verstehen von fachlichen Inhalten und damit das Herstellen von Verständnis für einen Lerngegenstand. Für dieses Verstehen müssen nach Hartung Wahrnehmungen Bedeutungen zugeordnet und in Verbindung zu bereits vorhandenen Konstrukten gesetzt werden. Daher könne auch manches im Gespräch aus dem zuordenbaren Kontext „erraten“ werden. Weiterhin sei ein Bezug erforderlich des „Verstandenen“ auf die Weltsicht des Gesprächspartners, also eine Perspektivenübernahme, damit das Verstandene sich auch mit dem Gemeinten möglichst gleich. Bereits bei diesen Aspekten könne es allerdings zu Verständigungsschwierigkeiten kommen (vgl. Hartung 1998, 65 f.). Verständigungsdifferenzen zeigten sich nach Selting (1987, 50) ebenfalls dann, wenn eigene Erwartungen vom Gesprächspartner nicht erfüllt werden. Doch auch vorherige negative Erwartungen können eintreten mit problemhaltigen Folgen.

Für die Gesprächsförderung im Fachunterricht, die wesentlich auf einer Entwicklung von Verstehen und Verständnis basiert, heißt das, dass zum einen positive Erwartungen der Schülerinnen und Schüler zum Gesprächsthema, aber auch gegenüber dem Gesprächsprozess sowie dem Gesprächspartner hilfreich sind, um Verständigungsschwierigkeiten im Gespräch,

¹⁸⁸ Neben der bewussten Anwendung der Handlungsstrategien zählen zur Gesprächskompetenz das Wissen über den Aufbau und fachspezifische Erfordernisse von bestimmten Gesprächsarten sowie über die jeweilige(n) Gesprächs(teil)handlung(en). Dies jedoch sind eher fachliche Inhalte des Deutschunterrichts, die nicht im Fachunterricht geklärt werden müssen.

die auch ein Verstehen von fachlichen Inhalten und Belangen erschweren, auszuräumen, und dass zum anderen vor allem Strategien der Verständnissicherung sowie der Begriffsklärung zu verfolgen sind. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass Verständnisschwierigkeiten auch von fachlichen Themen zurückwirken auf das eigene Selbstbild (vgl. Spinner 1980 b, 73) sowie auf die soziale Anerkennung durch andere.

3.1 Schaffen von Übungsgelegenheiten

Um das Verstehen fachlicher Hintergründe und Gegebenheiten im Gespräch zu sichern, sind wiederholt Möglichkeiten zu schaffen, Strategien der Verständnissicherung im Gespräch durchzuführen. Hieraus deutlich wird die Notwendigkeit des Übens von Gesprächen durch die häufige Anwendung, wie auch Ehlich (2009, 10 f.) und Michalak et al. (Michalak/Lemke/Goeke 2015, 150f.) fordern. Dafür müssen Gelegenheiten vorhanden sein, in denen die Schülerinnen und Schüler das Sprechen und Zuhören praktizieren können, denn „Sprechen lernt man durch Sprechen“ (Ehlich 2009, 10f.). Und Becker-Mrotzek betont gleichfalls: „Gesprächskompetenz erwirbt man im Gespräch, nicht nur, aber ganz wesentlich“ (Becker-Mrotzek 2009b, 107). Am besten einzuüben ist der Gesprächsprozess also im realen Gespräch, so dass die Schülerinnen und Schüler Realitätsnähe und funktionale Zusammenhänge des Sprachgebrauchs erkennen können:

- „Was wir also schon als ‚Produkt‘ der Schule brauchen, sind nicht Linguisten oder Linguistinnen im Taschenformat, sondern junge Menschen, die sich über ihre bereits gelernte und ihnen praktisch zur Verfügung stehende Sprachkompetenz hinaus der vielfältigen Möglichkeiten dieses Instruments menschlicher Interaktion bewusst werden, um sie flexibel, kritisch, kreativ und verantwortungsvoll nutzen zu können. Ich will dieses Ziel ‚Erziehung zur Sprachmündigkeit‘ nennen. Es soll also eine Verfügung über die eigene Sprache ermöglichen, die beinhaltet, dass man
1. ihre Systematik und ihre wichtigsten Funktionen und Möglichkeiten (einschließlich ihrer Grenzen und Schwierigkeiten) kennt;
 2. somit unterschiedlichen kommunikativen Bedürfnissen und anerkannten kommunikationsethischen Prinzipien (z. B. Kooperativität, Wahrung der Selbstbestimmtheit, Anerkennung und Berücksichtigung anderer Standpunkte) gerecht werden kann;
 3. das eigene Sprachverhalten wie das Sprachverhalten anderer angemessen und kritisch einschätzen und damit konstruktiv verhandeln kann“ (Cherubim 2000, 294).

Zu einem sprachkompetenten Gesprächshandeln gehört auch die Berücksichtigung persönlichkeitsbezogener und sozialer Faktoren wie die Beachtung der „Verantwortung der Sprachhandelnden“ (ebd.) im fächerweiten Unterricht (vgl. ebd., 295).

Mit der durch den Fachlehrer relativ leicht durchzuführenden Maßnahme, die Schülerinnen und Schüler bei möglichst vielen sich bietenden Gesprächsanlässen – und das können Antworten im Lehrer-Schüler-Gespräch, die Interaktionen in Partner- oder Gruppenarbeit oder Vorträge sowie Präsentationen und größere Projekte sein – die Gesprächsstrategien

anwenden zu lassen, haben die Schülerinnen und Schüler im Unterricht vielfältige Gelegenheiten, sich in differierenden Situationen mündlich kommunikativ zu erproben (vgl. auch Michalak/Lemke/Goeke 2015, 150 f.). Becker-Mrotzek führt zahlreiche Gesprächsanlässe an, die selbstständiges Lernen und die Verbindung von Fach- mit Gesprächskompetenz im Unterricht ermöglichen:

- „Gruppen- und Partnerarbeit zur Erarbeitung fachlicher Inhalte,
- Ergebnispräsentationen, etwa zur Darstellung von Partner-, Gruppen- oder Projektarbeiten,
- Recherchen in Form von Interviews, etwa Expertenbefragungen,
- Zusammenfassen von Lernschritten, Texten oder Arbeitsergebnissen,
- Erklären und Erläutern von Sachverhalten,
- Diskussionen über kontroverse Interpretationen von Texten, auch in Form vorbereiteter Streitgespräche,
- Planungsgespräche, die etwa der Planung von Klassenaktivitäten oder Unterrichtsthemen dienen,
- Konflikt- und Klärungsgespräche, etwa zur Bearbeitung von echten Konflikten oder strittigen Fragen,
- Klassengespräche, etwa in Form regelmäßiger Klassenratssitzungen“ (Becker-Mrotzek 2009b, 112; vgl. dazu auch Polz 2009b, 245).

Für die Förderung der Gesprächskompetenz im Unterricht ist es sinnvoll, sich die hier vorkommenden Gesprächsarten näher zu betrachten. Diese hängen z. T. mit der gewählten Sozialform zusammen und „sind gegenüber außerschulischen (...) von verschiedenen Einschränkungen betroffen“ (Ritz-Fröhlich 1982, 21): So ist die Räumlichkeit meist festgelegt, nämlich im Schulgebäude, die Gesprächspartner sind stets die gleichen, nämlich die Mitschüler und Mitschülerinnen und die Aufgabenstellung legt Gesprächsziele von vorneherein mehr oder weniger fest (vgl. ebd.). Von Brand unterscheidet die unterrichtlichen Gespräche nach „Grad der Lehrerorientierung und Instruktion bzw. Schülerorientierung und Individualität des Lernweges“ (von Brand 2010, 123) in Frontalunterricht, der durch starke Lehrerlenkung auffällt und im gesamten Klassenverband abgehalten wird auf der einen Seite, von Freiarbeit¹⁸⁹ auf der anderen Seite, die durch hohe Differenzierung und Schülerorientierung gekennzeichnet ist. Dazwischen ordnet er handlungs- und produktionsorientierten Unterricht und Projektunterricht an (vgl. ebd., 123 f.). Handlungs- und Produktionsorientierung wird in der vorliegenden Arbeit weniger als Unterrichtsform denn als Unterrichtsprinzip, das grundsätzlich den Unterricht bereichern sollte, gesehen. Damit ist gemeint, dass die Schülerinnen und Schüler selbstorganisiert und handelnd in der Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt zu Lösungen kommen und sich damit lernend

¹⁸⁹ „Die **Freiarbeit** ist die freieste Form des offenen Unterrichts, d. h. sie bietet den größten Raum für selbstbestimmtes Arbeiten der Schülerinnen und Schüler. In einem vorgegebenen Zeitraum entscheiden sie unter mehr oder weniger klaren Zielformulierungen, in welchem Tempo und Rhythmus, in welcher Sozialform und mit welchen Hilfsmitteln sie arbeiten möchten. Diese Form des Lernens stellt einen hohen Anspruch an die Kompetenz der Selbstreflexion und sollte erst durchgeführt werden, wenn weniger selbstbestimmte Formen offenen Unterrichts bekannt und erfolgreich erprobt sind“ (von Brand 2010, 130).

Sachverhalte erschließen. Dazu gehören laut von Brand textproduktive Verfahren sowie Verfahren der szenischen, visuellen oder akustischen Gestaltung (von Brand 2010, 125). Hinzuzufügen ist die kinästhetische Gestaltung, z. B. indem die Schülerinnen und Schüler mit den Händen ein Produkt herstellen oder indem sie ein Experiment durchführen. Der Projektunterricht wird in der vorliegenden Arbeit als eine unterrichtliche Sonderform betrachtet, da er die zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten des Unterrichts häufig sprengt und eher selten durchgeführt wird:

„Projektunterricht findet an den Schulen in der Regel in Form von fächerübergreifenden Projekttagen oder -wochen statt. (...) Projekte und projektorientierte Verfahren zeichnen sich durch ein hohes Maß an Schülerbeteiligung in der Planung und -selbsttätigkeit in der Durchführung aus. In aller Regel werden sie in kooperativen Lernformen (Gruppen- oder seltener Partnerarbeit) durchgeführt“ (von Brand 2010, 127).

Ritz-Fröhlich unterscheidet als Gesprächsformen, die im Unterricht von Relevanz sind, Groß- und Kleinformen. Zu ersteren gehört das Rund- oder Kreisgespräch, das Klassen- oder Großgruppengespräch, die Diskussion sowie das Gespräch über das Gespräch. Zu den Kleinformen zählen das Partnergespräch und das Gruppengespräch (vgl. Ritz-Fröhlich 1982, 7). Für die vorliegende Arbeit erfolgt eine Orientierung an den Sozialformen, innerhalb derer bestimmte unterrichtliche Gesprächsarten vorkommen. Somit lässt sich der Unterricht im Plenum, während dessen häufig *eine Person* im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, die Lehrkraft oder ein Schüler, der bspw. eine Referat hält, abgrenzen von den Kleinformen mit Gruppen- und Partnerarbeit, innerhalb derer die Schüler stärker miteinander kommunizieren. Brandt definiert die Gruppenarbeit folgendermaßen:

„Gruppenarbeit ist dann gegeben, wenn eine Klasse oder ein Kurs für eine bestimmte Zeit in a) mindestens zwei Gruppen aufgeteilt wird, die b) wenigstens drei Schülerinnen und/oder Schüler umfassen. Die Gruppenarbeiten dann eigenständig an entweder gleichen (arbeitsgleiche GA) oder unterschiedlichen Aufgabenstellungen (arbeitsteilige GA)“ (von Brand 2010, 134).

Neben der Gruppenarbeit, in der mindestens drei Schülerinnen und/oder Schüler miteinander kommunizieren (müssen), gibt es die Partnerarbeit, bei der lediglich zwei Schüler miteinander arbeiten (vgl. ebd., 133), sowie schließlich die Einzelarbeit, in der ein Schüler/eine Schülerin jeweils einzeln eine Aufgabe löst (vgl. ebd., 131). Letzteres ist für die vorliegende Arbeit, außer für die Planungs- und Reflexionsphase, eher irrelevant, da die Förderung der Gesprächsfähigkeiten hauptsächlich im Gespräch miteinander erfolgt. Je nach Sozialform sind verschiedene Gesprächsformen möglich und für die Förderung betrachtenswert. Im Plenum gibt es beispielsweise das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch, Diskussionsrunden, Debatten, Präsentationen und Referate. In der Gruppenarbeit kann ebenfalls diskutiert werden, die Schülerinnen und Schüler erklären sich gegenseitig Sachverhalte, instruieren sich ggf. gegenseitig, sie beschreiben gemeinsam Ergebnisse und formulieren Ideen und

Lösungsvorschläge. Jahr (2011, 200) schlägt angesichts der hohen Anzahl an möglichen Sprachhandlungstypen vor, diese für den Unterricht einzuschränken in

Assertiva: FESTSTELLEN, BEHAUPTEN, VERMUTEN, BEZWEIFELN, EINWENDEN, WIDERSPRECHEN, BEGRÜNDEN, BEWEISEN, ZUSTIMMEN, EXPLIZIEREN, VERALLGEMEINERN, BEFÜRCHTEN, ABSICHT BEKUNDEN, SCHLUSSFOLGERN.

Kommissiva: EINVERSTANDEN SEIN, VERSPRECHEN

Direktiva: AUFFORDERN, EMPFEHLEN, WARNEN, VERBIETEN

Deklarativa: z. B. ERNENNEN, KÜNDIGEN (Unterscheidung nicht erforderlich)

Zusätzlich: BEWERTEN“ (Jahr 2011, 201).¹⁹⁰

Da hierbei allerdings eine wesentliche schulische Gesprächshandlung wie das „Erklären“ nicht abgebildet ist, ist eine anderweitige Orientierung an den Erfordernissen der unterrichtlichen Gesprächsformen und eine Ableitung von Gesprächshandlungen und Gesprächsteilhandlungen daraus sinnvoll. Dabei kann es durchaus möglich sein, dass Gesprächshandlungen zu Teilhandlungen werden und umgekehrt, je nach Erfordernissen der Gesprächsform. Verschmolzen im „Erklären“ sind bspw. die Teilhandlungen – von Schmölder-Eibinger und Fanta „Handlungsmuster“¹⁹¹ genannten „Beschreiben“, „Begründen, Benennen und Definieren sowie das Vergleichen und Schlussfolgern“ (Schmölder-Eibinger/Fanta 2014, 163). In anderen Gesprächssituationen wird jedoch möglicherweise lediglich nur eine Beschreibung gefordert sein, z. B. wenn nach einer Wegbeschreibung gefragt ist, hierbei ist das Beschreiben dann die Gesprächshandlung selbst. Je enger geführt die Gesprächsform, desto klarer sind die Teilhandlungen. In Gruppen- und Partnergesprächen ergeben sich bei der sehr allgemein formulierten Gesprächsform „Lerngespräch“ die Gesprächshandlungen häufig aus der konkreten Aufgabenstellung, die von der Lehrkraft formuliert wird. Folgende Tabelle (Abb. 31) zeigt beispielhaft nach der Sozialform geordnet einige unterrichtliche Gesprächsformen sowie Beispiele für Gesprächshandlungen, die hierfür angewendet werden können bzw. die für die Durchführung der Gesprächsform erforderlich sind.

Sozialform	Gesprächsform	Beispiele für Gesprächs-	Beispiele für Teilgesprächs-
------------	---------------	--------------------------	------------------------------

¹⁹⁰ Die Großschreibungen finden sich so im Original.

¹⁹¹ Handlungsmuster werden von Schmölder-Eibinger und Fanta (2014, 163) oder Feilke (2014, 21) auch als „Textprozeduren“ bezeichnet, da sie zeigen, wie verfahren wird, um einen Text zu erzeugen, z. B. indem Teilhandlungen verwendet werden.

		handlungen	handlungen
Frontalunterricht bzw. Plenums- unterricht	Lehrervortrag ¹⁹²	rezipieren	sehen, hören
	fragend- entwickelndes Unterrichtsgespräch ¹⁹³	antworten ggf. fragen	informieren, erklären, berichten, schildern
	Diskussion, Debatte	argumentieren,	behaupten, bewerten, beweisen, begründen, schlussfolgern
	Präsentation ¹⁹⁴ , Vortrag ¹⁹⁵ , Referat ¹⁹⁶ , Rede ¹⁹⁷	informieren, argumentieren	
	Diskussion, Debatte	s. o.	

¹⁹² „Vom **Lehrervortrag** ist immer dann zu sprechen, wenn die Lehrkraft über einen längeren Zeitraum monologisiert“ (von Brand 2010, 139). Dieser ist für Zwecke der Kommunikationsförderung nur partiell geeignet, da damit lediglich rezeptive Fähigkeiten erworben werden können.

¹⁹³ Beim **fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch** besteht „die Kunst des Lehrenden (...) darin, dem Lernenden durch Fragen zunächst sein Nichtwissen vor Augen zu führen, um ihm anschließend durch weitere Fragen zur selbstständigen Erkenntnis zu verhelfen. Das setzt voraus, dass das erforderliche Wissen bereits vorhanden ist und durch richtiges Fragen lediglich ins Bewusstsein gebracht werden muss“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009, 77f.). Becker-Mrotzek und Vogt stellen jedoch fest in Anlehnung an Jank/Meyer und Herrlitz, dass die Lehrerfragen nicht dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler zu neuen Erkenntnissen gelangen (vgl. ebd., 83) und v. a. dass sie den Gesamtzusammenhang nicht erkennen (vgl. ebd., 101 f.).

¹⁹⁴ „Der (...) Ausdruck *präsentieren* bezeichnet ganz allgemein die direkte, sinnliche Darbietung von Inhalten durch eine Person einem Publikum gegenüber (lat. *praesentare* ‚gegenwärtig machen, zeigen, vor Sinnen führen‘). In jüngerer Zeit werden unter dem Begriff zunehmend auch multimediale Formen verstanden, etwa computergestützte Präsentationen, die sich insbesondere durch die zahlreichen Visualisierungsmöglichkeiten auszeichnen“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009, 130). Im Unterricht **präsentieren** Schüler häufig die Ergebnisse von Einzel-, Partner- oder Gruppenerarbeitungen im Plenum (vgl. ebd.). „Das Spektrum möglicher Produkte reicht von schriftlichen Texten (z. B. *Geschichten, Aufsätze, Referate*) über mündlich monologische Formen (z. B. *Gedicht auswendig vortragen*) und interaktive Formen der mediengestützten Präsentation bis hin zu dialogisch Erarbeitetem (z. B. *Rollenspiel*). Diese Ergebnisse präsentieren Schüler im Rahmen der Auswertungsphase eines Unterrichtsabschnitts im Plenum, indem sie ihre Produkte vorlesen bzw. monologisch, dialogisch oder interaktiv mündlich gestalten“ (ebd.).

¹⁹⁵ „Der **Vortrag** kommt der Präsentation in Struktur und Funktion sehr nahe. Er ist in Inhalt und Form weitgehend vorgeplant und dient dem Austausch von Wissen unter Fachleuten, beispielsweise unter Wissenschaftlern“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009, 130).

¹⁹⁶ „Das **Referat** (von lat. *referat* = er möge berichten) stellt eine spezifische Form des Vortrags dar, hier wird im Wesentlichen Bekanntes berichtet“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009, 130).

¹⁹⁷ „Die **Rede** unterscheidet sich vom Vortrag durch ihren institutionellen Ort; wir finden sie etwa im Gericht in der Form des Plädoyers oder im Parlament, wo öffentlich etwas Strittiges verhandelt wird“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009, 130).

Gruppenarbeit ¹⁹⁸	Lerngespräch	erklären, informieren, fragen, Lösungsvorschläge formulieren, sich einigen, instruieren	
Partnerarbeit	Diskussion	s. o.	
	Lerngespräch	s. o.	
Projektunterricht	alle Gesprächsformen, z. B. auch Interviews		

Abbildung 31: Unterrichtsgespräche und ihre Gesprächshandlungen

Durch eine geeignete Methodenwahl können ferner Gesprächsanlässe im Unterricht geschaffen werden. Besonders handlungsorientierte und schüleraktivierende Methoden wie Fishbowl, Gruppenpuzzle, Blitzlicht, Kugellager, World-Café, Marktplatz, Placemat Activity, Zukunftswerkstatt, Kooperatives Partnerinterview¹⁹⁹ etc. bieten Möglichkeiten für die

¹⁹⁸ Bei der **Gruppenarbeit** liegt die Verantwortung für die Gesprächsergebnisse bei den Gruppenmitgliedern, die Lehrkraft tritt in ihrer Kontrollfunktion zurück (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009, 114, 129). Becker-Mrotzek und Vogt führen Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung an, die belegen, dass „Gruppen- im Vergleich zum Frontalunterricht zu besseren Leistungen führt (vgl. Tausch/Tausch 1991:261-263)“ (2009, 115). Dennoch wird er wohl eher selten praktiziert (vgl. ebd.), was problematisch ist, denn „Die Qualifikation zur Kooperation im Team gehört heute wohl zu den in Wirtschaftsbetrieben am meisten nachgefragten“ (ebd.) und genau darauf bereitet der Gruppenunterricht vor, denn er führt sowohl zu verstärkter Förderung der Kommunikation sowie der Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd., 116). Die Makro-Phasen der Gruppenarbeit zeichnen sich in der Eröffnung durch die Kontaktaufnahme und Besprechung der Vorgehensweise aus, „die thematische Auseinandersetzung mit der Aufgabenbearbeitung steht im Zentrum der Arbeitsphase“, in der Abschlussphase werden Präsentationsmöglichkeiten besprochen oder es wird zum Plenumsunterricht übergeleitet (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009, 129).

¹⁹⁹ Knappe Erläuterung der genannten Methoden:

Die einfachste Form der Durchführung der **Fishbowl-Methode** sieht folgendermaßen aus: Eine Kleingruppe sitzt in einem Innenkreis und spricht über ein Thema, der Außenkreis hört zu und beobachtet. Im Innenkreis kann ein Stuhl freigelassen werden, auf dem zeitweilig jemand aus dem Außenkreis Platz nimmt, der gerne etwas zum Thema beitragen möchte. Häufig wird in der Fishbowl diskutiert (vgl. Beste 2015, 146 f./von Brand 2015, 37 f.).

Das **Gruppenpuzzle** wird in Teil E, Kap. 2 genau beschrieben.

Beim **Blitzlicht** werden schnell Meinungen, Stimmungen oder Vorwissen abgefragt, indem sich alle Schülerinnen und Schüler nacheinander sehr knapp zu einer Thematik äußern.

Die **Kugellagermethode** ist auch als **rotierendes Partnergespräch** bekannt. Dabei stellt sich die Hälfte der Schülerinnen und Schüler in der Mitte in einen Innenkreis, die andere Hälfte in einen Außenkreis. Die innen Stehenden drehen sich um, so dass sie jeweils ein Gegenüber haben. Nun kann ein Meinungsaustausch oder eine Themensammlung stattfinden; nach einer begrenzten Zeit rückt ein Kreis eine oder zwei Positionen weiter, so dass ein erneuter Austausch mit einem neuen Gesprächspartner zum selben Thema möglich ist. Hiermit kann bspw. auch der **Kontrollierte Dialog** (vgl. Teil D, Kap. 2.2.3) geübt werden.

Beim **World-Café** werden Gruppentische aufgebaut, auf denen große Plakate/beschreibbare Tischdecken liegen. An jedem Tisch ist ein anderes (Unter-)Thema zu bearbeiten und jeweils ein Schüler bleibt dort stets als „Gastgeber“, der neu Hinzukommende über das bisher Erarbeitete informiert. Die Schülerinnen und Schüler werden in Gruppen nach Anzahl der Tische geteilt; je eine Kleingruppe begibt sich an einen Tisch und sammelt ihr Wissen zum dort geforderten Thema. Nach einer bestimmten Zeit wechselt sie den Tisch. Verbunden werden kann das mit der Möglichkeit, an den Tischen während des Arbeitens zu essen und zu trinken.

Marktplatz heißt eine Methode, bei der Schüler und Schülerinnen in Kleingruppen jeweils eine (Unter-)Thematik so aufbereiten, dass diese für die anderen Schüler verständlich ist. Sie sollen dann eine Art „Marktstand“ zu ihrem Thema, der auch mit visuellen Blickfängen gestaltet ist, aufbauen. Die Hälfte der Kleingruppe hat nach der Vorbereitungszeit die Möglichkeit, die anderen „Stände“ zu besichtigen, die andere

Schülerinnen und Schüler, sich neue fachliche Lerninhalte selbst und im gemeinsamen Gespräch zu erschließen oder diese zu vertiefen. Kulgemeyer und Schecker empfehlen darüber hinausgehend ein Lehr-Lern-Rollenspiel²⁰⁰ (2013, 232 ff.). In ihrer Studie im Physikunterricht konnten sie zeigen, dass dadurch „sowohl die physikalische Kommunikationskompetenz als auch das physikalische Fachwissen signifikant“ (ebd., 236 ff.) anstiegen. Spiegel schlägt für berufliche Trainings zur Verbesserung der Gesprächsfähigkeit Rollenspiele²⁰¹ vor, in denen „authentische Fälle“ simuliert werden, woran das eigene sprachliche Handeln geübt werden kann (Spiegel 2009a, 9). Eine weitere Möglichkeit fächerweiter Gesprächsförderung bietet Projektunterricht²⁰², v. a. wenn dieser nicht nur innerhalb der Schule stattfindet. Hierbei kann der Gesprächsprozess in seiner gesamten Breite projektbegleitend durchgeführt werden, da die Schülerinnen und Schüler sich (außerschulisch) kommunikativ in unterschiedlichen Situationen erproben müssen. Generell können die Schülerinnen und Schüler in unterrichtlichen Kleinformen besser als im Plenum die Gesprächsfähigkeiten lernen, wie Spiegel es für die „interaktive Zuhörrolle“ erläutert, da diese den „alltagsweltlichen und beruflichen Gesprächen“ näher kommen (vgl. Spiegel 2009b, 197). Die Gesprächsförderung kann folglich vorrangig über Partner- bzw. Gruppenarbeiten geschehen und mit Methoden, die Gesprächsanlässe bieten. Huber resümiert: „Beim Lernen in der Schule ist soziale Interaktion sowohl Methode als auch hoch bewertetes Ziel. Sozialinteraktive, kooperative Lernformen (Methode) und Sozialkompetenz (Ziel) sind zunehmend auch in curricularen Vorgaben festgelegt“ (Huber 2006, 262). Die Methoden sollten so gewählt sein, dass zentrale Handlungskompetenzen erprobt werden können immer mit Blick

Hälfte muss das Erarbeitete präsentieren. Ist die eine Hälfte der Kleingruppe zurück, darf die andere den Marktrundgang starten.

Bei der Methode **Placemat-Activity** sitzen jeweils vier Schüler und Schülerinnen rund um einen Tisch; in der Mitte liegt ein Plakat, das in fünf Felder geteilt ist: vier Felder in jede Himmelsrichtung und in der Mitte ein Kreis. Die Schülerinnen und Schüler sammeln zunächst jeder auf „seinem/ihrer Feld“ alles, was an Wissen zu einer Thematik vorhanden ist; im Anschluss wird in der Gruppe ein Konsens aus dem Vorwissen gebildet und in der Mitte notiert.

Die **Zukunftswerkstatt** setzt sich aus drei Phasen zusammen: In der ersten Phase dürfen die Schülerinnen und Schüler Kritik an Aspekten des Themas äußern. Im Anschluss daran wird überlegt, wie die Schwierigkeiten gelöst werden könnten. Hier dürfen auch unrealistische Dinge genannt werden. In der dritten Phase werden Überlegungen zur Verwirklichung angestellt. Ggf. bietet es sich an, zur Lösung von Problemen (z. B. mathematischen, physikalischen oder gesellschaftlichen) im Unterricht nur die Phasen zwei und drei durchzuführen.

Beim **Kooperativen Partnerinterview** informieren sich die Schülerinnen und Schüler zunächst über einen Sachverhalt, zu dem sie schließlich Fragen formulieren. Diese stellen sie im Anschluss einem anderen Schüler, der sich vorher zum gleichen Sachverhalt informiert hat (vgl. Michalak/Lemke/Goeke 2015, 153).

²⁰⁰ Beim **Lehr-Lern-Rollenspiel** erklären ältere Schüler jüngeren den Unterrichtsstoff. Die älteren Schüler schlüpfen also in die Lehr-Rolle, die jüngeren sind in der Rolle der Lerner (vgl. Kulgemeyer/Schecker 2013, 232 ff.).

²⁰¹ Die Methode **Rollenspiel** wird in Teil E, Kap. 3.8 ausführlich erläutert.

²⁰² **Projektunterricht** ist eine Unterrichtssequenz, die über mehrere Unterrichtsstunden geht, wobei die Schülerinnen und Schüler selbsttätig und selbstorganisiert den Arbeitsprozess gestalten. Häufig ist der Lernort dabei nicht auf die Schule beschränkt und in der Interaktion mit Schulfremden entstehen realitätsnahe Gesprächsanlässe.

auf deren Studien-, Berufs- und Alltagstauglichkeit. Gleichmaßen kann dabei durch eine Thematisierung der Sprache und des Zuhörens erkannt werden, dass „das Verstehen subjektiv ist“ (Spiegel 2009b, 201).

Um während der Arbeit in „kleinen“ Sozialformen und mit geeigneten Methoden Gesprächsförderung vorzunehmen, können die Lernenden jeweils durch die in der vorliegenden Arbeit vorgeschlagenen Strategien Unterstützung finden. Besonders häufig sollte die Eigenreflexion durch die Anwendung von Fragen im Gesprächsprozess erfolgen, um damit sprachbewusstes Handeln im Gespräch zu üben. Dies stellt eine Grundlage für den Lernerfolg in der Gesprächsführung dar, denn durch diese aktive Arbeitsweise können die Lernenden sich ihr Handeln bewusst machen, bisherige Vorgehensweisen in der Reflexion prüfen, ggf. ändern und neue Handlungsrouinen entwickeln (vgl. Hauch/Pabst-Weinschenk 2014, 166).

Es wird also empfohlen, bestehende kommunikative Situationen, die sich im Unterricht durch unterrichtliche Gespräche ständig ergeben, zu nutzen, indem diese im Hinblick auf sprachliches Gelingen sowie fachlichen Lernerfolg reflektiert werden. Den Schülerinnen und Schülern wird dadurch bewusst, dass mündliche Kommunikation nicht nur nebenherläuft, sondern von ihnen gestaltet werden kann. Durch die wiederholte Fokussierung darauf werden sie „ein Gespür für die unterschiedlichen sozialen Konstellationen und Situationen entwickeln bzw. weiter schärfen“ (Nünning/Zierold 2008, 109) und können darauf die Kommunikation ausrichten. Im Prinzip können sie ihren gesamten täglichen Umgang als „Forschungslabor für unterschiedliche Kommunikations-Konstellationen nutzen“ (ebd.). Notwendig dafür ist es zunächst, die Achtsamkeit auf kommunikative Prozesse überhaupt zu legen (vgl. ebd.). Durch die Anwendung der Gesprächsstrategien im Unterricht wird eine solche Aufmerksamkeitsfokussierung immer wieder herbeigeführt. Die bewusste Betrachtung von Gesprächsprozessen ermöglicht neben Handlungsüberlegungen eine „Selbstbeobachtung“, die das eigene Einwirken auf die Kommunikationssituation verdeutlicht sowie das Rückwirken dieser auf die eigene Person. Aufgrund dieses sprachbewussten Handelns im Gesprächsprozess wird schließlich die persönliche „Verantwortung für die Situation“ deutlich:

„Wenn Kommunikation scheitert oder problematisch wird, dann haben in der Regel alle mitgewirkt, und das gilt selbstverständlich auch immer für einen selbst, auch wenn es bisweilen schwerfallen mag, sich dies einzugestehen“ (Nünning/Zierold 2008, 109 f.).

Erforderlich für eine Achtsamkeit bzgl. sprachlicher Aspekte von Seiten der Schülerinnen und Schüler ist folglich, „dass Aufgaben- und Fragestellungen eingesetzt werden, die einen aufmerksamen Umgang mit Sprache erfordern, Sprache zum Thema machen sowie ein

Nachdenken über Sprache anregen“ (Schmölzer-Eibinger 2013, 34). Bereits bei der Unterrichtsplanung ist also darauf zu achten, entsprechende Unterrichtsgegebenheiten zu schaffen, die mündliche Kommunikation mit und zwischen den Schülern ermöglichen, und die kommunikativen „Lernanlässe (...) systematisch in den Unterricht [zu] integrieren“ (Becker-Mrotzek 2009b, 112; vgl. dazu auch Rüchel 2012, 6). Dies wird möglich durch eine Aufgabenauswahl, durch die „sich die Schülerinnen forschend, reflektierend und eigenaktiv mit fachbezogenen Problemstellungen befassen“ (Schmölzer-Eibinger 2013, 31). Für die Sekundarstufe II ist es dabei sinnvoll, wenn sich diese konkreten Gegebenheiten auf wissenschaftspropädeutische Momente ausdehnen. Berthold schlägt dafür bspw. „Vernehmungen vor (...) Gericht“ vor, die im Rechtskundeunterricht erarbeitet werden könnten, „Verhandlungstheorie“, die generell erforderlich ist, oder „die Wirkung persönlicher Wahlwerbung“ für den Sozialkunde- oder Wirtschaftsunterricht jeweils „auf der Grundlage wissenschaftlicher Forschungen. Dabei können kleine Forschungsaufgaben bearbeitet werden“ (Berthold 2000, 10). So wird im Laufe des Schuljahres durch die Förderung in jedem Fach zu jeder Stunde ein großer Reichtum an Übezeit erreicht, der die Schülerinnen und Schüler zur Gesprächskompetenz hinführt. Die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit bieten den Schülerinnen und Schülern z. T. darüber hinaus eine Hilfestellung, die eigenen Lern- und Erfahrungsprozesse in der fachlichen Aufgabenbearbeitung zu reflektieren, bzw. können daraufhin erweitert werden.

Um generell kompetenzorientierten Unterricht durchzuführen, muss die Lehrkraft eine neue Rolle einnehmen. Sie ist nun lediglich Moderator und/oder Coach und leitet die Schülerinnen und Schüler mit Materialien und Arbeitsmethoden zum eigenen Kompetenzerwerb an (vgl. z. B. Nagy/ Struger/Wintersteiner 2012, 140). Dazu müssen die Lernenden erkennen, dass sie selbst für ihr Lernen verantwortlich sind, und entsprechend viel selbstständig agieren. Ermöglicht wird ihnen das durch den Einsatz der Gesprächsstrategien, deren Auswahl je nach Können der Schülerinnen und Schüler von diesen selbst erfolgen kann. Die Wahl orientiert sich an den Notwendigkeiten der jeweiligen Gesprächssituation oder die Schülerinnen und Schüler entscheiden sich nach der Erprobung mehrerer Strategien für diejenigen, die sich für sie individuell häufig als passend herausgestellt haben. Wie Krelle und Prenzel (2014, 214 f.) es für das Zuhören ausführen, werden durch das vielfältige Üben anhand der vorliegenden Gesprächsstrategien schließlich „mentale Repräsentationen“ geschaffen, die den Schülerinnen und Schülern in neuen Gesprächssituationen Sicherheit für ihr Handeln bieten und durch die reflexiven Prozesse im Monitoring das Lernen generell fördern. So kann mit Huber (2006, 269) zusammengefasst werden: Als

„Strategien der indirekten und der direkten Beeinflussung des Lernprozesses erscheinen (...) besonders wichtig: (1) Gemeinsame Verantwortung für das Lernen durch Aufteilung des Lernstoffs und Austausch (Aufgabenspezialisierung) sichern; (2) Wechsel von Individual- und Gruppenphasen des Lernens zur Balance individueller Lernpräferenzen vorsehen; (3) Monitoring der Kommunikationsabläufe vorsehen (...) Darüber hinaus empfiehlt es sich für selbst organisierte Gruppen nach jedem Treffen einige Minuten für Meta-Kommunikation über die Interaktionsprozesse zu reservieren und so die notwendige Funktion des Monitoring zu systematisieren“ (Huber 2006, 269).

3.2 Weitere Unterrichtsmethoden zur üben Umsetzung der Strategien

Im Folgenden werden weitere Unterrichtsmethoden angeführt, die speziell zur Gesprächsförderung sowie zur Arbeit mit den Gesprächsstrategien im Fachunterricht gedacht sind.

Erinnerungshilfen in Form von Infokästchen erstellen

Unterstützung im Gesprächsprozess bieten „Erinnerungshilfen, z. B. in Form von Checklisten, Textbausteinen, methodischen Tipps“ (Becker-Mrotzek 2012, 281), die als Informationskästen oder -listen den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehen. Diese sind bspw. Kriterienkataloge, die genauso wie die Gesprächsbausteine oder die Auswahl weiterer Gesprächsstrategien gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern erstellt werden können im Hinblick auf die zu führende Gesprächsart. Daraus können individuelle, aber auch gemeinsame „Infokästchen“ erarbeitet werden, die vor und während des Gespräches präsent sind, z. B. durch Plakate im Klassenzimmer oder als Merkhilfen auf besonderen farbigen Blättern auf den einzelnen Tischen. Die Kriterienkataloge können sich eng an den in der vorliegenden Arbeit aufgestellten Fragenkatalogen orientieren.

Fragenpools für Gesprächsarten entwickeln

Um die Fragen im Fachunterricht zur Gesprächsförderung einzusetzen, bieten sich verschiedene Methoden an. Zum einen können die Schüler entweder beliebig Fragen aus den Tabellen heranziehen und ihre Relevanz für die Planung des folgenden Gesprächs zunächst beurteilen und dann übernehmen oder verwerfen. Die ausgewählten Fragen kommen in einen *Fragenpool* für die jeweilige Gesprächsart und/oder -handlung. Dieser Fragenpool kann in Form einer Tabelle auf ein Arbeitsblatt oder Plakat gezeichnet werden oder aber in Form kleiner Kärtchen angefertigt werden, wobei jede Frage jeweils auf ein eigenes Kärtchen kommt. Die Kärtchen werden in eine Box je Gesprächsform oder -handlung gelegt, den *Fragenpool*. Nun können die Schülerinnen und Schüler vor jedem neuen Gespräch dieser

Gesprächsart oder -handlung entweder bewusst Fragen aus dem *Tabellen-Fragenpool* wählen oder Kärtchen ziehen und mit letzterem sich auch auf Fragen konzentrieren, die zunächst vielleicht sonst nicht ausgesucht worden wären. Möglich ist es natürlich ebenso, um die Vorgehensweise zu beschleunigen oder die Entwicklung bestimmter Gesprächsfähigkeiten zu verfolgen, dass die Lehrkraft Fragen auswählt, die die SchülerInnen vor, in und nach dem Gespräch für die Gesprächsbeobachtung verwenden. Auch ein gänzlich induktives Vorgehen ist denkbar, indem die Schülerinnen und Schüler selbst Fragen aufstellen, die ihnen für die Planung eines anschließenden Gespräches helfen können, und somit innerhalb der Lerngruppe einen eigenen *Fragenpool* erstellen. Weiterhin können die Fragen der Planungs- und/oder Reflexionsphase auch schriftlich beantwortet werden, um sich umfassend auf ein Gespräch vorzubereiten oder es im Rückblick nochmals zu analysieren.

Reflexionspausen während und nach Gesprächen einplanen

Kurze „Reflexionspausen“ während und nach Gesprächen im Unterricht können dazu genutzt werden, dass jeder Lernende für sich im Kopf das vergangene Gespräch bzw. den absolvierten Gesprächsteil nochmals rekapituliert im Hinblick auf inhaltliche und sprachliche Abläufe. Die damit erfolgte Wiederholung auch inhaltlicher Themen trägt in allen Fächern zu einer Strukturierung und Speicherung von Lernstoff bei. Für eine Reflexionspause wird der Gesprächsprozess verlangsamt, also sozusagen in Zeitlupe durchgeführt bzw. mit gesetzten Pausen. Dadurch haben die Schülerinnen und Schüler die Zeit, über sich selbst sowie das Gespräch zu reflektieren, indem sie die Gelegenheit erhalten, den Gang ihrer Gedanken sowie ihrer Handlungsweisen zu steuern (vgl. Wellensiek 2010, 99). Neben der Reflexion über rückwirkende Gesprächsereignisse kann in dieser Zeit auch die weitere Vorgehensweise bedacht werden. Gleichzeitig bietet den Gesprächspartnern die Unterbrechung die Chance, einen Zugang zu finden zu ihren eigenen Gefühlen und körperlichen Reaktionen, die ihr Handeln häufig unbewusst steuern (vgl. ebd.). Auch Schulz von Thun empfiehlt das Innehalten im Gespräch, um eigene Empfindungen und Handlungshintergründe zu eruieren (vgl. Schulz von Thun 2013b, 288). Damit wird es möglich, wie es Wygotski zur Schaffung von Bewusstheit fordert, sprachliche Aspekte „aus der Komplexität der Sprechsituation herausgelöst und unabhängig von den Bedingungen der aktuellen Handlungssituation nach bestimmten Kriterien zum Gegenstand des Denkens werden“ zu lassen (nach Andresen/Funke 2006, 444).

„Innere Dialoge“ führen

Neben und mit den Fragen sinnvoll zur Erlangung von Bewusstheit sowie „Selbstbewußtwerdung“ ist der *Innere Dialog*²⁰³, das „Selbstgespräch“ bzw. das „monologische Sprechdenken“ (Spinner 1980b, 71). Diese „an das eigene Ich gerichtete Kommunikation (...), [die beispielsweise] in den sprachlichen Formulierungen ‚Ich werde/mache mir bewußt‘, ‚Ich erinnere mich‘, ‚Ich frage mich‘ usw. zum Ausdruck kommt“ (ebd., 70), hilft, fachliche, in der Kommunikation vermittelte Inhalte und sprachliche Handlungsabläufe sich zu vergegenwärtigen sowie zu reflektieren, denn „Verstehen ist immer mit Nervenimpulsen an den Artikulationsorganen verbunden“ (Pabst-Weinschenk 1995, 28):

„Selbstgespräche sind notwendig, wenn man schwierige Probleme lösen oder sich an tief im Gedächtnis vergrabene Inhalte wieder erinnern möchte. Alles, was einem in den Sinn kommt, wird direkt ausgesprochen und formuliert. Durch das Formulieren fügen sich die Gedanken in eine bestimmte Ordnung: Man erkennt Reihenfolgen, Abhängigkeiten, Wechselbeziehungen usw.“ (ebd.).

Spinner schlägt hierzu als hilfreiche Unterstützung Fragen für den Selbstdialog vor: „Ich frage mich z. B., wie ich mich in einer fremden Gesellschaft benehmen soll oder ob ich mit meinem Auftreten bei meinen Kameraden ankomme“ (Spinner 1980b, 71). Als Grund für die Sinnhaftigkeit der Fragenstellung an sich selbst führt Pabst-Weinschenk an: „Auf eine Frage weiß man immer eine Antwort bzw. entwickelt sprechdenkend eine mögliche Antwort“ (Pabst-Weinschenk 1995, 28).

Konkret heißt das für Unterrichtsgespräche, dass während Gesprächsphasen durch die Lehrkraft Pausen gesetzt werden, innerhalb derer die Schülerinnen und Schüler einen *Inneren Dialog* führen und somit das Monitoring bewusst machen. Die Pausensetzung kann während des gesamten Gesprächsprozesses erfolgen, aber auch im Anschluss an ein Gespräch in der Reflexionsphase vorgenommen werden. Schließlich sollen die Schülerinnen und Schüler die Pausensetzung mit *Innerem Dialog* ohne Vorgabe selbst durchführen, um gesprächliche Aspekte zu überdenken. Hilfreiche Gesprächsbausteine, um diese Denkphase einzuleiten, sind bspw. „Gib mir kurz Zeit, darüber nachzudenken.“ „Ich möchte diesen Sachverhalt kurz reflektieren.“ „Ich benötige eine kurze Gesprächspause, um darüber nachzudenken.“ Erleichtert wird auch die Durchführung des *Inneren Dialogs* durch die Beantwortung von Fragen und die Anfertigung von Notizen. Wenngleich es hier *Innerer Dialog* genannt wird, kann dieser auch halblaut vorgenommen werden und muss nicht rein in Gedanken ablaufen.

²⁰³ Bewusst wird hier vom „Inneren Dialog“ und nicht dem „Inneren Monolog“ gesprochen, da verschiedene Stimmen und Ansichten, die innerhalb einer Person konkurrieren, gehört werden sollen (vgl. dazu Schulz von Thun 2013 c, 25 ff.).

In Gesprächstandems oder -teams arbeiten

Jeweils zwei Schüler arbeiten in einem *Tandem* oder *Team* zusammen, um sich auf ein Gespräch vorzubereiten, dieses zu führen und schließlich zu reflektieren. Das bedeutet konkret: Beide Schüler informieren sich gemeinsam in der Planungsphase über das Thema und verständigen sich über ihre Ziele im Gespräch, sammeln ggf. Argumente und überlegen sich Strategien, die ihnen im Gesprächsverlauf helfen können. Der Unterschied zwischen *Tandem* und *Team* ist folgender: Während beim *Gesprächstandem* eher ein stärkerer und ein schwächerer Schüler zusammenarbeiten bzw. sich gegenseitig helfen, erfolgen beim *Gesprächsteam* v. a. Vorbereitung und Reflexion eines Gespräches gemeinsam, während das Gespräch alleine geführt werden muss. Im *Tandem* ist einer der Schüler der Gesprächsführer. Weiß dieser während des Gespräches nicht mehr weiter oder fühlt er sich in die Enge getrieben, legt er seinem Partner die Hand auf die Schulter – oder es wird ein anderes Zeichen (z. B. Hand heben, Fingerschnipsen etc.) vereinbart – und der Tandempartner übernimmt die Gesprächsführung. Alternativ kann das *Gesprächstandem* folgendermaßen agieren: Merkt der Tandempartner aus seiner objektiveren Beobachterposition, dass der Gesprächsführer strauchelt, macht er sich durch ein Zeichen bemerkbar und führt das Gespräch weiter, bis wieder ein Rollentausch erfolgt. Durch diese *Methode des „freundlichen Unterbrechens“* bleibt der Gesprächsfluss in Gang und die Schülerinnen und Schüler lernen voneinander. Im *Gesprächstandem* arbeiten also beide Tandempartner eng zusammen, um das Gespräch gelingen zu lassen, und erwerben dabei neben Fähigkeiten in der Gesprächsführung solche der Teamarbeit und v. a. der genauen Rezeption, um ggf. in das Gespräch eingreifen zu können und dem Tandempartner unterstützend zu helfen. Das Tandem kann auch eingesetzt werden, wenn Gesprächsschwierigkeiten auftreten und Metakommunikation objektiver als von den involvierten Gesprächspartnern durchgeführt werden soll. Hierfür übernehmen die Tandempartner die Sprecherrollen und reflektieren den bisherigen Gesprächsverlauf von ihrer Außenperspektive her.

Das *Gesprächstandem* oder *-team* kann dauerhaft in der gleichen Zusammensetzung agieren, so dass sich gewisse Routinen in der Zusammenarbeit entwickeln können, oder variiert werden, um dem einzelnen Gesprächspartner neue Eindrücke durch einen anderen Team- bzw. Tandempartner zu ermöglichen.

Ein Gesprächstagebuch bzw. -portfolio anfertigen

Um über Gespräche, deren Planung und Erfolg der Durchführung zu reflektieren, können die Schülerinnen und Schüler schriftliche Aufzeichnungen anfertigen. Diese können

beispielsweise in einem Prozessportfolio oder einem Gesprächstagebuch festgehalten werden, um den Lernfortschritt über einen längeren Zeitraum zu dokumentieren (vgl. Abb. 32). Dabei werden Datum und Uhrzeit des Gesprächs, Informationen über den oder die Gesprächspartner, die Gesprächsthemen sowie äußere situative Bedingungen notiert. Schließlich werden darin die vorgenommenen wesentlichen Planungsmomente beschrieben. Notiert werden ferner die durchgeführten Strategien sowie deren Gelingen im Gespräch. Auch der Gesprächsverlauf, wichtige Gesprächsergebnisse, der Lernzuwachs, noch offene Fragen und unterstützende Skizzen werden in das Gesprächstagebuch eingetragen. Darüber hinaus können neu gelernte Fachbegriffe oder andere Erkenntnisse eingetragen werden. Steinig und Huneke schlagen alternativ das Führen eines „Sprachbeobachtungsbuches“ vor. Darin dürfen die Schülerinnen und Schüler das sprachliche Material sammeln, das ihnen neu oder aufgefallen ist. „Sie notieren dazu den Ort und die Zeit des Fundes, nennen den Grund, warum ihnen ein Satz, ein Text, eine Gedichtzeile oder ein Slogan als eigenartig erschienen ist und geben einen Kommentar dazu“ (Steinig/Huneke 2011, 185). Dieses Material wird dann gemeinsam untersucht. Das bietet sich bspw. an, um v. a. fachsprachliche Besonderheiten festzuhalten und zu analysieren.

Durch solcherart Lernbücher erfolgt eine Dokumentation, aber auch eine beobachtende Reflexion des eigenen Handelns im Gespräch sowie gleichzeitig des Lernfortschritts. Durch das erneute Aufschreiben des im Gespräch Gelernten werden neuronale Verbindungen gefestigt und das Erinnern wird erleichtert. Schreblowski und Hasselhorn (2006, 159) resümieren aus Lerntagebüchern in der Art des Gesprächstagebuchs einen positiven Effekt für das Erkennen des eigenen Lernprozesses.

Aussehen könnte ein Vordruck für ein Gesprächstagebuchblatt bspw. wie in Abb. 32.

Alternativ können die Schülerinnen und Schüler für die Vertiefung des Fachwortschatzes Fachwörterbücher oder -karteien anlegen, in denen Termini und Begriffe gesammelt werden (vgl. Brandt/Gogolin 2016, 42 f.). Hilfreich ist es, diese mit Mustersätzen und Beispielen zu ergänzen, in denen der Terminus vorkommt (vgl. ebd., 43), um die Bedeutung im Kontext zu klären.

Gesprächstagebuch – Eintrag Nr.		
Fach und Thema:		
Gespräch mit:		
über:		
am: _____ von _____ Uhr bis _____ Uhr		
Situative Rahmenbedingungen, z. B. Räumlichkeit, Störquellen, Sitzordnung:		
Gesprächsart:		
Meine Planungen:	Die Gesprächsziele	
	Vorzunehmende Gesprächshandlung(en)	
	Möglicher Gesprächsverlauf	
	Rollen im Gespräch	
	Recherchen zum Thema	
	Gesprächsstrategien	
	Gesprächsbausteine	
	Visuelle Unterstützung	
Reflexion über die Durchführung (hier ist auch ein Aufgreifen der Planungsaspekte sinnvoll):		
Gesprächsergebnisse und ggf. noch offene Fragen:		
Mein Lernzuwachs:		
Anhang: Skizzen und Notizen		

Abbildung 32: Vordruck Gesprächstagebucheintrag

Einen Gesprächsmoderator einsetzen

In Gruppengesprächen kann grundsätzlich die Rolle eines „*Gesprächsmoderators*“²⁰⁴ vergeben werden. Dieser hat hier die Aufgabe, in Gespräche einzuführen, zu überwachen, dass Gesprächsbeiträge konstruktiv erfolgen, dass der Themenbezug gewahrt bleibt, dass mögliche Konfliktpunkte ausgeräumt werden, dass alle Teilnehmer dem Gespräch folgen können, z. B. indem unbekannte Wörter geklärt werden, dass immer wieder inhaltliche Zusammenfassungen erfolgen und dass im Gesprächsprozess gemeinsam vorgegangen wird. Ebenfalls zuständig ist er für die Klärung von Positionen sowie visuelle Darstellungen, z. B. auf Flipchart, Folie oder Plakat. Darüber hinaus achtet er auf die Zeit. Dazu zählt nicht nur die für ein Gespräch zur Verfügung stehende Gesamtzeit, sondern auch die Anzahl und Dauer einzelner Gesprächsbeiträge. So ist er dafür verantwortlich, auch stillere Gruppenteilnehmer zum Wortbeitrag zu animieren und „Vielredner“ ggf. einzubremsen. Es kann vereinbart werden, dass der Moderator auch der Gruppensprecher ist bei anschließenden Präsentationen im Klassenverbund, ansonsten ist der Moderator dafür verantwortlich, dass Arbeitsergebnisse, sofern gewünscht, von Teilnehmern der Gruppe im Plenum präsentiert werden können. Schließlich beendet der Gesprächsmoderator die Arbeit in der Gruppe.²⁰⁵ Die Aufgabe des *Gesprächsmoderators* sollte jeder Schüler eine Zeitlang im Schuljahr einnehmen dürfen.

Der Vorteil des Einsatzes eines *Gesprächsmoderators* liegt darin, dass Gespräche in den Kleingruppen diszipliniert verlaufen, da stets eine Überwachung aus einer Art Metaposition erfolgt. Darüber hinaus erwirbt der Moderator im Verlauf seiner Tätigkeit wesentliche Fähigkeiten wie Gespräche zu leiten, Gesprächsbeiträge zusammenzufassen, neutral ein Gespräch zu verfolgen, ggf. Arbeitsergebnisse zu präsentieren und insgesamt auf eine konstruktive Arbeitsatmosphäre zu achten. Wenn ein Schüler für letzteres verantwortlich ist, ändert sich die Rolle der am Unterricht Teilnehmenden, weil den Schülerinnen und Schülern damit ihre eigene Verantwortung für Lernfortschritte deutlich werden kann. Letztlich kann man die Rolle des Moderators in Unterrichtsgesprächen folgendermaßen charakterisieren: „Versteht man Besprechen als interaktives Problemlösen, so lässt sich Besprechungsmoderation als Problemlöse-Management beschreiben“ (Berkemeier 2006, 177).

²⁰⁴ Berkemeier und Pfennig (2009, 553) empfehlen, den Begriff des Moderierens für alle Leitungsaufgaben in „Besprechungen, Schlichtungsgesprächen, Feedbackgesprächen, Chats, Foren, Talkrunden, Round Tables usw. zu verwenden.“

²⁰⁵ Weitere Aufgaben des Moderators sowie die Fähigkeiten, die durch die Ausübung dieser Rolle erworben werden können, finden sich in Teil E, Kap. 3.4 dieser Arbeit.

Ein Reflexionsmeeting durchführen

Nach dem Gespräch treffen sich die Gesprächspartner und ggf. die Beobachter in Kleingruppen und reflektieren das Gespräch in der Reflexionsphase in einem „Meeting“. Dafür setzen sie Verfahren und Strategien der Gesprächsreflexion ein. Ein Gesprächspartner bittet seine Mitschüler nach einem gemeinsamen Gespräch um ein Feedback und lädt sie zum „Meeting“ ein. Zunächst schildert der Gastgeber, welchen Eindruck er hat vom vergangenen Gespräch. In der Folge wird jeder Teilnehmer des Reflexionsmeetings knapp nach seinen Eindrücken gefragt bspw. mit dem Gesprächsbaustein: „Was ist euch an meinem Handeln im Gespräch positiv aufgefallen und was sollte ich künftig anders machen?“. Hilfreich ist es, wenn ein Kriterienkatalog vorliegt, der bei der Bearbeitung hilft, um Abweichungen im erneuten Gespräch zu vermeiden. Zu bedenken ist nämlich, wie bei allen metakommunikativen Verfahren, dass hier wiederum ein Gespräch vorliegt, das ebenfalls wieder allen Chancen und Schwierigkeiten der Gesprächsführung unterworfen ist. Das Reflexionsmeeting kann auch in der Art einer Supervision ablaufen, insofern als die „Gäste“ über das Gespräch sprechen und sowohl Kritisches wie auch Verbesserungsvorschläge entwickeln, wobei der Gastgeber lediglich zuhört. Im Anschluss kann er sich zu dem Gesprochenen äußern und sagen, welche Ideen er annehmen bzw. mitnehmen möchte für künftige Gespräche.

Ein Reflexionsmeeting kann nicht nur abgehalten werden, um den individuellen Lernerfolg im Hinblick auf die Ausbildung der Gesprächsfähigkeiten zu eruieren, sondern ebenfalls, um den fachlichen Lernerfolg zu erfassen. Dafür können die Gesprächsteilnehmer gemeinsam rekapitulieren, was ihnen aus dem Gespräch fachlich in Erinnerung geblieben ist und worüber sie sich noch weiter informieren möchten.

3.3 Zwischenfazit: Umsetzung im Fachunterricht

Da „Kompetenzerwerb (...) kontinuierlich und aufbauend in langen Prozesszyklen über die ganze Schulzeit hinweg und in kurzen Prozesszyklen, etwa bei der Bearbeitung konkreter Aufgabenstellungen, die in mehreren Prozessschritten bearbeitet werden“ (Nagy/Struger/Wintersteiner 2012, 140), erfolgt, bietet es sich also an, auch für die Entwicklung von Gesprächskompetenz prozessorientiert zu arbeiten. Für eine Umsetzung der hier vorgeschlagenen Förderanregungen ist es notwendig, dass die verschiedenen, die Gesprächskompetenz ausmachenden Fähigkeiten möglichst häufig geübt werden: „Alle Teilkompetenzen des Miteinandersprechens werden erworben, indem man sie ausführt“ (Pabst-Weinschenk 2009, 29f.). Eine Häufigkeit kann besonders gut erreicht werden, indem

die Förderung nicht nur auf das Fach Deutsch beschränkt bleibt, sondern fächerweit erfolgt. Da Unterricht in allen Fächern grundsätzlich neben dem Lesen und dem Schreiben auch aus Gesprächen besteht, können diese Unterrichtsgespräche für eine stete Förderung eingesetzt werden, da mit diesen authentische Situationen zur Verfügung stehen, in denen gleichzeitig die Anwendung von Fachwissen und der Einsatz von Fachbegriffen im Gespräch erprobt werden und somit eine gute Vorbereitung auf künftige studienorientierte sowie berufliche Anforderungen erfolgen kann. Durch das Angebot unterschiedlicher unterrichtlicher Gesprächssituationen für die regelmäßige Übung können die Schülerinnen und Schüler Gesprächsstrategien erproben und Handlungsmuster ausbilden, bis sich schließlich eine Automatisierung sprachbewussten Handelns etabliert:

„Sie müssen dann nicht immer über die Situationen nachdenken, sondern verfügen schlicht über ein breites, automatisiertes Repertoire an affektiven und kognitiven Kommunikationskompetenzen sowie sozialer Handlungs- und Kommunikationsspielräume“ (Nünning/Zierold 2008, 110).

Bei der Auswahl von unterrichtlichen Gesprächsanlässen ist es wichtig zu berücksichtigen, dass das Lernen von Begrifflichkeiten und Bedeutungen selbsttätig, aktiv und kreativ durch das Lösen von Problemen in Handlungssituationen durch die Schülerinnen und Schüler erfolgen sollte (vgl. Winter 1983, 34 f.). Da das häufig im Team geschieht, bedeutet das gleichzeitig, dass eine Förderung des Lernens und damit zudem der Gesprächskompetenz im Fachunterricht v. a. dann erfolgt, wenn Arbeitsformen, die das Miteinander der Schülerinnen und Schüler stärken, zur Anwendung kommen. Ockel nennt hier bspw. „Gruppenarbeit, projektorientierten Unterricht [oder das] Rollenspiel“ (Ockel 1988, 18). Wagner, Weiglhofer und Zumbach konstatieren für die Naturwissenschaften, dass ein Verständnis für Prozesse nur bewirkt werden könne durch „kumulatives Lernen“, das v. a. Zeit für Übung und Anwendung erfordere. Eine „Vollständigkeitsorientierung“ sei hierbei wenig angebracht (vgl. Wagner/Weiglhofer/Zumbach 2012, 189). Damit können insgesamt viele der didaktischen Anforderungen, die Efing für die Mittelstufe aufstellt, die aber auch auf die Oberstufe übertragen werden können, mit der vermehrten Gesprächsförderung im Kleingruppenunterricht erfüllt werden: Sowohl „die Teamarbeit und die mit ihr verbundene koordinierende, organisatorische Kommunikation“ werden gefördert als auch die interdisziplinäre Vernetzung, die beide im Studien- sowie Berufsleben auf die Schülerinnen und Schüler zukommen werden (Efing 2011, 84). Notwendig ist es also, im Fachunterricht Sprachsituationen zu schaffen, in denen der Fokus auf Handlungen liegt, mit denen auch Gesprächsfähigkeiten geübt und reflektiert werden können. Schon die Bewusstmachung der Tatsache, dass jede Gesprächssituation ähnlicher Fähigkeiten bedarf, die lediglich

entsprechend der Handlungs- und Gesprächsform abgewandelt werden müssen, kann für die Schülerinnen und Schüler eine Hilfestellung darstellen.

4 Fazit

Festgestellt wurde in Anlehnung an den Schreibprozess, dass auch die meisten Gesprächsformen in einem Arbeitsprozess von Planung, Gesprächsführung, Reflexion verlaufen, der beständig von einem inneren Monitor überwacht wird. Während der Planung werden wichtige situative Faktoren des Gesprächs, die darin voraussichtlich zu behandelnden Themen sowie eigene und fremde Ziele vorüberlegt, um in der Gesprächsphase auf die in der Planungsphase bereits gebildeten Vorwissensstrukturen zugreifen zu können. In der Phase des Gesprächs an sich erfolgt nun eine Aushandlung von Themen und Zielen zwischen den Gesprächspartnern sowie eine immerwährende gegenseitige Beeinflussung der Aktanten, aufgrund der individuell unterschiedlich Ansichten über das Gespräch sowie den oder die Gesprächspartner gebildet werden. Im Anschluss an das Gespräch ist eine Reflexion über den Gesprächsverlauf hilfreich, um sich das eigene und fremde Handeln nochmals bewusst zu machen sowie um Folgen von Teilhandlungen zu ersehen. Daraus folgend kann erneut das Gespräch gesucht werden, um bspw. Verständnisschwierigkeiten aus dem Weg zu räumen oder Konflikte zu klären. Da Kommunikation ein „selbstbezüglicher (reflexiver) Prozess [ist], der in Schleifen immer wieder auf sich selbst Bezug nimmt“ (Schmidt/Zurstiege 2000, 29) – bspw. eben wenn nach der letzten Phase nach einem Gespräch nochmals ein erneutes Gespräch gesucht wird, um etwas zu klären – , gibt es keinen verbindlichen Punkt im Gesprächsprozess, an dem mit der Praxis der Reflexion eingestiegen werden muss (vgl. ebd.). Dennoch bietet es sich bei vielen Gesprächsarten gerade für Zwecke zur Erlangung kommunikativer Gewandtheit an, mit der Planungsphase zu beginnen und diese bereits reflexiv mit Hilfe des inneren Monitors zu überwachen. Dieser prüft kontinuierlich das eigene und fremde Handeln und gleicht die individuellen Erwartungen mit den realen Gegebenheiten ab. Die andauernde reflexive Beobachtung durch das Monitoring ist die Grundlage für sprachbewusstes Handeln. Eine der Strategien, um das Monitoring bewusst durchzuführen, ist die Einsetzung von Fragen, die den Gesprächsprozess beleuchten. Diese helfen dem Schüler/der Schülerin, den Fokus bewusst auf bestimmte Aspekte des Gespräches zu legen, so dass die Planung vereinfacht, im Gesprächsprozess die Angemessenheit zwischen den Beteiligten in zielführender Weise ausgehandelt sowie im Anschluss an das Gespräch reflektiert und ggf. Änderungen eingeleitet werden können. Spiralartig kann somit im Gesprächsprozess Bewusstheit für die unterschiedlichen Gespräche sowie deren Faktoren und

persönliche Zufriedenheit durch Steuerung von Gesprächsverläufen erreicht werden. Analyse und praktische Ausübung stehen damit in einem positiven Verbund, wie von Steinig und Huneke gefordert (vgl. 2011, 87) bzw. es kann, wie auch Nünning und Zierold feststellen, „die Entwicklung und Schärfung von Kommunikationskompetenz nur im harmonischen Zusammenklang von theoretischer Reflexion und praktischer Anwendung gelingen“ (2008, 96).

Neben den Fragen helfen weitere Strategien dabei, einzelne Gesprächsfähigkeiten auszubauen und im Gesprächsprozess erfolgreich zu agieren. Dazu gehören die Aktivierung von Vorwissen, das Festlegen von Gesprächszielen und Suchen von Gesprächsbausteinen in der Planungsphase, die besondere Achtsamkeit auf Lexeme und ihre Bedeutungszuschreibung, die Gesprächsstrukturierung und das rezeptive Einsetzen aller Sinne genau wie gezieltes Nachfragen sowie konfliktvorbeugende Strategien wie Metakommunikation, das Senden von Ich-Botschaften oder das empathische Hören in der Phase des Gesprächs. In der Reflexionsphase schließlich helfen Gesprächsstrategien wie der Vergleich von Planung und Realisierung sowie das Stellen von Fragen zum Gesprächsinhalt oder der Blick auf die eigenen Befindlichkeiten, um sowohl den eigenen Lernfortschrittschritt zu eruieren als auch Gesprächsinhalte zu festigen und die Wirkung des Gesprächs auf das Individuum zu untersuchen. Um den Gesprächsprozess zu unterstützen, ist es in vielen Fällen hilfreich, schriftliche Notizen anzufertigen. Diese sind besonders für die Phase der Planung relevant, können aber auch in der Phase des Gesprächs helfen, Gesprächsinhalte zu veranschaulichen oder dabei, Gespräche rückwirkend zu reflektieren. Die unterschiedlichen Verfahrensweisen kommunikativer Verständigung – Gespräch und schriftliche Kommunikation – können sich also wirksam ergänzen und sollten daher wiederholt gemeinsam auch im Fachunterricht betrachtet werden. Der Einbezug technischer Medien ist für die Gesprächsförderung darüber hinaus in vielen Gesprächssituationen von großer Wichtigkeit, so als Vorbereitung und bei der Durchführung von Präsentationen durch den Einsatz von Präsentationssoftware oder Overheadprojektor sowie durch die Möglichkeit der Nutzung der Videokamera zur Selbsteinschätzung oder für Interviews.

Um Routine in Gesprächen zu erlangen, ist wiederholte Übung von Gesprächsprozessen wie auch beim Schreibprozess erforderlich. Die Übung bedingt eine Internalisierung von Vorgehensweisen und schult durch die häufig im Gesprächsprozess fokussierte Achtsamkeit auf bestimmte Gesprächsaspekte, den Fokus auf eigene und fremde Aktionen und Reaktionen sowie die darin ersichtlich werdenden Hintergründe des Handelns zu legen. In und während des Übevorgangs kann durch die stete Reflexion im Gesprächsprozess auch Bewusstheit über eigene Lernfortschritte entstehen.

E Konkrete Umsetzungsbeispiele für das Fach Sozialkunde

Von den vier „schulischen Textmustern“ (Michalak/Lemke/Goeke 2015, 136) „Erzählen, Beschreiben, Erklären [und] Argumentieren“ sind für die Sekundarstufe II besonders die drei letztgenannten relevant. Aus diesem Grund werden zwei davon, die häufig im mündlichen Sprachgebrauch vorkommen (vgl. dazu ebd.), nämlich das sachliche Erklären sowie das Argumentieren, näher betrachtet²⁰⁶ und es wird an diesen erläutert, wie mit Hilfe der vorgestellten Gesprächsstrategien eine Förderung der Gesprächsfähigkeiten v. a. im Hinblick auf die Entwicklung des Fachwortschatzes vorgenommen werden kann. Als Beispiel für das Fach wird der Sozialkundeunterricht herangezogen.

1 Förderung des kompetenten Umgangs mit Fachwörtern

Es gibt verschiedene gesprächstypische Faktoren, auf die im Unterricht fokussiert werden kann. Beispielsweise kann das gegenseitige wertschätzende Handeln im Gespräch geübt werden, das Einhalten des Themenbezuges, die stringente Zielverfolgung, die deutliche Aussprache, der Einsatz von Atmung, Stimme oder Pausensetzung, das bewusste Zuhören oder das Zusammenfassen von Gesprächsabschnitten etc. Je nachdem, welche Ziele die Lehrkraft in der Gesprächsförderung setzt, wählt sie passende Gesprächsstrategien und Fragen aus, um das Erreichen dieser Ziele zu verfolgen. Mit der Zeit kann die Ziel- und Strategieauswahl ggf. von den Schülerinnen und Schülern selbst übernommen werden, sodass in einem Unterrichtsgespräch jeweils von Schüler zu Schüler individuell auf Unterschiedliches geachtet wird, je nach persönlichem Förderbedarf.

In den Unterrichtsbeispielen der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf die Arbeit am Fachwortschatz²⁰⁷ gelegt, da dieser unverzichtbar ist, um im fachlichen Gespräch sowohl produktiv als auch rezeptiv handeln zu können. So schreiben Michalak, Lemke und Goeke

²⁰⁶ Das „Beschreiben“ stellt für den Fachunterricht ebenfalls eine wichtige Handlungsfähigkeit dar: So können bspw. Vorgehensweisen bei biochemischen Experimenten oder mathematische Vorgänge beschrieben werden oder persönliche hilfreiche fachliche Strategien etc. Überlegt werden muss hierbei im Vorfeld, welche Komplexität und damit welches Niveau die Beschreibung haben soll. Häufig wird die Beschreibung parallel erfolgen zu Handlungen, die vollzogen werden, oder aber auf eine Beschreibung soll eine Handlung erfolgen. Unter anderem daran ist bei der Auswahl der Kriterien für die Beschreibung zu achten. Wesentlich wird hierbei meist das „temporale Grundverhältnis der Abfolge der Teilvorgänge“ sein genau wie die Erläuterung unbekannter Begriffe (vgl. Polz 2009b, 237). Da das Beschreiben im Sozialkundeunterricht im Vergleich zu den anderen beiden Gesprächshandlungen eher selten vorkommt, erfolgte die Entscheidung für die ausführliche Darstellung des „Argumentierens“ und „Erklärens“.

²⁰⁷ Bevor Überlegungen zu einer didaktischen Umsetzung beginnen können, ist es erforderlich, zu erläutern, was unter den unterschiedlichen Ausdrücken *Wort*, *Terminus* und *Begriff* jeweils verstanden wird. Unter einem *Wort* werden sowohl der *Terminus* bzw. das *Lexem* als auch der *Begriff* bzw. die *Bedeutungszuschreibung* verstanden: „Unter einem ‚Terminus‘ versteht man eine fachlich definierte Benennung – also eine Vokabel. Mit ‚Begriff‘ hingegen wird der Sinngehalt gefasst, der sich mit dem Bezeichneten verbindet“ (Brandt/Gogolin 2016, 36).

(2015, 144): „Die Grundlage jeder sprachlichen Verständigung sind die Wortschatzkenntnisse“. Ohne das Verstehen von Wörtern können Aussagen nicht richtig zugeordnet und im Gehirn abgespeichert werden, das fachliche Lernen von Sachverhalten funktioniert nicht. Werden Fachwörter falsch verwendet, erzeugt das Missverständnisse und ggf. auch Amüsement beim Gegenüber, und der Sprecher erscheint wenig kompetent. Eine klare begriffliche Zuordnung hat ferner Auswirkungen auf das Strukturieren von Denkinhalten (vgl. Pabst-Weinschenk 1995, 46), denn „die beschreibende Erfassung von Gegenständen, ihrer relevanten Merkmale und ihrer Bestandteile geschieht in Begriffen“ (Mayntz 2009, 14). Um das Verstehen im Fachunterricht zu sichern, ist es folglich zunächst relevant, dafür zu sorgen, dass die Schülerinnen und Schüler Fachbegriffe und Fremdwörter gedanklich richtig ein- und zuordnen können. Auch die Verwendung schulsprachlicher Ausdrücke, z. B. von Operatoren in Prüfungsleistungen, muss sicher beherrscht werden, um Aufgaben lösen zu können. Hinzu kommt die Anwendung „semantischer Einheiten, die für bestimmte sprachliche Handlungen charakteristisch sind (z. B. beziehend auf..., dagegen spricht, dass ..., daraus lässt sich schließen, dass ...)“ (ebd.), die als Gesprächsbausteine eingesetzt werden können.

Ziel der folgenden Unterrichtsbeispiele wird es sein, dass die Schülerinnen und Schüler u. a. während der Unterrichtsgespräche ihren individuellen Wortschatz²⁰⁸ erweitern hin zu einer fachsprachlich fundierten Nutzungsmöglichkeit der einzelnen Wörter.

Am besten können neue Wörter gelernt werden, wenn bereits Verbindungen im Gehirn vorhanden sind, in die die neuen Wörter integriert werden können (vgl. Werner 2014, 69 ff.). Die eigenen, vor dem Erlernen eines Begriffs gemachten Lebenserfahrungen stellen also eine „sinnstiftende Größe“ (Seidel 1983, 59) dar, Begriffe sind „kognitive Konstrukte“ (Mayntz 2009, 15). Bedeutungszuschreibungen erfolgen demnach immer aufgrund bereits vorhandenen Wissens und erweitern dieses in die Richtung, die bereits vorangelegt ist.²⁰⁹ Hiermit ist jedoch auch eine Schwierigkeit verbunden, denn die Netzstrukturen im Gehirn sind individuell verschieden mit persönlichen Erfahrungen verknüpft. Daraus resultiert u. a.,

²⁰⁸ Zu unterscheiden ist dabei zwischen passivem und aktivem Wortschatz. Ersterer „umfasst die Wörter, die man versteht, aber nicht selbst beim Sprechen oder Schreiben verwendet. Dieser passive Wortschatz liegt heute – je nach Bildungsstand – zwischen 3.300 und 28.000 Wörtern“ (Pabst-Weinschenk 1995, 47). Der aktive Wortschatz ist hingegen derjenige, der im Gesprächshandeln vom Sprecher eingesetzt wird; er umfasst etwa 2000 bis 4000 Wörter (vgl. ebd.).

²⁰⁹ Nach zweimaligem Hören nimmt ein Schüler/eine Schülerin ein Wort in seinen passiven Wortschatz auf. Allerdings ist nun noch keine eindeutige Bedeutungsverknüpfung gegeben, der Lerner beginnt jedoch, Hypothesen über die begriffliche Einordnung zu treffen. Bei jeder erneuten Rezeption des Lexems greift der Lernende auf seine Hypothesen zurück und prüft diese daraufhin, ob sie zutreffend sind oder nicht (vgl. Werner 2014, 83). Um ein neues Wort zu lernen, bedarf es also der wiederholten „direkten Begegnung“ (Brandt/Gogolin 2016, 37).

dass es vorkommen kann, dass Lexeme unterschiedlich mit Bedeutungen verbunden sind, je nach Fachrichtung oder Alltagsgebrauch. Um hier steuernd einzugreifen, und eine Zuordnung eines Wortes in das richtige sprachliche Register zu ermöglichen, ist es erforderlich, neue Begriffe stets in einen eindeutigen Kontext einzubetten (vgl. Seidel 1983, 59; Brandt/Gogolin 2016, 36) sowie sehr präzise die bekannten verschiedenen Begriffsauffassungen auseinanderzuhalten (vgl. Graefen/Moll 2011, 24). Die differenzierte Auseinandersetzung mit Fachwörtern im Gespräch ermöglicht den Schülerinnen und Schülern die Entwicklung von Sprachbewusstheit (vgl. Kühnert 1979, 141), wenn sie die Wörter bewusst kontextgemäß verstehen und gebrauchen. Durch sprachliche Reflexionsprozesse hinsichtlich der Wortverwendung im Rahmen des Gesprächsprozesses wird weiterhin die generelle „Verarbeitung und Weiterentwicklung von Wissen“ möglich gemacht, weil sich die „Spracharbeit“ sowohl auf die sprachliche Gestaltung als auch auf inhaltliches fachliches Verständnis auswirkt (vgl. Schmölder-Eibinger 2013, 32), denn „Wortschatzerwerb geht eng mit Wissenserwerb einher“ (Werner 2014, 67 f.).

Um den Aufbau eines möglichst großen Wortschatzes im Fachunterricht zu ermöglichen, ist der Einsatz von Lernstrategien hilfreich. Diese „unterstützen insbesondere die Informationsverarbeitung und -speicherung“ (Yeh 2013, 100). Die Vermittlung der Lern-, hier Gesprächsstrategien, „muss anhand konkreten Unterrichtsstoffs erfolgen“ und deren Einsatz sollte von den Schülerinnen und Schülern mit der Zeit und zunehmender Verwendung immer autonomer gehandhabt werden (Yeh 2013, 102). In der Folge wird erläutert, wie u. a. verschiedene Gesprächsstrategien beim Erwerb neuer Wortbedeutungen helfen können anhand der Gesprächshandlungen „Erklären“, „Argumentieren“, „Moderieren“ und „Feedback geben“, die im fachlichen Unterricht geübt werden können.

2 Erklären von Sachverhalten mit der Methode Gruppenpuzzle

2.1 Die Gesprächshandlung „Erklären“

Becker-Mrotzek und Vogt formulieren in „erster Annäherung“ eine Definition von *erklären* als „etwas schwer zu Verstehendes durch Worte klar, deutlich machen“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009, 141).²¹⁰ Müller-Hill (2016, 70) präzisiert: „Erklärungen organisieren und klären komplexe Zusammenhänge.“ Es werden nach Neumeister und Vogt (2009, 565 ff.) drei „Erklärungstypen“ differenziert: Das „Erklären-was“ ist im Zusammenhang mit der

²¹⁰ Nicht gemeint ist damit die Bedeutung von erklären als „etwas offiziell zum Ausdruck (...)“ bringen „(z. B. durch eine Regierung einen Krieg gegen ein anderes Land)“ oder „sich als etwas“ bezeichnen „(z. B. jemand, der sich selbst als nicht zuständig erklärt)“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009, 141).

Worterschließung wichtig, wenn ein Begriff erklärt wird, z. B. indem er in ein Begriffsnetz innerhalb eines Wortfeldes oder einer Wortfamilie eingeordnet wird oder mit Beispielen erläutert wird. Beim „Erklären-wie“ geht es eher darum, Verfahrensweisen oder Vorgänge zu verdeutlichen, z. B. dann, wenn man erklärt, wie ein technisches Gerät funktioniert oder welche Stationen ein Gesetz bis zur Verabschiedung durchlaufen muss. Das „Erklären-warum“ zeigt die Ursachen und Hintergründe eines Sachverhaltes oder Ereignisses, z. B. wenn erklärt wird, warum Trump Präsident der Vereinigten Staaten von Amerika wurde (nach Müller-Hill 2016, 70 und Schmölzer-Eibinger/Fanta 2014, 157). „Gegenstand des Erklärens ist [also] Wissen – sei es das Wissen darum, was etwas ist, wie etwas ist oder warum etwas so ist“ (Schmölzer-Eibinger/Fanta 2014, 157). Von daher bietet es sich für den Fachunterricht an, auf die Gesprächshandlung „erklären“ zurückzugreifen, um fachlich komplexe Inhalte wie Begriffe, Verfahrensweisen oder Hintergründe von Sachverhalten erarbeiten zu lassen. Beim Erklären wird „die kognitive Entwicklung des Sprechers“ angeregt (vgl. Abraham 2008, 68), z. B. indem Gedanken während des Erklärens strukturierend geordnet werden, oder „Erklärhypothesen neu gebildet werden“ (Müller-Hill 2016, 72; vgl. dazu auch Kotthoff 2009,54; Michalak/Lemke/Goeke 2015, 136) nach einer präzisen Erfassung eines Sachverhalts (vgl. Spreckels 2009, 135). Des Weiteren müssen die Teilhandlungen des Erklärens „Beschreiben“, „Begründen“, „Definieren“, „Vergleichen“ und „Schlussfolgern“ beherrscht werden (vgl. Schmölzer-Eibinger/Fanta 2014, 163).²¹¹

Wesentliche Teilbereiche des Erklären-Könnens beinhalten somit das eigene Wissen über einen Sachverhalt, dessen Strukturierung, die „Adressatenorientierung“ sowie auch Hintergrundwissen über die Gesprächsform „Erklärung“, nämlich „z. B. Kürze/Prägnanz, Geordnetheit, Wortwahl, Veranschaulichungen und die Verständnissicherung“ (Neumeister/Vogt 2009, 574) sowie deren Teilhandlungen. Neben der Ausbildung deklarativen Wissens sind beim Erklären empathische Fähigkeiten im Eingehen auf den Wissensstand des Gesprächspartners sowie methodische Fähigkeiten bei der Auswahl der Vorgehensweise zu entwickeln. Darüber hinaus wird durch erfolgreiche Erklärvorgänge das Selbstkonzept positiv beeinflusst, sodass persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten gestärkt werden können. Metakognitive Fähigkeiten steuern stets den Erklärprozess und sorgen dafür,

²¹¹ Während beim „Informieren beispielsweise neue Nachrichten, die für den Hörer im Rahmen einer gegebenen Situationskonstellation wichtig sind“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009, 142), weitergegeben werden und beim Beschreiben ein Ablauf oder eine visuelle Gestalt im Vordergrund stehen, wird beim Begründen „eine Behauptung mit Argumenten gestützt“ (ebd.). „Beim Vergleichen werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede formuliert und auch Abgrenzungen vorgenommen“ (Graefen/Moll 2011, 81). Das Erklären vereint je nach Situation diese Teilhandlungen durch Hinzufügung einer didaktischen Komponente, denn es geht darum, das Verstehen sowie die Aneignung neuen Wissens beim Rezipienten zu sichern.

dass die für eine erfolgreiche Erklärung erforderlichen Gesprächsphasen und -komponenten berücksichtigt werden.

Als Ziele einer Wortschatzarbeit während Erklärvorgängen im Unterricht können festgehalten werden: Durch Erprobung neuer fachlicher Begrifflichkeiten in Erklärungen verankern die Schülerinnen und Schüler diese aktiv in ihr „mentales Lexikon“, das „innere Netzwerk“, so dass die Fachwörter künftig in einer Anforderungssituation wieder verwendet werden können (vgl. Alber/Neumeister 2009, 141). In der Rezeption nehmen die Schülerinnen und Schüler neue Fachwörter zunächst in ihren passiven Wortschatz auf. Darüber hinaus entwickeln sie Bewusstheit für die Teilprozesse des Erklärens (vgl. Harren 2009, 239).

2.2 Gesprächsstrategien für das Erklären

Im Folgenden werden Gesprächsstrategien ausgewählt, die speziell den Fokus auf das Erlernen von Fachwörtern während Erklärprozessen in Gesprächen legen.²¹²

Planungsphase

Während der Planungsphase können die Schülerinnen und Schüler Fragen beantworten, um sich bewusst auf das Gespräch und die Wortklärungen vorzubereiten: *Was weiß ich bereits zum Thema und welche Fachbegriffe kenne ich bereits? Welche Fachbegriffe helfen mir, das auszudrücken, was ich möchte/soll? Welche Fachtermini sind zu klären? Wie kann ich diese dem anderen verständlich machen? Woher bekomme ich Informationen zu wichtigen Themen und zu den Fachtermini? Müssen zum Verständnis für den anderen fachliche Hintergründe erläutert werden? Verwende ich Fachsprache, Standardsprache, Umgangssprache oder Dialekt etc.? Kann ich Begriffe „in die Luft malen“? Welche Bilder, Skizzen, Tabellen kann ich zur Verdeutlichung der Fachbegriffe einsetzen?* Auch der Rezipient kann sich bereits im Vorfeld des Gesprächs die Antwort auf die Frage *Wie verdeutliche ich angemessen, ob ich den Sprecher verstehe?* überlegen.

Neben den Fragen zur Reflexion des eigenen Handelns können die Schülerinnen und Schüler folgende Strategien einsetzen, um ihre Erklärungen effektiv vorzubereiten:

²¹² Natürlich kann der Fokus auch auf andere wesentliche Aspekte gerichtet werden. Es ist jedoch wichtig, sich in der Auswahl zu begrenzen, um den Schülerinnen und Schülern die Lerneffekte klar vor Augen zu führen und eine interne Strukturierung der unterschiedlichen Bereiche, die Gespräche ausmachen, zu ermöglichen. Mit diesem Vorgehen wird auch eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler vermieden. Dabei werden zwar Strategien dargestellt, die generell für ein Monitoring des Erklärens im Unterricht umsetzbar sind, jedoch wird die Wortschatzarbeit gesondert berücksichtigt.

Wie für fast alle Themenbereiche im Unterricht ist es zunächst hilfreich, das eigene Vorwissen zu aktivieren. Dazu gehört sowohl das Vorwissen darüber, was die Gesprächshandlung „Erklären“ ausmacht, als auch das Vorwissen über die Fachthematik, die einem Mitschüler/einer Mitschülerin erklärt werden soll, sowie über darin vorkommende oder für das Erklären erforderliche Fachwörter. Die Gedankensammlung kann in einem Cluster, einer Mindmap oder einer Tabelle erfolgen und auch gemeinsam innerhalb einer Gruppe vorgenommen werden. Als Rezipient einer Erklärung kann man, sofern das Thema bekannt ist, Fragen aus dem bestehenden Vorwissen ableiten, die der Sprecher durch die Erklärung beantworten soll.

Besonders wichtig ist in der Planungsphase, dass der Erklärende sein Wissen verbreitert, so dass er tatsächlich über einen breiten Wissensvorsprung gegenüber dem Rezipienten verfügt. Dies kann er durch eigenständige Recherche erreichen. Neben theoretischem Wissen sollte auch nach praktischen Beispielen geforscht werden, um dem Rezipienten die Erklärung möglichst anschaulich darbieten zu können. Im Hinblick auf die Erweiterung des Wortschatzes ist es an dieser Stelle erforderlich, dass alle möglicherweise unklaren Termini in ihrer Fachbegrifflichkeit geklärt werden. Dies ist mit Hilfe von Nachschlagewerken sowohl in Druckform als auch digital möglich oder durch Nachfragen an Mitschüler oder die Lehrkraft. Da das Ziel der Gesprächshandlung hier feststeht, nämlich dem Rezipienten zum Verstehen eines Sachverhaltes zu verhelfen, können die gesammelten Vorinformationen zum Thema in Form des Relevanzdreiecks (vgl. Teil D, Kap. 2.2.1.1) organisiert werden.

Außerdem können nun, wenn die wichtigen Punkte, auf die während der Gesprächshandlung „Erklären“ zu achten ist, klar sind, und Vorwissen dazu abgerufen und dieses strukturiert wurde, Gesprächsbausteine festgelegt werden, die die Art der Darbietung organisieren. Für die Verdeutlichung von Wortbedeutungen in Erklärungen bietet sich im Gesprächseinstieg der Gesprächsbaustein *„Auf folgende Termini solltest du besonders achten“* an. In der Gesprächsmitte helfen die Gesprächsbausteine *„Kennst du die Bedeutung dieses Begriffes?“*, *„Das ist ein wichtiger Begriff. Er bedeutet ...“*, *„Diesen Terminus kennst du schon aus der Alltagssprache. Dort bedeutet er... Hier bedeutet er allerdings etwas anderes, nämlich ...“*, *„Das Wort ... gehört zur Wortfamilie ...“*, *„Ein Synonym für ... ist ...“*, *„Die Definition des Terminus ist ...“*, *„Das Wort kommt aus dem ... und hat da die Bedeutung ...“*, *„Typische Merkmale von ... sind ...“*, *„Ich zeichne dir zum besseren Verständnis ein Begriffsnetz auf ...“*, *„Lass uns den Begriff nochmals gemeinsam nachschlagen!“*, *„Ein Beispiel dafür ist ...“*, *„Das Gegenteil von ... ist ...“*, *„Das Wort setzt sich zusammen aus den Wortbausteinen ... und ...“*.

Seitens des Rezipienten können zum besseren Verständnis während der Gesprächsmitte Verwendung finden: „*Was bedeutet ...?*“, „*Was verstehst du unter ...?*“, „*Bitte definiere ...*“. Für das Gesprächsende helfen schließlich die Gesprächsbausteine für den Sprecher „*Welche Begriffe waren dir neu? Wiederhole ihre Bedeutung, wie du sie verstanden hast!*“ und für den Rezipienten „*Der Begriff ... ist mir noch nicht ganz klar. Bitte erkläre diesen nochmals!*“. Methodisch kann die Gesprächsbrücke (vgl. Teil D, Kap. 2.2.1.1) eingesetzt werden, um die Gesprächsbausteine zu strukturieren.

Gesprächsphase

Auch in der Phase des Gesprächs können zunächst Fragen eingesetzt werden für eine Reflexion der eigenen Gesprächsfähigkeiten, hier speziell bezogen auf Fachtermini im Hinblick auf die Gesprächsform der Erklärung. Der Sprecher kann den Gesprächsverlauf überwachen durch die Fragen: *Wie kläre ich Fachbegriffe, damit mein Gesprächspartner meiner Erklärung folgen kann? Unterstreichen meine Hände/mein Körper das von mir Gesagte zur Verdeutlichung der Fachwörter? Ist das, was ich sagen möchte, in dieser Form/diesem Ausdruck für mein Gegenüber verständlich? Kann ich an der Körpersprache meines Gegenübers erkennen, ob er die Fachbegriffe versteht? Wann und wie setze ich visuelle Unterstützungen ein, z. B. zur Verdeutlichung von Begriffen?* Der Rezipient kann für das Monitoring unterstützende Fragen nutzen wie *Verstehe ich alle Fachwörter? Welche Vorstellungen habe ich entwickelt? Hat der Sprecher das wirklich so gemeint?* Der Rezipient hat ferner die Möglichkeit zu folgenden Nachfragen, um sich Begriffe vom Sprecher erschließen zu lassen: „*Habe ich dich richtig verstanden,...?*“, „*Hast du ... gemeint*“, „*Was genau meinst du damit?*“ In der Phase der Gesprächsbeendigung können darüber hinaus folgende Fragen berücksichtigt werden: „*Welche Begriffe konnten wir klären?*“, „*Was genau habe ich verstanden?*“

Neben den Fragen ist es sinnvoll, weitere Gesprächsstrategien während des Gesprächs einzusetzen, um das Verstehen im Erklärprozess zu sichern. Ganz besonders relevant ist es für das Verstehen von Fachbegriffen in Erklärvorgängen, dass die Schülerinnen und Schüler auf die Wortwahl achten und unklare Begriffe entschlüsseln. Der Sprecher sollte neue Begriffe mit Bekanntem verbinden, sofern das möglich ist, z. B. indem er sie in Alltagssprache erklärt oder Vergleiche zieht und Beispiele dafür anbietet. Darüber hinaus sollte er eindeutige Definitionen nutzen. Häufig helfen auch Herleitungen eines Fachterminus. Wenn dessen historische Ursprünge, z. B. aus dem Lateinischen oder dem Griechischen, bekannt sind, kann der Begriff leichter entschlüsselt werden. In manchen Fällen ist eine Einordnung eines Wortes

möglich durch die morphologische Zerlegung in seine Bestandteile. Neben verbalen Klärungsvarianten kann der Sprecher Termini klären durch optische Hilfsmittel wie den Einsatz von untermalender Körpersprache oder das Aufzeichnen von Begriffsnetzen oder einer visuellen Umsetzung der Bedeutung, z. B. durch Graphiken oder Bildsequenzen. Nicht nur der Sprecher sollte die visuelle Unterstützung im Erklärprozess nutzen, auch der Rezipient kann durch eigene Notizen und Graphiken für sich Erkenntnisgewinn schaffen und wiederholt durch das Notieren und Zeichnen das Gelernte, bzw. hat die Möglichkeit, im Anschluss an das Gespräch sich nochmals an das Erklärte zu erinnern, z. B. zur Vorbereitung auf eine Prüfung. Durch den Fokus auf Begrifflichkeiten wird metakommunikativ gearbeitet, indem Gesprächsschwierigkeiten, die durch fehlendes Verständnis von Termini auftreten können, prophylaktisch entgegengewirkt wird.

Versteht der Rezipient etwas nicht, sollte er auf Ich-Botschaften oder Fragen zurückgreifen, um seine Verständnislücken zu füllen. So helfen Formulierungen wie: „*Ich habe das noch nicht richtig verstanden. Bitte erkläre es nochmals!*“ besser weiter als „*Du hast das schlecht erklärt.*“ Grundsätzlich ist es beim Erklären wie bei allen Gesprächen wichtig, den Gesprächspartner zu respektieren. Eine dadurch erreichte entspannte Gesprächsatmosphäre hat positive Auswirkungen auf die Behaltensleistungen, die bei unterrichtlichen Gesprächen zentral sind. Der Rezipient hat weitere Strategien, die ihm helfen, der Erklärung zu folgen und das eigene Verstehen zu sichern. Dazu gehört zunächst, dass er aufmerksam zuhört und sich mit dem Gehörten gedanklich auseinandersetzt. Besonders wichtig ist es im genannten Beispiel, dass der Rezipient darauf achtet, alle Fachbegriffe im Kontext entschlüsseln zu können und diese mit dem eigenen Vorverständnis abzugleichen. Die Methode des *kontrollierten Dialogs* kann dabei helfen, indem eigene konstruierte Deutungen des Verstandenen zusammengefasst und mit der Ansicht des Sprechers abgeglichen werden. Erklärt der Sprecher bspw. ein Wort, kann sich der Rezipient durch die eigene Wiedergabe des Gesagten versichern, ob er es richtig verstanden hat. Neben dem akustischen Sinneseinsatz sollte der Rezipient, um einer Erklärung gut folgen zu können, auch visuelle Unterstützung einfordern oder selbst verwenden. Um das eigene Verstehen zu sichern, sollte der Rezipient ggf. nachfragen, sobald ihm etwas unklar erscheint, oder um weitere Erläuterungen bitten. Darüber hinaus kann er wiederholt inhaltliche Zusammenfassungen oder Begriffsdeutungen formulieren, um das eigene Verständnis mit dem des Sprechers abzugleichen.

Reflexionsphase

In der Reflexionsphase, in der das Gespräch nochmals rückblickend überdacht wird, können folgende Fragen von Sprecherseite aus beantwortet werden: *Verwendete ich eine angemessene Wortwahl? War alles, was ich sagen wollte, für mein Gegenüber verständlich? Konnte ich sprachlich auf den Wissensstand meines Gegenübers eingehen? Konnte ich ihm einzelne Termini nahe bringen? Wenn ja, wie habe ich das gemacht? War meine Wortwahl der Situation angemessen? Stimmten unsere inhaltlichen Vorstellungen bzgl. einzelner Termini überein?*

Der Rezipient kann mit den Fragen reflektieren *Habe ich alle Wörter verstanden? Wenn nein, warum habe ich nicht nachgefragt? Welche neuen Wörter habe ich kennengelernt? Welche Fachwörter kenne ich jetzt in ihrer Bedeutung? Wo gab es Schwierigkeiten beim Verständnis? Wie kann dem künftig entgegengewirkt werden? Verdeutlichte ich angemessen, dass ich den Sprecher verstehe?*

Eine weitere Strategie, um ein erklärendes Gespräch zu reflektieren, ist die Zusammenfassung des gesamten Gespräches unter Einbezug von Fachwortschatz. Diese kann sowohl vom Sprecher als auch vom Rezipienten angefertigt werden. Übernimmt ersterer die Zusammenfassung, erhält er damit die Gelegenheit, nochmals besonders auf Aspekte hinzuweisen, die für ihn von besonderer Relevanz sind. Nimmt der Rezipient die Zusammenfassung vor, kann der Sprecher daraus erkennen, inwieweit der Zuhörer den erklärten Sachverhalt verstanden hat bzw. inwieweit das Wissen zwischen Sprecher und Rezipient im Hinblick auf den Sachverhalt nunmehr angeglichen ist. Möglich ist es auch, die Zusammenfassung der Erklärung schriftlich erfolgen zu lassen.²¹³ Um den Blick wiederum auf die Fachwörter zu lenken, ist es sinnvoll, wenn ein kleines Glossar angefertigt wird, das die Zusammenfassung begleitet. Auch der fachliche Lernfortschritt, der durch die Erklärung erfolgt sein sollte, kann strategiebasiert eruiert werden, indem gemeinsam mit dem Gesprächspartner Lernzuwächse rekapituliert werden. In diesem erneuten Gespräch sollten, um die Wortschatzarbeit nicht aus dem Blick zu verlieren, v. a. Fachbegriffe, die im Gespräch gelernt wurden, nochmals besprochen werden. Für den Sprecher stellt es einen Lerneffekt dar, wenn er in der Reflexionsphase seine Planung mit der Realisierung vergleicht, um zu erkennen, welche Punkte hieraus hilfreich in der Umsetzung waren. Da bereits in der Planungsphase der Blick vorrangig auf der Erklärung von Fachtermini lag, wird auch in der vergleichenden Reflexion darauf fokussiert. Damit verbunden ist gleichzeitig eine Beurteilung des eigenen sprachlichen Handelns.

²¹³ Durch den Wechsel des Mediums wird der Lerneffekt verstärkt und eine Basis geschaffen für eine spätere Wiederholung des Erklärten.

2.3 Didaktisches Vorgehen und Methodik

Lernarrangements wie die Methode *Gruppenpuzzle* ermöglichen den Schülerinnen und Schülern „das Erklären in authentischen, sozial eingebetteten Kommunikations- und Lernsituationen kennenzulernen und zu erproben“ (Schmölzer-Eibinger/Fanta 2014, 160). Die Methode besteht aus zwei Phasen. In der ersten Phase werden Gruppen gebildet, die sich innerhalb ihrer Gruppe intensiv mit einem Themenbereich auseinandersetzen. Das kann durch Eigenrecherche erfolgen oder durch die Bearbeitung von vorgegebenem Material wie Sachtexten, Filmausschnitten etc. Die Gruppenmitglieder sind Experten für ihr Themenfeld. Jede Gruppe hat jeweils einen anderen Themenbereich zu bearbeiten. Diese erste Gruppenzusammensetzung wird als *Expertengruppe* bezeichnet. In der zweiten Phase erfolgt eine Gruppenneuzusammensetzung in der Art, dass sich die Experten der unterschiedlichen Themenfelder treffen, so dass in den neuen Gruppen jeweils mindestens ein Experte zu jedem Themenfeld ist. „Doppel- oder Mehrfachbesetzungen von Experten in Schritt 2 können je nach Lerngruppe individuell gestaltet werden“ (Michalak/Lemke/Goeke 2015, 153 f.). Diese zweite Gruppe wird häufig *Stammgruppe* genannt. Das Gruppenpuzzle bietet sich besonders an, um das Erklären zu fördern, da in der zweiten Phase die Experten ihren Themenbereich den anderen Mitschülern, die jeweils Experten für ein anderes Themenfeld sind, nahebringen müssen. Die Schülerinnen und Schüler lernen dabei im Erklären gleichzeitig Fachinhalte und gesprächskompetentes Handeln.

Im Sozialkundeunterricht der Sekundarstufe II gibt es, je nach Lehrplan, verschiedene Inhalte, die über die Methode des Gruppenpuzzles gelernt werden können. Beispielsweise können die Zusammensetzung, Aufgaben und Funktionen der Verfassungsorgane wiederholend erklärt werden. Hierfür werden die Schülerinnen und Schüler in fünf Expertengruppen eingeteilt entsprechend den Verfassungsorganen „Bundesregierung“, „Bundestag“, „Bundesrat“, „Bundesverfassungsgericht“ und „Bundespräsident“. Eine Alternative wäre es, dass sich die Schülerinnen und Schüler in Regierungssysteme unterschiedlicher Länder einarbeiten. Auch über die Ziele, Hintergründe und Repräsentanten unterschiedlicher Parteien der Bundesrepublik Deutschlands bspw. vor anstehenden Wahlen zum Bundestag kann in einem Gruppenpuzzle informiert werden. Gleiches gilt für die Parteien, deren Kandidaten bei von Städten vor Stadtrats- und Bürgermeisterwahlen antreten. Ferner können unterschiedliche Interessensverbände und ihre Ziele in einem Gruppenpuzzle beleuchtet und Zweck und Folgen von deren Einfluss auf die Regierungsvertreter oder Bundestagsangehörige anschließend ggf. in einer Plenumsdiskussion argumentativ erläutert werden. Auch EU-Organen können im Gruppenpuzzle erklärt werden oder internationale Organisationen. Die Bandbreite des Einsatzes dieser Methode für den Sozialkundeunterricht ist also groß.

Beispielhaft werden im Folgenden Fachwörter aufgezeigt, die sich die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II im Gesprächsprozess mit der Methode des Gruppenpuzzles erschließen können zur wiederholenden Vertiefung der Aufgaben und Funktionen der Verfassungsorgane, die meist bereits aus vorhergehenden Jahrgangsstufen zumindest in Grundzügen bekannt sein sollten. Generell wichtige Fachbegriffe in diesem Zusammenhang sind: *parlamentarisches Regierungssystem*, die *Verfassungsorgane* selbst sowie deren *gewaltenteilende* Untergliederung in *Legislative*, *Exekutive* und *Judikative*. Ferner sind die Wörter *Gewaltenverschränkung*, *Föderalismus* und *repräsentative Demokratie* grundsätzlich zu klären. Die Gruppe, die sich speziell mit dem Bundestag beschäftigt, sollte folgende Fachbegriffe im Blick haben: *Legislaturperiode*, *Wahlfunktion*, *Gesetzgebungsfunktion* und *Budgetrecht*, *Kontrollfunktion*, *Willensbildungsfunktion*, *Artikulationsfunktion*, *Legislative*, *Plenarsitzung*, *freie Aussprache*, *konstruktives Misstrauensvotum*, *kleine und große Anfrage*, *aktuelle Stunde*, *Untersuchungsausschuss*, *Enquete-Kommission*, *Fraktion* und *Gruppe*, *Abgeordnete*, *Freies und Imperatives Mandat*, *Fraktionszwang* bzw. *-disziplin*, *Immunität*, *Indemnität*, *Zeugnisverweigerungsrecht*, *Diäten*, *Opposition*. Die Expertengruppe, die den Bundesrat zum Thema hat, erklärt die Fachwörter *Vermittlungsausschuss*, *Gesetzentwurf*, *zustimmungspflichtiges Gesetz*, *Einspruch*, *Stimmenverteilung*, *Länderzuständigkeit*, *einfache Mehrheit*, *absolute Mehrheit* und *Zwei-Drittel-Mehrheit*. Beim Themenfeld Bundesregierung sind die Fachwörter *Kabinett*, *Bundeskanzler plus Richtlinienkompetenz* bzw. *Kanzlerprinzip*, *Bundesminister plus Ressort- und Kollegialprinzip*, *Koalition*, auch hier *konstruktives Misstrauensvotum*, *Vertrauensfrage* und *Gewaltenkontrolle* wichtig. Die Gruppe, die sich mit dem Thema Bundespräsident auseinandersetzt, benötigt für eine Erklärung als Fachbegriffe beispielsweise *Repräsentant*, *völkerrechtliche Vertretung*, *Ehrenhoheit*, *Gesetzgebungsnotstand*, *Begnadigungsrecht*, *Bundesversammlung* und *integrative Funktion*. Um das Bundesverfassungsgericht zu erklären, ist es notwendig, u. a. die folgenden Fachwörter zu kennen: *Verfassung*, *Grundgesetz*, *Verfassungsbeschwerde*, *Normenkontrollverfahren*, *Organstreitigkeiten*, *Wahlprüfung*, *Zwillingsgericht*, *Senat* und *Kammer*.

Das Vorgehen in der Planungsphase

Die Planungsphase, die immer zu Beginn der Problemlösung steht, erfolgt in den Expertengruppen. Zur Planungsphase „gehört zum einen die Feststellung, welches Ziel angestrebt wird, und zum anderen, wie dieses Ziel erreicht werden kann. (...) Ebenso gehört zur Planung eine Vorstellung davon, wie das gesetzte Ziel erreicht werden kann. Dazu bedarf es einer Auswahl von Strategien und der Festlegung einer bestimmten Reihenfolge“ (Schreblowski/Hasselhorn 2006, 154). Da jeder Schüler/jede Schülerin nicht nur Sprecher sein wird, sondern auch den Erklärungen der anderen Mitglieder der Stammgruppe zu anderen Themenbereichen zuhören muss, sollten auch Strategien überlegt werden, die das Zuhören betreffen. Hierzu gehört vor allem, dass der Rezipient die Strategie des „Aktiven Zuhörens“ praktiziert, um möglichst viel zu verstehen, sowie dass er gezielt nachfragt bei Unklarheiten. Diese Strategien kann er sich als „Vorsätze“ für die Gesprächshandlung mitnehmen.

Das Vorgehen in der Gesprächsphase

In der Gesprächsphase wechseln die Schüler ihre Gruppe. In den Stammgruppen befindet sich nun mindestens zu jedem Thema ein Experte. Diese erklären mit Hilfe der während der Planungsphase ausgewählten Strategien ihr Themenfeld den anderen Gruppenmitgliedern. Dabei achten sie besonders darauf, die verwendeten Fachtermini zu erläutern. Die Zuhörer ihrerseits nutzen die Rezeptionsstrategien, um ihr Zuhören und damit ihr Verstehen zu optimieren. Innerhalb der Gesprächsphase besteht die Möglichkeit, dass jeder Sprecher eine Reflexionspause in seinem Vortrag vornimmt, um das eigene sprachliche Handeln kurz zu reflektieren sowie Konsequenzen daraus für den weiteren Gesprächsverlauf zu ziehen.²¹⁴ Damit sich die Gruppe in der Zeit nicht langweilt, kann die Reflexion laut in einer Abwandlung des „Inneren Dialogs“ vorgenommen werden. Der Sprecher erläutert knapp, wie er vorgegangen ist und aus welchen Gründen, sowie wie er sprachlich fortfahren möchte; die Gruppenmitglieder geben ein knappes Feedback, was ihnen am Gespräch positiv aufgefallen ist und was sie sich für den weiteren Vortrag wünschen.

²¹⁴ Da solch eine dazwischengeschobene Pause möglicherweise den Redefluss stört, kann der Schüler selbst entscheiden, ob er die Pause einlegen möchte oder nicht. Gerade wenn ein Schüler nicht „weiterweiß“, kann die Pause eine wertvolle Hilfe sein, damit er seine Gedanken neu strukturieren kann. Für manche Schüler stellt die Pause möglicherweise jedoch eher eine Unterbrechung der eigenen Gedankengänge dar und bringt sie aus ihrem Vortragskonzept.

Das Vorgehen in der Reflexionsphase

Im Anschluss an die Expertengruppenerklärungen erfolgt die Reflexionsphase. In dieser wird die Wirksamkeit der eingesetzten Strategien überprüft, Lerninhalte werden nochmals zusammengefasst und der individuelle Lernfortschritt kann beurteilt werden. Methodisch gibt es unterschiedliche Möglichkeiten der Umsetzung. Zum einen gibt es die Variante des Einsatzes des „Reflexionsmeetings“. Dabei können zunächst in der Stammgruppe die verwendeten Strategien offengelegt sowie die Einschätzung des eigenen sprachlichen Handelns von den jeweiligen Sprechern verdeutlicht werden. Im Anschluss wird ein Feedback durch die Teilnehmer der Gruppe vorgenommen. Wichtig dabei ist es, dass dieses die positiven Handlungsweisen des Sprechers enthält sowie Tipps oder weiterführende Fragen, um dessen Handeln im Gespräch zu verbessern. Durch die wiederholte Anwendung gleicher Gesprächsstrategien sowie das jeweilige Feedback können die Schülerinnen und Schüler erkennen, inwieweit sie Fortschritte machen. Damit die fachlichen Inhalte dabei nicht zu kurz kommen, ist eine Verknüpfung dazu möglich. Dies kann bspw. beim Feedback geschehen durch den „kontrollierten Fachdialog“. Hierbei werden inhaltliche Wiederholungen und Paraphrasierungen vorgenommen, die in Formulierungen wie: *„Die Fachbegriffe ..., die ... bedeuten, habe ich besonders gut verstanden, weil du ...“* zum Ausdruck kommen, wodurch eine Verknüpfung des Gesprächsinhaltes mit der Beurteilung des gesprächlichen Handelns geschieht. Damit wird eine Art des „Kontrollierten Dialoges“ durchgeführt, die vornehmlich durch Paraphrasen das eigene Verständnis des Gehörten verdeutlicht und damit auch dazu beitragen kann, Missverständnisse zu vermeiden. Ferner können in der Reflexionsphase innerhalb der Stammgruppe Rückmeldungen erfolgen, welche Strategien für die Rezeption erfolgreich waren. Sofern noch Zeit bleibt, kann in der Expertengruppe ebenfalls nochmals reflektiert werden, bspw. wie sinnvoll die Strategien ausgewählt wurden.

Eine andere Möglichkeit der Reflexion ist stärker individuell orientiert. Hierbei wird im gesamten Prozessverlauf das Gesprächstagebuch ausgefüllt, um die durch die Erklärungen erfolgten Lernfortschritte sowohl im Fachlichen als auch im Hinblick auf die Erweiterung der Gesprächsfähigkeiten festzuhalten. Das Gesprächstagebuch kann gleichfalls als Lerntagebuch gesehen werden und bietet eine Grundlage für weitere Gespräche, die sich auf dieselben Inhalte beziehen, bspw. wenn im Anschluss noch eine Diskussion zu den besprochenen Themen im Unterricht angeschlossen werden soll.

3 Argumentieren im Rollenspiel am Beispiel einer Talkshow

Argumentieren zu können stellt eine wichtige Fähigkeit dar, um unterschiedliche Ansichten zu klären und Konflikte sowohl im privaten als auch öffentlichen Leben gewaltfrei und zielführend zu lösen. Eine typische Form, in der das kognitive und soziale Lernen innerhalb des Argumentierens im Unterricht praktiziert werden kann, ist die Diskussion²¹⁵, die auch als Rollenspiel durchgeführt werden kann (vgl. Abraham 2008, 130), wie es in den folgenden Unterrichts Anregungen vorgesehen ist.

3.1 Die Gesprächsform Diskussion

Der Terminus „Diskussion“ stammt aus dem lateinischen (*discutere*) und bedeutet „zerschlagen, zerteilen, zerlegen“ (vgl. Beste 2015, 143). Die Diskussion kann nach Grundler und Vogt definiert werden „als ein thematisch zentriertes Gespräch mit offener bzw. strittiger Fragestellung, das durch einen hohen Anteil argumentativer Beiträge gekennzeichnet ist, die in entsprechenden Sequenzen realisiert werden“ (Grundler/Vogt 2009, 488). Diskussionen dienen vorrangig „der Klärung offener Sachfragen wie z. B.: *Wie bereiten wir den Exkursionstag vor?* oder *Wie lässt sich das Interesse am Lesen steigern?*“ (Beste 2015, 143). Das Ziel einer Diskussion ist es stets, entweder eine gemeinsame Ansicht über eine Sache zu etablieren, einen Konsens oder Kompromiss herzustellen oder aber Differenzen in der Sichtweise deutlich zu machen.

Grundlage für ein kompetentes Handeln innerhalb einer Diskussion sind folgende Gesprächsfähigkeiten: Die Schülerinnen und Schüler müssen in der Diskussion ihren eigenen Standpunkt adressatenbezogen verdeutlichen (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009, 106), das heißt, sie müssen „beim Thema bleiben, aufeinander Bezug nehmen bzw. aneinander anschließen“ (Beste 2015, 143 f.), für den Adressaten sinnvolle Argumente auswählen und diese so formulieren, dass der andere sie nicht nur verstehen kann, sondern sie als überzeugend empfindet, und „Einstellungen, Grundüberzeugungen und Gefühle“ (Polz 2009b, 238) einschätzen können. Um ihren eigenen Standpunkt vertreten zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler Engagement zeigen, über die Sache umfassend informiert sein und die „Spielregeln (Abwarten, Ausredenlassen, keine persönlichen Angriffe, bei der Sache und sachlich bleiben usw.)“ (Ritz-Fröhlich 1982, 24 f.) berücksichtigen, ferner mit einem gewissen Mut das Rederecht beanspruchen (vgl. Ossner 2008, 83 f.). Neben metakognitiven,

²¹⁵ Teilweise wird die Gesprächsform der „Diskussion“ auch als unterrichtliche „Methode“ bezeichnet, z. B. bei Becker-Mrotzek/Vogt (2009, 105): „Auch in den Schulunterricht hat die Diskussion als Unterrichtsmethode Einzug gehalten.“ In der vorliegenden Arbeit gilt aber die Ansicht, dass die Diskussion eine Gesprächsform ist, die durch unterstützende Methoden geübt werden kann.

persönlichkeitsbezogenen²¹⁶ und methodischen Fähigkeiten sind hierbei also empathische Fähigkeiten sowie deklaratives Wissen gefordert.

Diskussionen können ungebunden innerhalb des Freundeskreises oder eines Kreisgespräches im Unterricht ablaufen oder aber gebunden in Form von Podiumsdiskussionen oder Debatten (vgl. Beste 2015, 143ff.). Während in der Diskussion die Argumente häufig aufeinander direkt Bezug nehmen und entsprechend der Sprecherwechsel organisiert ist, hat der Sprecher in der Debatte meist eine bestimmte Redezeit, in der er seine Sichtweise nach gründlicher Vorbereitung ungestört vorbringen kann (vgl. Grundler/Vogt 2009, 490 f.). So geht es in der Debatte dann auch weniger um eine Annäherung der Standpunkte, sondern um eine „Machtprobe – und oft im Ernst nicht einmal das, sondern lediglich eine öffentliche Demonstration der bestehenden Meinungs-Verschiedenheit“ (Abraham 2008, 158). Bei einer Podiumsdiskussion treffen sich meist Experten oder bekannte Vertreter eines Standpunktes, um über ein strittiges Thema zu diskutieren, ohne zu einem klaren Ergebnis kommen zu müssen. Ziel ist häufig die Information des Publikums über die unterschiedlichen Standpunkte. Die Podiumsdiskussion findet sich bspw. sowohl in Form der Diskussion lokaler Streitigkeiten, wie der Diskussion von Bürgervertretern über den Verlauf einer Straßenbahnlinie oder der Änderung von Raumzuordnungen an Universitäten mit der Teilnahme von Studentenvertretern, Professoren sowie Verwaltungsangestellten, als auch in öffentlicherem Grad in der Form von Talkshows im Fernsehen. Der Verlauf ist formal stärker bestimmt als bei ganz ungebundenen Diskussionen, da alle Teilnehmer auf dem Podium einen Meinungsbeitrag leisten sollen. Ferner ist die Zeit relativ genau festgelegt. Ein Moderator überwacht das Rederecht sowie die Zeiteinhaltung.

3.2 Die Gesprächshandlung Argumentieren

Definition und Funktionen des Argumentierens

Die Gesprächshandlung, die in einer Diskussion vorrangig zum Tragen kommt, ist das Argumentieren. Das Argumentieren „kann (...) als komplexe, dialogische sprachliche Handlung verstanden werden, bei der die Problematisierung eines Sachverhalts durch Einwände oder offene Fragestellungen verbale Begründungshandlungen einfordert“ (Grundler/Vogt 2009, 490). Die Begründungen bzw. Beweise einer These werden aufgestellt, indem auf „als gemeinsam eingeschätzte Konstrukte der Welt“ zurückgegriffen wird, oder

²¹⁶ An der Untersuchung zweier Diskussionen durch Becker-Mrotzek und Vogt (2009, 114) zeigte sich, dass derart schülerorientierte und gesprächsbasierte Verfahren v. a. für die Entwicklung der Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler förderlich sind.

diese werden im gesprächlichen Handeln entwickelt (Grundler 2011, 47), mit dem Ziel, eigene „Entscheidungen, Handlungen und Werthaltungen zu begründen und zu rechtfertigen, um sie für andere nachvollziehbar zu machen oder diese für seine Vorhaben und Pläne gewinnen zu können“ (Merz-Grötsch 2010, 205). Das Argumentieren hat neben der Überzeugung des Gegenübers ferner die Funktion, eine individuelle Klärung zu ermöglichen und eine persönliche Werthaltung auszuprägen (vgl. Grundler 2009, 45) und kann sowohl dialogisch als auch im Monolog erfolgen. Schließlich ist das Argumentieren auch in der Wissenschaft eine wichtige Fähigkeit. Hierbei geht es nicht in erster Linie darum, die persönliche Meinung durchzusetzen, sondern darum, generelle „Einsichten, Erkenntnisse, Schlussfolgerungen, die allgemeine Gültigkeit haben (sollen)“ (Grafen/Moll 2011, 66), zu vermitteln. Für die Schülerinnen und Schüler zunächst relevant ist aber das Argumentieren in den Unterrichtsgesprächen der unterschiedlichen Fächer:

„Nicht nur im Deutschunterricht (...) spielt das Argumentieren eine zentrale Rolle, sondern in nahezu allen Schulfächern gibt es die Möglichkeit, Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und seine eigene Meinung dazu zu äußern. Beispielsweise, wenn es im Physik- oder Mathematikunterricht nicht nur einen Lösungsweg gibt, um zu einem Ergebnis zu kommen, im Chemieunterricht Experimente zur Klärung einer Fragestellung zu ganz unterschiedlichen Erkenntnissen führen oder im Geschichtsunterricht Quellenbelege differenziert betrachtet werden müssen, gilt es, zu argumentieren; nicht zuletzt auch dann, wenn es darum geht, Leistungsbeurteilungen zu begründen“ (Merz-Grötsch 2010, 207 f.).

Während das Argumentieren die Gesprächshandlung ist, wird „als Argumentation (...) das Produkt des Handlungsprozesses bezeichnet, das nur in einer rekonstruierten Rückschau erfassbar ist“ (Grundler 2011, 47). Das Argument ist nach Grundler „eine Äußerung (...), die funktional als eine Begründungshandlung erscheint und damit stützende Funktion hat“ (ebd.). Somit wäre die These im Argument nicht eingeschlossen. In der vorliegenden Arbeit soll jedoch unter dem Begriff Argument das Vorgehen der Beweisführung nach Merz-Grötsch (2010, 205) vorgenommen werden, wie sie häufig im Unterricht vorkommt, und beinhaltet damit These oder Vorschlag bzw. Behauptung sowie Begründung plus ergänzend, wenn möglich, ein (allgemeingültiges) Beispiel.

In der Gesprächshandlung des Argumentierens können neben der klassischen Bildung von Argumenten, die als wichtigste Teilhandlung (Pabst-Weinschenk 1995, 62) das *Begründen* einschließt, weitere Teilhandlungen vorkommen, wie bspw. „das *Erklären*“ (vgl. Grafen/Moll 2011, 65) oder das „*Schlussfolgern*“. Weitere Teilhandlungen sind bspw. das „*Infragestellen*“, „*Bewerten*“ oder „*Auffordern*“ (vgl. Ritz-Fröhlich 1982, 24 f.) sowie das *Konzedieren*, also die Aufnahme von gegnerischen Argumenten in die eigene Argumentation (vgl. Feilke 2013, 122).

Gesprächsfähigkeiten beim Argumentieren

In den Lehrplänen der Bundesländer werden als Anforderungen für das Argumentieren übereinstimmend genannt: Die Schülerinnen und Schüler „sollen die Standardsprache und gegenseitiges Zuhören beherrschen, Argumente sammeln, die Redeabsichten klären und die eigenen Interessen darstellen, sich durchsetzen, die eigenen Emotionen einbringen, andere Menschen mit stichhaltigen Argumenten überzeugen bzw. gemeinsam zu einem anerkannten Konsens kommen“ (Willenberg/Gailberger/Krelle 2007, 118). Entsprechend der Unterteilung der Gesprächsfähigkeiten der vorliegenden Arbeit (Teil C, Kap. 2) müssen für gesprächskompetentes Argumentieren folgende Teilfähigkeiten beherrscht werden: Zu den empathischen Fähigkeiten gehört „auf die Argumentationsbeiträge anderer einzugehen, den Adressatenhorizont einzunehmen, andere gezielt anzusprechen“ (Winkler 2003, 85; vgl. dazu auch Hauch/Pabst-Weinschenk 2014, 168). Diese sozial-empathischen Fähigkeiten „bilden gleichsam den ‚Rahmen‘ einer jeden Argumentierhandlung“ (Winkler 2005, 88 f.). Nur so funktioniert die Überzeugungsarbeit im Sinne eines Ausgleichs von divergenten Auffassungen (vgl. Pabst-Weinschenk 1995, 66). Zu den persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten zählt die „moralische Kompetenz“, also dass der Argumentierende, „wenn der Geltungsanspruch der Richtigkeit infrage steht“, in der Lage ist, „anhand von Werten und Normen zu einem moralischen Urteil zu kommen“ sowie die eigenen „Denk- und Handlungsweisen zu reflektieren“ (Winkler 2003, 85; vgl. auch Winkler 2005, 90). Unter die persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten fällt auch, dass Kritik oder Angriffe, die im Rahmen einer Argumentation geschehen können, nicht als solche persönlich genommen werden (vgl. Pabst-Weinschenk 1995, 65). Hierzu gehört weiterhin der „Mut, seine Meinung anderen gegenüber zu vertreten“ (Merz-Grötsch 2010, 207). Die metakognitiven Fähigkeiten sind notwendig, um zunächst die argumentative Situation richtig einschätzen zu können (vgl. Willenberg/Gailberger/Krelle 2007, 120 f.) sowie den Gesprächsprozess zu überwachen. Somit erkennt der metakognitiv bewusst Agierende, welche sprachlichen Äußerungen welche Wirkung zeigen, und kann adäquat darauf reagieren (vgl. Willenberg/Gailberger/Krelle 2007, 120 f.). Zum deklarativen Wissen gehört solches über die Gesprächshandlung Argumentieren sowie den Gesprächsgegenstand der Argumentation. In den prozeduralen *sprachlichen Fähigkeiten* zeigt sich, ob jemand das Thema verstanden hat, sowie dass jemand sich durchsetzen kann, indem er seine Gedanken strukturieren, selbst wichtige Argumente einbringen und auf die Argumente der Gegenseite reagieren kann, z. B. durch deren Entkräftung. Zu den sprachlichen Fähigkeiten gehört auch eine fachlich fundierte Wortverwendung sowie Achtsamkeit in der Wahl von Gesprächspartikeln und begründenden Konjunktionen (vgl. Graefen/Moll 2011, 65).

Grundler zeigte in einer Studie, dass die Fähigkeiten, die notwendig sind für überzeugendes Argumentieren, nur gelernt werden können durch das Aufgreifen von „Teilkompetenzen“, die „in unterschiedlichen Zusammenhängen gelernt werden“ (Grundler 2009, 391). Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler, wie es in der vorliegenden Arbeit geschieht, mit Hilfe einer Auswahl von Gesprächsstrategien, die einzelne Gesprächsfähigkeiten gezielt fördern, in zahlreichen schüler- und handlungsorientierten Übungssituationen auch im Fachunterricht, das Argumentieren lernen müssen. Grundler ergänzt, dass dafür grundsätzlich erforderlich sei, Wortschatzarbeit zu leisten, „die es den Jugendlichen allmählich erlaubt, auch im Gruppengespräch aus ihrer Alltagssprache herauszukommen, um so Sachverhalte umfangreicher und präziser verbalisieren zu können“ (ebd.).

3.3 Gesprächsstrategien für das Argumentieren

Für ein didaktisches Vorgehen wird eine Auswahl getroffen aus den allgemein gezeigten Gesprächsstrategien, um eine Förderung einzelner Gesprächsfähigkeiten zu ermöglichen. Im Folgenden werden Strategien aufgezeigt, die zu einem besseren Verständnis der Fachtermini im Rahmen des Argumentierens einer Podiumsdiskussion führen können.²¹⁷

Planungsphase

Folgende Fragen helfen den Schülerinnen und Schülern, sich auf die Klärung von Fachwörtern während der Argumentation im Rollenspiel vorzubereiten: *Welche Wortwahl ist mit meiner Rolle/Position/meinem Standpunkt verbunden? Kann ich Fachwörter, die mein Gegenüber verwenden wird, vorab für mich klären?*

Neben den Fragen können bei der Planung des Argumentierens diese weiteren Strategien Anwendung finden: Um überzeugend in einer unterrichtlichen Diskussion agieren zu können, genügt vermutlich das eigene individuelle Vorwissen zu einem Thema nicht und es ist erforderlich, weitere Informationen heranzuziehen. Neben der Festigung der eigenen Position durch Sammlung umfassender Hintergrundinformationen ist es nötig, sich auf Argumente der Gegenpartei vorzubereiten bspw. durch die Klärung von Fachwörtern, die diese verwenden könnte. Dies kann geschehen, indem vorwegnehmende Erwartungen aufgestellt werden, bspw. in der Art. „*Mein Gesprächspartner wird sicherlich das momentan aktuelle Beispiel xy anführen. Dafür benötige ich die Fachbegriffe ... Darauf könnte ich erwidern, dass ...*“.

Das Gesprächsziel, das ebenfalls im Vorfeld festgelegt wird, besteht vorrangig aus der Überzeugung der Gegenpartei, des Publikums sowie ggf. der Erarbeitung einer Lösung für die

²¹⁷ Die Strategien zur Wortschatzerweiterung gleichen sich teilweise mit denen, die beim Erklären angewendet werden können. Im Weiteren werden lediglich ergänzende Aspekte benannt.

vorgegebene Streitfrage. Wiederum ist es sinnvoll, wenn die Vertreter der unterschiedlichen Standpunkte sich vor dem Gespräch bereits ihre Informationen zur Thematik gliedern entsprechend dem Relevanzdreieck (vgl. Teil D, Kap. 2.2.1.1). Damit kann die Argumentation zielführend geplant werden. Sind diese Vorarbeiten geleistet, kann mit der Sammlung von Gesprächsbausteinen begonnen werden.

Gesprächsphase

Auch in der Argumentation ist es wichtig, auf die Wortwahl zu achten und unklare Begriffe zu entschlüsseln. Das gilt zum einen für den Sprachproduzenten, denn dieser möchte ja den anderen von einem Sachverhalt überzeugen. Dies kann nur gelingen, wenn der Gesprächspartner die Ausführungen nachvollziehen kann. Zum anderen ist es wichtig, als Rezipient einer Argumentation folgen zu können, denn nur somit ist eigenbestimmtes Handeln möglich und kann die eigene Argumentation auf die Argumente des Gesprächspartners abgestimmt werden. Eine wiederholte Paraphrasierung von Argumenten der Gegenseite, ggf. mit einer Wiedergabe der Fachwörter in eigenen Worten, vor dem Anführen des eigenen Standpunktes ist folglich sinnvoll, um den gleichen Erfahrungsstand zwischen beiden Gesprächspartnern herzustellen. Auch Nachfragen sind hierfür möglich: *„Verstehe ich dich richtig, du meinst ...?“* oder die Bitte um Präzisierung: *„Bitte sage nochmals genauer, was du mit ... meinst.“* Der Sprecher kann des Weiteren alle Strategien anwenden, die hierfür in Teil D, Kap. 2.2.1 und 2.2.2 vorgesehen sind. Innerhalb einer Diskussion bietet es sich aber an, Strategien zur Begriffsklärung anzuwenden, die möglichst knapp Dinge auf den Nenner bringt, wie bspw. Definitionen, das Finden von Synonymen, Verknüpfungen zu Bekanntem bzw. das Anführen eines Beispiels sowie gestische Verdeutlichung. Um die eigenen Argumente plausibel zu machen, können Vergleiche oder Beispiele als Strategie eingesetzt werden. Für eine Angleichung der Erfahrungs- und damit Verständnisvoraussetzungen ist auch ein Wechsel der Sprachebene ggf. hilfreich. Eher selten werden beim Argumentieren Graphiken zur Verständnissicherung eingesetzt. Dennoch ist es möglich, dass ein Sprecher seine Position oder sein Beispiel anhand einer Zeichnung, die allen Gesprächspartnern sichtbar sein sollte, präzisiert. Sinnvoll sind des Weiteren kleinere metakommunikative Ansätze wie Nachfragen oder die Bitte um Reformulierung oder Erläuterung des Gesagten, um das eigene Verstehen zu verbessern. Versteht der Rezipient eine Aussage nicht, kann er somit dafür sorgen, dass der Sprecher seine Gedankengänge nochmals klarer darlegt, und zum anderen dafür, dass er selbst tatsächlich dem Argumentationsverlauf folgen und darauf seine Argumente gezielt ausrichten kann. Sich

Mühe zu geben, dass der andere den eigenen Argumenten folgen kann, indem bspw. Fachtermini erklärt werden, Blickkontakt und ggf. ein Lächeln zeigen, dass man den anderen respektiert, wenngleich die Meinung unterschiedlich sein kann.

Reflexionsphase

Im Anschluss an einen Austausch von Argumenten kann das Gespräch nochmals in Einzelarbeit, mit einem Partner oder auch allen Gesprächsteilnehmern rekapituliert werden. Im Folgenden finden sich Gesprächsstrategien, die hierbei helfen. Um den Sinn der eigenen Planungen in ihrer Realisierungsweise zu reflektieren, ist es auch für die Argumentation hilfreich, im Anschluss an das Gespräch die Umsetzung mit der Planung zu vergleichen: *Welche Strategien halfen, Fachbegriffe in der eigenen Argumentation zu verdeutlichen?* und *Wie konnten unbekannte Wörter in der Rezeption geklärt werden, so dass auf die fremden Argumente besser eingegangen werden konnte?* Fragen, die im Hinblick auf die Gesprächsphase beantwortet werden können, sind bspw.: *Lagen Gesprächsprobleme in Verstehensschwierigkeiten begründet? Wie könnte ich künftig dem entgegenwirken?* Die Schülerinnen und Schüler sollen sich auch hierbei v. a. auf die Art und Weise der Vermittlung von Fachwörtern konzentrieren und können folgende Fragen auswählen: *War alles, was ich sagen wollte, für die Gesprächsteilnehmer verständlich? Stimmt unsere inhaltlichen Vorstellungen bzgl. einzelner Wörter vermutlich überein? War meine Wortwahl der Situation angemessen? War die Wortwahl der Gesprächsteilnehmer der Situation angemessen? Konnte ich dafür sorgen, dass Fachtermini in ihrer Begrifflichkeit geklärt wurden? Welche Fachwörter kenne ich jetzt in Terminus und Bedeutung?*

Die verschiedenen Argumente können in der Reflexionsphase nochmals knapp unter Einsatz der neu gelernten Fachwörter benannt und hinsichtlich ihrer Relevanz für den Einzelnen wiederholt werden, ohne dass es darum geht, erneut zu überzeugen. Dadurch bietet sich jedem die Möglichkeit, sich ggf. neu zu positionieren, da nach dem Gespräch der Druck wegfällt, sofort passend auf Argumente des anderen reagieren zu müssen. Die Zusammenfassung kann auch schriftlich erfolgen, so dass mit der Diskussion eine Vorarbeit zu schriftlichen Argumentationen geleistet werden kann.

Zudem kann jeder einzelne für sich den eigenen Lernfortschritt durch die Argumente der Gegenseite sowie ggf. die Rückmeldungen der Feedback-Geber festhalten bspw. in einem Gesprächstagebuch. Dies kann wiederum ebenfalls schriftlich geschehen, wodurch der Lerneffekt deutlicher wird.

3.4 Die Gesprächshandlung Moderieren

Eine Diskussion sollte von einem Moderator geleitet werden, der die Aufgabe der „Gesprächsleitung“ (Pabst-Weinschenk 1995, 33) zu erfüllen hat. Dabei ist der Begriff „Leitung“ etwas irreführend, denn er impliziert eine eher aktive und dominante Haltung. Tatsächlich ist der Moderator eher ein „Helfer“, um zu sinnführenden gemeinsamen Gesprächsergebnissen zu kommen (vgl. ebd.). Moderieren als Gesprächshandlung kann in unterrichtlichen Gesprächen bei allen Gruppenarbeitsphasen (vgl. Teil D, Kap. 3.2 dieser Arbeit) eingesetzt werden. Durch die Abgabe der Gesprächsleitung an die Schülerinnen und Schüler können bei diesen zahlreiche Gesprächsfähigkeiten gefördert werden. Diese orientieren sich an den Anforderungen, die ein Moderator zu leisten hat. Dazu gehört zunächst, das Gespräch vorzubereiten. Der Moderator sollte sich im Vorfeld Gedanken über die Zusammensetzung der Gruppe machen und eine Sitzordnung überlegen, in der sich die Gesprächsteilnehmer gegenseitig sehen können. Bereits vor dem Gespräch sollten Medien für das Festhalten von Gesprächsergebnissen installiert und zeitliche Voraussetzungen geklärt werden (vgl. Lemmermann 1986, 94). Ist der Moment des Gruppengesprächs gekommen, hat der Moderator die Aufgabe, die Gesprächsteilnehmer zu begrüßen und diese über das Thema knapp zu informieren. Ggf. werden bereits in der Eröffnungsphase eines Gruppengesprächs vom Moderator Gesprächsregeln verdeutlicht. Darüber hinaus muss der Moderator das Gespräch strukturieren. Zur sprachlichen Strukturierung „gehören die Rederechtsorganisation, die Initiierung und Beendigung der im Handlungsmuster dargestellten Besprechungseinheiten (...), die zeitliche Planung, die Bearbeitung von Metaeinwänden sowie ggf. disziplinierende Handlungen“ (Berkemeier 2006, 179; Berkemeier/Pfennig 2009, 555). Auch inhaltlich strukturiert der Moderator das Gespräch durch die Sammlung und Ordnung von Ideen, die Verbindung einzelner Punkte zu einem Gesamtgefüge, die Klärung offener Fragen sowie das Zusammenfassen von Gesprächs(teil)ergebnissen (vgl. Lemmermann 1986, 100). Der Moderator muss ferner beim Stocken des Gesprächsflusses eingreifen und passende Fragen stellen, auftretende Probleme thematisieren und wenn eine Frage erschöpfend behandelt wurde, zum nächsten Thema überleiten (vgl. Pabst-Weinschenk 1995, 131). Darüber hinaus fällt formal die Einhaltung von Gesprächsregeln in sein Aufgabengebiet, das Führen einer Rednerliste und die Überleitung zu neuen Tagesordnungspunkten (vgl. ebd.). Er muss „gegensteuern bei zu starker Dominanz einzelner Gesprächsteilnehmer“ (Beste 2015, 143) und ganz generell den Zeitverlauf bzgl. der Länge des Gesamtgesprächs im Blick behalten. Schließlich ist der Moderator derjenige, der für das Festhalten der Gesprächsergebnisse zuständig ist durch eine Visualisierung an Flipchart oder Pinnwand (vgl. Berkemeier 2006, 179).

Weiterhin gehört es zur Tätigkeit des Moderators, das Gespräch zu beenden. Dazu fasst er Gesprächsergebnisse und möglicherweise daraus resultierende künftige Ziele nochmals knapp zusammen, dankt den Gesprächsteilnehmern für ihre Beiträge und verabschiedet sie.

Gesprächsfähigkeiten beim Moderieren

Um die Anforderungen der Gesprächshandlung „Moderieren“ leisten zu können, ist es erforderlich, bei den Schülerinnen und Schülern bestimmte Gesprächsfähigkeiten auszubilden. Dazu gehört auf der Ebene des deklarativen Wissens die im Vorfeld des Gesprächs erforderliche Informationsbeschaffung über die Anforderungen und die Struktur der Gesprächshandlung, über die Gesprächsteilnehmer („Name, Funktion, evtl. Stichpunkte zum Standpunkt“ (Beste 2015, 142)) sowie über das Gesprächsthema: „Dass der Diskussionsleiter den zu behandelnden Stoff gründlich beherrschen muß, ist selbstverständlich“ (Lemmermann 1986, 95). Methodisch sollte der Moderator über Moderationstechniken sowie weitere Gesprächsstrategien verfügen, um das Gespräch leiten zu können. Dazu zählen bspw. die Zusammenfassung und Visualisierung von Gesprächsergebnissen, das Erteilen und Entziehen des Rederechts, das Stellen von Fragen, um den Redefluss aufrecht zu erhalten, das Einfordern von Klärungen und Begründungen oder das Verbinden einzelner Gesprächsaussagen. Auf empathischer Ebene hat der Moderator, wie auch ein Mediator, das „Gebot der Allparteilichkeit“ zu erfüllen. Er darf sich folglich nicht gegenüber einer Partei positionieren, sondern sollte zunächst offen sein für alle Ansichten und sich in die unterschiedlichen Gesprächsteilnehmer einfühlen können, wenngleich er durchaus allzu extreme Aussagen entweder maßregelnd oder argumentierend aufgreifen sollte. Dafür benötigt der Moderator persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten, wie den Mut, Verhaltensregeln gegenüber den Gesprächsteilnehmern zu vertreten und durchzusetzen, sowie dafür zu sorgen, dass jeder Gesprächsteilnehmer das Rederecht erhält. Durch die Allparteilichkeit wird der Moderator dazu gezwungen, andere Ansichten als nur seine eigenen zu akzeptieren und ebenfalls respektvoll mit deren Vertretern umzugehen. Besonders wichtig sind metakognitive Fähigkeiten für den Moderator. Er ist ja gewissermaßen der Überwacher des Gesprächsprozesses und hat als solcher ohnehin eine Metaposition inne, d. h. er beobachtet das Gespräch und greift ein, um das Gespräch zu strukturieren, und Schwierigkeiten zu beheben. Auf sprachlich-prozeduraler Ebene muss der Moderator in der Lage sein, die oben genannten, in einer Moderation geforderten sprachlichen Erfordernisse umzusetzen, sowie schwächeren Teilnehmern des Gruppengesprächs helfen, sich verständlich zu machen, „indem (...) [er] ihre Aussagen wiederholt, aber in besserer Formulierung“ (Lemmermann 1986, 98).

3.5 Gesprächsstrategien für das Moderieren

Planungsphase

Auch der Moderator kann sich durch Gesprächsstrategien auf seine das Gespräch leitende Rolle vorbereiten. Fragen, die er sich in der Planungsphase stellen kann, um v. a. Begrifflichkeiten zu klären, sind bspw. folgende: *Müssen zum Verständnis für die Gesprächsteilnehmer Fachbegriffe geklärt und fachliche Hintergründe erläutert werden? Kann ich Fachwörter, die meine Gegenüber verwenden werden, vorab für mich klären? Wie kann ich Fachtermini, die die Gesprächsteilnehmer verwenden, für das Publikum klären?*

Außer den Fragen kann der Moderator weitere Strategien nutzen, um das Gespräch zu führen und das Verständnis der Beteiligten zu sichern. Neben einer Information über die Gesprächshandlung, das Thema der Diskussion und die Gesprächssituation durch Vorwissensaktivierung sowie Recherche kann er Erwartungen formulieren, um sich auf das Kommende vorzubereiten, wie bspw. *„Ich erwarte, dass die Teilnehmer die Fachbegriffe ... verwenden.“* So kann er sich gleich Gedanken darüber machen, wie er auf entsprechende Gesprächsschwierigkeiten reagieren kann, und hierfür Lösungsoptionen bereithalten. Aus den Erwartungen ergeben sich folglich einzelne Ziele des Moderators. Eine wichtige Aufgabe des Moderators ist die Zusammenfassung von Gesprächsbeiträgen ggf. mit Erläuterung von Fachwörtern. Dafür kann er sich im Vorfeld des Gespräches Gesprächsbausteine zurechtlegen. Diese reichen von *„Ich fasse einmal kurz zusammen: ...“* über *„Wir haben nun unterschiedliche Meinungen gehört. Ich wiederhole diese nochmals in Kürze: ...“* bis zu *„Die Standpunkte gehen sehr weit auseinander: Xy ist der Meinung, dass ..., wohingegen yz meint, dass ...“*. Um Fachbegriffe zu verdeutlichen, kann der Moderator Gesprächsbausteine verwenden wie *„Der Begriff ... bedeutet in Alltagssprache ...“* oder *„Man kann das gut vergleichen mit ...“*.

Gesprächsphase

Auch während der Gesprächsphase muss der Moderator das Gespräch aus seiner Metaposition heraus überwachen. Fragen, die sich der Moderator hierfür stellen kann, sind bspw.: *Sind Paraphrasen, Wiederholungen oder andere Gesprächsstrategien erforderlich, um meine Aussagen oder Aussagen der Gesprächsteilnehmer verständlich zu machen? Wie bringe ich einen Gesprächsteilnehmer dazu, seine Position oder einzelne Fachtermini genauer zu erklären?* Weitere Strategien, die der Moderator anwenden kann, um das Gespräch kompetent zu leiten, beziehen sich zur Erweiterung des Fachwortschatzes aller Beteiligten v. a. auf die besondere Berücksichtigung der Wortwahl im Gespräch. Hierbei achtet er nicht nur auf seine

eigene Wortwahl, sondern er sollte als Hauptverantwortlicher für das Gesprächsgelingen auch die Wortwahl der Gesprächsteilnehmer im Blick behalten. So kann er unklare Aussagen von Gesprächsteilnehmern paraphrasieren oder durch Nachfragen oder Präzisierungsbitten an den Sprecher klären. Hat er aufgrund körpersprachlicher Signale den Eindruck, dass er selbst zwar das Gesagte verstanden hat, aber ein anderer Gesprächsteilnehmer nicht, kann er das Gesagte umformulieren und ggf. mit Alltagssprache und -gegebenheiten verbinden oder eine Definition liefern. Der Moderator hat als „Herr über die Visualisierung“ im Gespräch ferner die Möglichkeit, an Flipchart oder anderen Visualisierungsmedien, Beziehungsnetze aufzuzeichnen oder andere graphische Verdeutlichungen von Zusammenhängen und Begrifflichkeiten anzufertigen. Generell sollte der Moderator diese Gesprächsstrategie nutzen, um Positionen der Gesprächsteilnehmer, Lösungswege oder allgemein für das Gespräch wichtige Sachverhalte zu visualisieren. Hierfür kann er sich die Fragen stellen: *Welche Stichworte unterstützen das Gesagte und sollten daher dem Zuschauer dargestellt werden? Welche Medien setze ich dafür ein? Wie groß sollte meine Schrift/Zeichnung sein, damit sie gut gesehen werden kann? Ist die Darstellung übersichtlich?* etc. Ggf. kann der Moderator die Gesprächsteilnehmer bei wahrnehmbaren Verständnisschwierigkeiten bitten, die Sprachebene zu wechseln und von der Fachsprache auf Alltagssprache zu wechseln und somit Sachverhalte allgemeinsprachlicher zu verdeutlichen. Besonders wichtig ist weiterhin das „Aktive Zuhören“. Hat der Moderator den Eindruck, dass eine Darstellung nicht ganz klar wurde, kann er als derjenige, der stetes Rederecht hat, durch kurze Rückfragen die Verständnissicherung für alle ermöglichen. Gesprächsbausteine hierfür sind: *„Wie meinst du das genau?“*, *„Bitte erkläre das genauer!“* oder *„Kannst du das nochmals verdeutlichen?“* Gegebenenfalls kann der Moderator einen Gesprächsbeitrag auch paraphrasieren. Das bietet sich ebenfalls bei Verständnisschwierigkeiten an oder kann helfen, Gesprächslücken zu überwinden, wenn sich zunächst kein weiterer Gesprächsteilnehmer zu Wort meldet.

Reflexionsphase

In der Reflexionsphase kann der Moderator seine Rolle hinsichtlich der Erweiterung des Fachwortschatzes aller Teilnehmer im Verhältnis zu der der Gesprächsteilnehmer hinterfragen. Er kann sich dafür folgende Fragen stellen: *War alles, was ich sagen wollte, für die Gesprächsteilnehmer verständlich? Konnte ich sprachlich auf meine Gesprächspartner eingehen? War meine Wortwahl der Situation angemessen? Stimmt unsere inhaltlichen Vorstellungen bzgl. einzelner Wörter vermutlich überein? War die Wortwahl der Gesprächsteilnehmer der Situation angemessen? Konnte ich dafür sorgen, dass Fachtermini in ihrer Begrifflichkeit geklärt wurden?* Der Moderator kann darüber hinaus im Anschluss an

das Gespräch für die Reflexion dieses allein, gemeinsam mit den Gesprächspartnern oder mit seinem Teampartner zusammenfassen. Eine Gesprächszusammenfassung sollte er ohnehin bereits zur Gesprächsbeendigung leisten, kann diese aber wiederholt und ggf. schriftlich auch im Anschluss an ein Gespräch nochmals durchführen, diesmal stärker, um den eigenen Lerneffekt durch neue, im Gespräch erhaltene Informationen zu erhöhen, hier besonders im Hinblick auf die Erweiterung des eigenen Fachwortschatzes. Für den Moderator ist es ebenfalls wichtig, im Anschluss an ein Gespräch dessen Realisierung mit der Planung zu vergleichen, um zu erkennen, ob die von ihm verwendeten Strategien effektiv waren, und um dafür zu sorgen, dass in künftigen Gesprächen die Planung immer effizienter erfolgt. Schließlich sollte er sein eigenes Handeln im Gespräch beurteilen und dieses ggf. mit dem Feedback durch die Feedback-Geber abgleichen. Damit wächst die eigene Selbsteinschätzung. Eine Bewertung des Gesprächsverlaufs kann dazu beitragen, dass gerade der Moderator, der für einen positiven Verlauf zuständig ist, eine wichtige Rückmeldung über sein Handeln erhält.

3.6 Die Gesprächshandlung Feedback geben

Da in der geplanten Unterrichtseinheit nicht alle Schülerinnen und Schüler diskutieren können, ist es notwendig, diese mit anderweitigen Aufgaben zu betrauen, damit sie ebenfalls Gesprächsfähigkeiten erwerben. Dafür bietet es sich an, ihnen die Rolle der Feedback-Geber zuzuweisen.

Teilgesprächshandlungen des Feedback-Gebens sind nach der aufmerksamen und umfassenden Rezeption und Analyse des Gespräches das möglichst objektive Beschreiben von bewertungsrelevanten Handlungen des Feedback-Nehmers, das Bewerten, also ein Einschätzen der Leistung des Feedback-Nehmers, das Argumentieren und damit Begründen von Kritik sowie von Verbesserungsvorschlägen und -lösungen.

Die Feedback-Geber erwerben durch ihre Tätigkeit wichtige Gesprächsfähigkeiten. Dazu gehören zum einen auf sprachlich-prozeduraler Ebene das Einhalten des Sach- und Gegenstandsbezuges, ggf. das Anknüpfen an einen Vorredner, der ebenfalls bereits die gleiche Person bewertet hat, Ausdrucksfähigkeit, Stringenz in den Ausführungen sowie die Teilfähigkeiten des Argumentierens. Darüber hinaus sollte der Feedback-Geber – und hier sind v. a. empathische Fähigkeiten wichtig – fair, wertschätzend und fördernd bewerten (vgl. von Brand 2015, 38). Persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten werden im Mut deutlich, Stellung zu beziehen, konstruktiv Kritik zu äußern, auch wenn diese bspw. einen Freund trifft, und den Blick weg von der Kritik des Negativen hin auf Förderpotential zu richten. In letzterem wird

auch eine methodische Fähigkeit sichtbar, nämlich die Lösungsgenerierung, um im Gespräch aufgedeckte Schwächen künftig zu vermeiden. Auf deklarativer Ebene ist es wichtig, dass der Beobachter selbst über Wissen verfügt, wie in der zu bewertenden Gesprächssituation angemessen gehandelt werden soll, somit also Wissen über die Gesprächsart und -handlung, das Thema sowie über mögliche Gesprächsstrategien hat, die hierbei zielführend eingesetzt werden könnten. Metakognitive Fähigkeiten betreffen solche, die für die Reflexion über das eigene Vorgehen in der Bewertung erforderlich sind, aber auch die Betrachtung der zu beurteilenden Gesprächssituation von einer Metawarte aus.

Feedback-Kriterien

Notwendig für einen klaren Fokus und unterstützende Rückmeldung ist es, dass Kriterien vorhanden sind, die festlegen, auf welche Bereiche bzw. welche Fähigkeiten im Gespräch die Wertung erfolgt (vgl. Brandt/Gogolin 2016, 31). Durch die Explizitmachung der Bewertungskriterien wird die Bewertung „der Reflexion und ggf. auch der Kritik zugänglich“ (Fiehler 2009, 43). Mögliche Punkte, auf die sich die Beobachter konzentrieren können, sind nach Beste bspw. die „überzeugende Vertretung einer Rollenperspektive, Argumentationskraft (durch Vielfalt und Fundierung der Argumente), kommunikative Fähigkeiten (Anknüpfung an Äußerungen anderer, Nutzung für die Untermauerung der eigenen Position)“ (Beste 2015, 144). Mönnich und Spiegel schlagen folgende Bereiche vor, nach denen sich die Beobachter richten können:

- **Verhaltensorientierung:** Welches Verhalten ist zu beobachten (nonverbal, parasprachlich, verbal) und welche Funktion bzw. welche Wirkung hat dieses Verhalten in dieser Situation?
- **Aufgabenorientierung:** Wie erfüllen die Gesprächsbeteiligten besondere Aufgaben der Kommunikation, so z. B. den Umgang mit den Faktoren Situation, Funktion, Thema, Beziehung, Interaktionsprozess, sprachliche Gestaltung?
- **Kompetenzorientierung:** Welche Kompetenzen sind in einer bestimmten Kommunikationssituation wichtig, und an welchen Verhaltensweisen kann man diese Teilkompetenzen erkennen?“ (Mönnich/Spiegel 2009, 437).

Es ist sinnvoll, bereits früh in der Planungsphase zu überlegen, welche der Fähigkeiten, die in einer zu begutachtenden Gesprächshandlung erforderlich sind, beobachtet werden sollen, hier bspw. diejenigen, die der Feedback-Nehmer selbst in der jeweiligen Gesprächshandlung üben möchten. So erhält er ein Feedback, inwieweit ihm die Umsetzung bestimmter Gesprächsstrategien, die er gewählt hat, um sein Handeln im Gespräch zu verbessern, geholfen hat. Sinnvoll ist es also, wenn die Feedback-Geber bereits in bzw. nach der Planungsphase Kontakt aufnehmen zu ihren Feedback-Nehmern und diese nach der Auswahl ihrer Strategien befragen.

Für den einzelnen Beobachter ist es hilfreich, wenn er, um konzentriert sein Feedback zu leisten, nicht auf zu viele Kriterien achten muss. Die Beobachtungsaufgaben könnten also arbeitsteilig vergeben werden (vgl. von Brand 2015, 38). Möglich ist es auch, dem Bewerter nochmals eine Metaposition überzustellen, also einen anderen Schüler, der ihn wiederum in seinem gesprächlichen Handeln, der Ausführung des Feedbacks, bewertet.

3.7 Gesprächsstrategien für das Feedback-Geben

Planungsphase

Auch das Feedback-Geben kann, am besten noch vor der Beobachtung der Gesprächshandlung, geplant werden. Die Feedback-Geber müssen sich dafür nicht nur mit der Art und Weise ihrer Rückmeldung an ihre Feedback-Nehmer befassen²¹⁸, sondern sollten sich auch auf die Themen, die im beobachteten Gespräch²¹⁹ eine Rolle spielen, vorbereiten, sowie Typika der beobachteten Gesprächshandlung eruieren, um während des Gesprächs und danach begründet die Gesprächsleistung bewerten zu können. Die genannten Fragen²²⁰ sind daher immer in zweifacher Hinsicht zu stellen: Zum einen im Hinblick auf das beobachtete Gespräch und zum anderen auf das Rückmeldegespräch. Mögliche Fragen lauten: *Kann ich Fachwörter, die der Feedback-Nehmer und seine Gesprächspartner verwenden werden, vorab für mich klären? Welche Fachbegriffe helfen mir/ihm, das auszudrücken, was ich/er möchte?*

Beim Feedback-Geben muss zunächst Wissen aktiviert werden über die Gesprächsthematik des beobachteten Gesprächs, die Umsetzungsmöglichkeiten der Gesprächshandlung, über die voraussichtlich verwendeten Fachbegriffe sowie weiterhin über die Gesprächshandlung Feedback-Geben.²²¹ Wie auch bei den anderen Gesprächshandlungen kann das Vorwissen in einer Mindmap oder einer anderen visuellen Organisationsform gesammelt werden. Fragen an das Gespräch b) können lauten: *„Wie versteht es der Handelnde, die Anforderungen der Gesprächshandlung zu erfüllen?“* oder *„Auf welche Weise klärt der Sprecher/Rezipient Fachbegriffe?“*. Erwartungen an Gespräch b) können entsprechend formuliert werden: *„Ich erwarte, dass der von mir beobachtete Diskutant den Fachbegriff xy mit ... klärt.“* oder *„Ich erwarte, dass der von mir beobachtete Diskutant nachfragt, wenn ihm etwas unklar ist.“* Eine

²¹⁸ Hier als Gespräch a) bezeichnet.

²¹⁹ Im Weiteren als Gespräch b) bezeichnet.

²²⁰ Dargestellt sind im Folgenden für alle drei Phasen im Gesprächsprozess nur diejenigen Fragen, die über die Gesprächshandlung „Erklären“ hinaus typisch sind für die Wortschatzerweiterung beim „Feedback-Geben“.

²²¹ Die Wissensaneignung über die Erfordernisse der jeweiligen Gesprächshandlung kann wiederum bereits im Deutschunterricht erfolgt sein oder aber – natürlich weniger ausführlich – durch Informationsmaterial, das die Lehrkraft im Fachunterricht bereitstellt, geschehen.

Frage an Gespräch a) ist bspw.: *„Ich frage mich, wie wird der Feedback-Nehmer auf kritische Anmerkungen von mir reagieren?“*, eine Erwartung: *„Ich erwarte, dass mein Gesprächspartner mich ausreden lässt.“* Erwartungen und Fragen an Gesprächstyp a) sind schwieriger zu stellen, da für gewöhnlich vom Feedback-Nehmer keine – zumindest akustisch wahrnehmbare – Resonanz gegeben wird und daher die Informationsübermittlung sehr einseitig vom Feedback-Geber in Richtung Feedback-Nehmer erfolgt. Fragen an Gesprächstyp b) sind dagegen sehr effizient, da daraus Annäherungen an einen Kriterienkatalog für die Gesprächsbeurteilung ableitbar sind.

Besonders wichtig ist es, dass sich der Feedback-Geber Gesprächsbausteine überlegt, um sein Feedback so an den Feedback-Nehmer weiterzugeben, dass die Ziele einer fundierten, fairen, motivierenden, auf Verbesserung und Würdigung des Geleisteten bedachten Rückmeldung erreicht werden können. Mögliche Gesprächsbausteine – hier für das Hervorheben des Positiven im Hinblick auf die Wortschatzerweiterung – sind: *„Ich habe beobachtet, dass du alle Fachbegriffe für die Zuhörer verständlich definiert hast.“*, *„Ich konnte sehen, dass du die Zusammenhänge zu einem Fachbegriff aufgezeichnet hast. Das gefällt mir, da der Zuhörer das Wort so besser verstehen konnten.“*, *„Ich habe wahrgenommen, dass du einen Begriff in Alltagssprache übersetzt hast. Das halte ich für sinnvoll, weil die Zuhörer dir so besser folgen konnten.“*, *„Ich hatte den Eindruck, dass du Fachbegriffe selbst sicher verwendest.“* etc. Um Lösungsvorschläge zu benennen, können folgende Gesprächsbausteine eingesetzt werden: *„Statt einen Fachbegriff durch einen anderen zu ersetzen, könntest du das Wort in Alltagssprache sagen“*, *„Du könntest künftig probieren, weniger Fachwörter zu verwenden“* oder *„Vielleicht wäre es besser, wenn du mehr auf die körpersprachlichen Reaktionen deiner Zuhörer achtest“*, *„Möglicherweise solltest du das nächste Mal weitere Definitionen verwenden.“*

Gesprächsphase

Im Folgenden werden lediglich Strategien angegeben für das Feedback-Gespräch an sich.²²²

Da das Feedback-Geben eine sensible Angelegenheit ist – der Gesprächspartner darf nicht verletzt und damit demotiviert werden, sondern sollte dazu angeregt werden, Verbesserungsvorschläge für sein Handeln umzusetzen – ist die Wortwahl besonders wichtig. Hinzu kommt als Schwierigkeit, dass das Feedback-Geben eine vom Sprechanteils her eher einseitige Sache ist. Dennoch ist es sinnvoll, nach dem Feedback dem Feedback-Nehmer

²²² Der Feedback-Geber kann sich weitere Strategien zur Rezeption des zu beobachtenden Gespräches aus Teil D, Kap. 2 ableiten.

Gelegenheit zu geben, nachzufragen, damit er Gelegenheit hat, eigene Verständnisschwierigkeiten zu beseitigen. Da das Feedback eine Gesprächsform ist, die tendenziell weniger Zeit beanspruchen sollte²²³, ist es sinnvoll, auf kürzere Verständnissicherungs-Verfahren zurückzugreifen. Dazu zählt die gestische Verdeutlichung oder das Anfügen von Synonymen, die Benennung von Beispielen oder Vergleichen. Der Feedback-Geber kann in seiner Bewertung und dem Geben von Verbesserungsvorschlägen die Verknüpfung zu Bekanntem herstellen oder Definitionen anführen, um das Verstehen zu verbessern. Eine Besonderheit beim Feedback-Geben besteht darin, dass der zu verwendende Wortschatz zu einem großen Teil aus Fachwörtern besteht, die sich auf sprachliche Sachverhalte beziehen, da die Rückmeldung nicht nur zum fachlichen Inhalt gegeben wird, sondern ebenso oder sogar hauptsächlich zur sprachlichen Darstellung. Aus diesem Grund ist es angebracht, dass der Feedback-Geber die Sprachebene zeitweilig wechselt, um die Gründe für seine Bewertung einleuchten zu lassen und sich besonders auf den Adressaten einzulassen. In diesem Zusammenhang ist das Verfahren der Metakommunikation vom Feedback-Geber in besonderer Weise zu berücksichtigen, denn im Prinzip ist seine Stellung als Beobachter eine ständige Metaposition, mit der er von außerhalb auf das Gespräch blickt. Aus dieser Metaposition kann er nun Verbesserungsvorschläge machen. Dafür erforderlich ist, dass der Feedback-Geber über ein metasprachliches Register verfügt. Während des zu bewertenden Gesprächs kann sich der Feedback-Geber Notizen machen, um wichtige Punkte, die er im Feedback ansprechen möchte, nicht aus den Augen zu verlieren. Er führt sozusagen eine Art Kurzprotokoll über das zu beobachtende Gespräch. Damit kann er seine Beobachtungen dem Feedback-Nehmer auch zeigen bzw. hat er eine Art Beweis für seine Kritik.

Reflexionsphase

Auch die Feedback-Geber sollten im Anschluss an das Feedback dieses Revue passieren lassen, um sich über Gelungenes und Verbesserungsmöglichkeiten klar zu werden. Bei den folgenden Strategien der Reflexionsphase geht es um das Feedback-Gespräch an sich, nicht um das zu beobachtende Gespräch, zu dem Feedback gegeben werden soll. Zur Reflexion des Gespräches können außer der Fragestellung weitere Strategien zur Anwendung kommen. Eine Strategie für die Reflexion von Feedback-Gesprächen ist das Zusammenfassen des Gespräches. Die Zusammenfassung kann jeder individuell vornehmen oder aber in der Gemeinschaft mit den anderen Bewertern oder gemeinsam mit dem Feedback-Nehmer. Des

²²³ Gründe dafür liegen u. a. in organisatorischen Fragen: Wenn von der Hälfte einer Klasse von 20 Schülerinnen und Schülern jeder ein Feedback erhält, das nur zwei Minuten dauert, ist damit bereits eine halbe Unterrichtsstunde vorbei.

Weiteren kann auch der Feedback-Geber seine Planungen mit der letztendlichen Realisierung vergleichen, um für sich einen Lerneffekt für künftige Planungen zu erzielen. Der Feedback-Geber kann nach dem Gespräch prüfen, inwieweit er den Gesprächsverlauf sinnvoll strukturiert hat, bzw. wo es Änderungsbedarf gegeben hätte. Ferner kann im Anschluss an das Gespräch nochmals auf die eigenen Befindlichkeiten während des Gesprächs eingegangen werden. Möglicherweise ungute Gefühle beim Äußern von Kritik oder der Beschreibung von schwierigen Handlungsweisen des Feedback-Nehmers können nun individuell oder gemeinsam besprochen werden. Der Feedback-Geber kann sich in der Folge wiederum eine Rückmeldung geben lassen, wie sein Handeln auf den Feedback-Nehmer wirkte, ob dieser das Feedback als positiv empfand oder Änderungsvorschläge dafür hätte. Gemeinsam können des Weiteren die Lernerfolge aus beiden Gesprächen erfasst werden, v. a. hinsichtlich der Erweiterung des Wortschatzes.

3.8 Didaktisches Vorgehen und Methodik

Die Schülerinnen und Schüler sollen in den beschriebenen Unterrichtsvorschlägen ihre Gesprächsfähigkeiten im Bereich Wortschatzerweiterung hinsichtlich des Lernens von Fachwörtern durch das Führen einer Podiumsdiskussion im Rollenspiel verbessern. Neben dem Rollenspiel werden als weitere Methoden das Gesprächsteam (vgl. Teil D, Kap. 3.2) sowie das Gesprächserinnerungsprotokoll (vgl. Teil D, Kap. 2.2.1.3) eingesetzt. Jeweils fünf Schüler besetzen als Diskussionsteilnehmer die Podiumsplätze und werden etwa ab der Hälfte der Diskussionszeit abgelöst durch ihre Teampartner, die die Diskussion fortführen. Ebenfalls als Team agieren zwei Moderatoren. Die zwölf in der Diskussion handelnden Schüler haben jeweils mindestens einen Beobachter, der ihnen im Anschluss an das Rollenspiel ein Feedback gibt.

Die Methode „Rollenspiel“

Im Rollenspiel schlüpfen die Schülerinnen und Schüler in eine fremde Rolle und handeln als diese Person. „Das Rolleninventar ist in der Regel an eine realistische Situation angelehnt. Dabei reichen die Formen vom Gespräch zwischen Eltern und Kind, ob eine Abendveranstaltung besucht werden darf, über ein Beschwerdegespräch beim Schulleiter bis hin zur Podiumsdiskussion mit Interessenvertretern in Sachen Atomkraft“ (von Brand 2015, 50). Damit bilden die Rollenspiele eine Verbindung des unterrichtlichen Übens mit der Alltagsrealität durch die spielerische Darstellung letzterer (vgl. Gugel 2007, 87). Abraham unterscheidet „Konfliktrollenspiele“, die er als „sprachdidaktische“ Rollenspiele bezeichnet,

von literarischen, die das Hineinversetzen in literarische Charaktere beinhalten²²⁴ (vgl. Abraham 2008, 81 f.), wobei es bei beiden Gemeinsamkeiten gibt wie „die Thematisierung sozialer Rollen und eine gewisse Konflikthaltigkeit“ (ebd., 94). „Immer ist der Anspruch da, jemanden überzeugend zu verkörpern, der man selbst nicht ist – entweder noch nicht ist (ein Erwachsener) oder überhaupt nie werden kann, weil man z. B. dazu das falsche Geschlecht hat oder im falschen Jahrhundert lebt“ (ebd., 82).²²⁵ Damit eignet sich das Rollenspiel, um empathische Haltungen zu erproben sowie zur Identitätsbildung durch Rollenwahrnehmung im Spielprozess (vgl. dazu auch Belgrad 2009, 294 ff.), ohne dabei stark an ein Produkt gebunden zu sein, wie es bspw. beim „Dramatischen Gestalten“ der Fall ist (vgl. Abraham 2008, 82 ff.).

Die Durchführung des Rollenspiels verläuft in Phasen. Zunächst sollte für das anstehende Thema sensibilisiert werden: „Neugier wecken, Problem stellen, Erfahrungen ansprechen, betroffen machen, Rahmen vorgeben, Stellungnahme provozieren, Spontanreaktionen erzielen“ (Gugel 2007, 87). In dieser Phase können auch spielerische Aufwärmübungen durchgeführt werden, um die Spielfreude zu erhöhen und um Spielangst zu reduzieren.

Dann muss überlegt werden, welche Rollen zu besetzen sind. Die Rollenvergabe kann dabei

„z. B. nach individueller Betroffenheit (z. B. Streit), Interessen, Schwierigkeit oder Zufall erfolgen. Denkbar ist, die Rollen doppelt zu besetzen. Dann können einzelne Spieler auch mal ersetzt werden.“ (von Brand 2015, 50).

In der Phase der „Rollenvorbereitung“ überlegen sich die Schülerinnen und Schüler, was ihre Rolle ausmacht, bestimmen oder recherchieren, wie die Person, die sie darstellen werden, heißt, welchen Beruf sie hat, welche Interessen und Meinungen sie vertritt, wie sie gekleidet ist und wie sie sich körpersprachlich verhält. Auch die Art des Sprechens sollte in dieser Phase vorüberlegt und schon geübt werden. Aus diesen Überlegungen heraus können nun Argumente und mögliche Aussagen der Person festgelegt werden. Um den Schülerinnen und Schülern die Vorbereitung zu erleichtern, können Rollenkarten angefertigt werden. Auf diesen sind bereits die im Spiel vorkommenden Personen beschrieben.²²⁶ Zudem können hier Handlungsanweisungen für die Rollenausführung stehen oder die Standpunkte der Person bei einer Diskussion (vgl. Gugel 2007, 87). Nun schlüpfen die Spieler in die Rolle, indem sie bspw. die Kleidung wechseln oder sich ein Namensschild mit dem Rollennamen anheften.

²²⁴ Das Handeln nach literarischen Vorlagen wird für die vorliegende Arbeit als szenisches Spielen bezeichnet und ist für die folgende Unterrichtsstunde nicht von Belang.

²²⁵ Allerdings können Rollenspiele auch das Handeln des Schülers in bestimmten Alltagssituationen zum Inhalt haben, z. B. in der Grundschule das Üben des „Einkaufs auf dem Wochenmarkt“ im Rollenspiel etc.

²²⁶ Häufig sind darauf Name und Beruf, Alter, Familienstand und weitere biographische Hintergründe verzeichnet.

Im Anschluss an die Rollenvorbereitung erfolgt die Phase der Durchführung. Hierbei kann der Spielauftrag „offeneren Charakter haben (stellt die Podiumsdiskussion zu y dar“) oder „geschlosseneren (sucht einen Kompromiss zum Problem x)“ (von Brand 2015, 50 f.). In dieser Phase agieren die Spieler in ihren Rollen, imaginieren die Gesprächssituation und reagieren auf Gesprächsbeiträge der anderen Spieler. Sinnvoll ist es, für das Rollenspiel eine klare Zeitvorgabe zu geben.

Nach dem Spiel erfolgt die Phase der „Rollendistanz“ (von Brand 2015, 50 f.). Diese beinhaltet das Heraustreten der Spieler aus der dargestellten Rolle und das Zurückkommen in die eigene Persönlichkeit. Damit wird auch deutlich, dass bspw. Konflikte Teil des Rollenspiels waren, nicht jedoch in der Realität weitergeführt werden sollen.

Während der anschließenden Phase der Reflexion geben die Feedback-Geber eine Rückmeldung zum Rollenspiel, indem sie bspw. folgende Fragen beantworten: „Hat [das Rollenspiel] seinen Zweck erfüllt? Waren die Rollen authentisch? Wer hat warum überzeugt? Wer nicht? Je nach Ausrichtung des Spiels sind hier unterschiedliche Schwerpunkte zu setzen“ (von Brand 2015, 50 f.). Vorher kann eine Befragung der Akteure über ihr Ergehen in der Rolle erfolgen.

Gegebenenfalls ist es sinnvoll, die Phase der Rollendistanz und die der Reflexion zu tauschen, damit die Rückmeldung noch die Rollengestalt trifft. Dadurch ist klar, dass das sprachliche Handeln der Rollenfigur bewertet wird und nicht das der diese spielenden Person.

Möglich ist es, anschließend ein erneutes Rollenspiel anzuschließen, indem entweder die Besetzung wechselt oder Vorgaben für den Verlauf sich ändern. Sinnvoll ist im Anschluss noch eine Phase des „Transfers“, in der die „im Rollenspiel getroffenen Entscheidungen und Handlungsweisen“ auf ihren Realitätsbezug und ihre Sinnhaftigkeit untersucht werden (vgl. Gugel 2007, 87).

Das Vorgehen in der Planungsphase

Für die Themenzuteilung im Sozialkundeunterricht bietet es sich an, ein aktuelles Thema zu wählen, das in der Diskussion bearbeitet werden soll, um sich mit derzeit vorherrschenden unterschiedlichen Positionen gegenüber einer Thematik auseinanderzusetzen. Momentan aktuelle Themen sind bspw. angesichts der Anschläge auf den Weihnachtsmarkt von Berlin 2016 sowie der lange unerkannten Terroristenvereinigung NSU oder der Silvesterübergriffe im Jahr 2015, ob die deutschen Sicherheitsbehörden mit der aktuellen Sicherheitslage überfordert sind. Des Weiteren wird seit dem Herbst 2015 kontrovers in der Öffentlichkeit diskutiert, wie mit den vielen Flüchtlingen, die v. a. aus Syrien nach Deutschland kommen,

umgegangen werden soll. Ein anderes Thema, das wiederholt in der Sekundarstufe II diskutiert wird, und das kürzlich durch die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichtes, die NPD weiterhin als Partei zuzulassen, wieder an Aktualität gewann, sind Parteiverbote. Interessant ist grundsätzlich auch ein lokales Thema, z. B. in Augsburg die Diskussion um den Neubau des Stadttheaters oder den Verlauf der neuen Straßenbahn zum Zentralklinikum. Teilweise bietet sich eine Anknüpfung an die Methode des Gruppenpuzzle an, z. B. wenn nach einer Erklärung der verschiedenen EU-Organen und ihrer Funktionsweise der „Brexit“ diskutiert wird. Das jeweilige Thema sollte je nach Aktualität, Lehrplan und Interessen der Schülerinnen und Schüler für die Podiumsdiskussion gewählt werden. Aus dem Thema ergeben sich die möglichen Rollen für die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Podiumsdiskussion. Sinnvoll ist es, hier auf kontroverse Ansichten zu achten. Beispielsweise könnten in einer Diskussion über den Neubau des Stadttheaters Augsburg Mitglieder des Theaters, Vertreter der Stadt in unterschiedlichen Parteien, Architekten des Neubaus sowie die Initiatoren des Bürgerbegehrens zu Wort kommen. Bei der Thematik, ob deutsche Sicherheitsbehörden mit der aktuellen Sicherheitslage überfordert sind, könnten Vertreter der Bundeswehr, von Polizei und Landeskriminalämtern, unterschiedlicher Parteien bzw. Angehörige von Bundes- und Landesregierungen agieren.

Auch in dieser Unterrichtssequenz soll es wiederum um die Erweiterung des individuellen Fachwortschatzes gehen. Die Schülerinnen und Schüler bereiten sich in der Planungsphase folglich besonders darauf vor, ihren Mitschülern Fachwörter nahe zu bringen.

Die Schülerinnen und Schüler werden nach einem motivierenden Einstieg, der in die Thematik, die in der Podiumsdiskussion verhandelt werden soll, einführt, in Gruppen gemäß ihrer Rollen eingeteilt. Häufig ist es so, dass sich im Unterricht die Schüler in Gruppen auf eine Rolle vorbereiten, wobei nur ein Mitglied daraus dann die Rolle einnehmen wird (vgl. Vogt 2015, 95). Hier ist es der Fall, dass sich lediglich zwei Schüler für eine Rolle und deren Standpunkte vorbereiten werden, damit auch die anderen Schülerinnen und Schüler mit anderen Aufgaben wie Moderation oder Feedback für ihr Gesprächshandeln einen gesamten Gesprächsprozess durchlaufen können mit Vorbereitung, Durchführung und Reflexion. Neben den fünf Diskutierenden soll es in der im Folgenden beschriebenen Podiumsdiskussion einen Moderator geben, wobei jede Rolle doppelt besetzt sein soll, sodass also insgesamt zehn Schüler die Gesprächshandlung „Argumentieren“ ausführen werden und zwei die Gesprächshandlung „Moderieren“. Dies hat den Vorteil, dass sich die Schülerinnen und Schüler gemeinsam auf die Thematik vorbereiten können, eine gemeinsame Reflexion im Team stattfinden kann und mehr Schüler die Möglichkeit haben, sich produktiv zu

erproben.²²⁷ Jeder an der Diskussion Teilnehmende wird von mindestens einem Feedback-Geber beobachtet, so dass insgesamt wenigstens 24 Schülerinnen und Schüler eine aktive Rolle einnehmen können.

Die Schülerinnen und Schüler bereiten sich auf ihre Rolle vor, indem sie sich zunächst grundsätzlich über das Diskussionsthema informieren und sich in der Folge intensiv mit der Rollenbiographie auseinandersetzen, so dass sie schließlich wissen, auf welche Art und Weise sich „ihre“ Rolle verhält, was sie bisher geleistet hat und welche Ansichten sie vertritt. Da die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II vermehrt an selbstständiges Arbeiten herangeführt werden sollen, erfolgt die Recherche eigenständig, indem die Schülerinnen und Schüler den Computerraum benutzen dürfen, auf ihrem Handy recherchieren und die Schulbibliothek aufsuchen können oder sich anderweitig selbstständig im Team oder auch zu mehreren Informationen zur jeweiligen Rolle sowie der Thematik besorgen können. In der Auseinandersetzung mit der jeweiligen Position überlegen sie sich Argumente, um ihre Standpunkte als Rollenfigur vertreten zu können. Auch die Moderatoren sowie die Feedback-Geber bereiten sich auf ihre Gesprächshandlungen vor. Da sie sich nur bedingt mit einer eigenen Rollenbiographie beschäftigen müssen, erstellen die Moderatoren einen grundsätzlichen Überblick über alle Rollenbiographien, die am Gespräch beteiligt sind, um zu wissen, welche Handlungen zu erwarten sind. Die Feedback-Geber setzen sich intensiv mit der Rollenbiographie der Person auseinander, die sie beobachten.

Schließlich wählen die Schülerinnen und Schüler aus den Gesprächsstrategien solche aus, die ihnen helfen, sich verständlich auszudrücken bzw. Fachtermini richtig zu verwenden und zu deuten. Darüber hinaus führen sich die Schülerinnen und Schüler bereits in der Planungsphase ihre Ziele je nach Gesprächshandlung vor Augen und überlegen sich Gesprächsbausteine, die sie im Gespräch anwenden können.

Da insgesamt mit den Überlegungen zur Rollenbiographie, zur Gesprächsvorbereitung sowie dem Einholen von Hintergrundinformationen zum Thema relativ viel Arbeit zu leisten ist, ist entsprechend viel Zeit dafür vorzusehen. Ferner ist es erforderlich, den Schülerinnen und Schülern mitzuteilen, in welcher fiktiven Situation sich die Diskussion abspielen soll – also ob es sich um eine Podiumsdiskussion im regionalen, privaten oder öffentlich-rechtlichen Fernsehen oder um eine Bürgerinformation in einer Stadthalle oder einen anderen Rahmen handelt – sowie welche weiteren Teilnehmer (Rollenfiguren) daran teilnehmen werden.

²²⁷ Beste (2015, 143) schlägt vor, v. a. die Moderatorenrolle nicht von einem Schüler allein vorbereiten zu lassen ob dessen besonderer Verantwortung im Hinblick auf die Steuerung des Gesprächsprozesses. Hier wird diese Anregung für alle zu besetzenden Rollen übernommen, da es den Schülern häufig im Team leichter fällt, sich auf Gesprächsanforderungen vorzubereiten. Beste empfiehlt ebenfalls den Einsatz von „Ghost-Speakern“, die helfen, wenn in der Diskussion einem Sprecher Argumente fehlen (vgl. ebd., 145).

Letzteres ist erforderlich, damit sich die Diskutierenden auf Gegenpositionen sowie sich die Moderatoren auf ihre „Gäste“ einstellen können.

Das Vorgehen in der Gesprächsphase

In der Gesprächsphase findet die Gesprächsform der Podiumsdiskussion statt. Dabei stellen Vertreter einer Position einen Sachverhalt aus ihrer Perspektive dar. Da auch eine reale Podiumsdiskussion zeitlich begrenzt ist, wird für eine unterrichtliche ebenfalls eine Zeitvorgabe gesetzt. Diese kann von der Lehrkraft nach pädagogischem Ermessen festgelegt werden und ist zwischen zwanzig Minuten als Minimum und einer Stunde als Maximum. Eine zu kurze Diskussion hat den Nachteil, dass sich die Diskutierenden nicht „warmreden“ können, eine zu lange, dass es schwierig wird, weitere Argumente zu finden und sich zu konzentrieren. Der Moderator ist für die von der Lehrkraft vorgegebene Einhaltung der Zeit verantwortlich und auch zuständig, die Länge der einzelnen Redebeiträge ggf. zu begrenzen. Nach einer gesetzten Zeit, z. B. zwanzig Minuten, tauschen die Diskutierenden mit ihren Teampartnern die Plätze und nehmen eine Zuschauerposition ein, aus der sie beobachten, wie die Teampartner weiter vorgehen.

Die Feedback-Geber beobachten während der Diskussion das Handeln „ihres“ Feedback-Empfängers und halten dieses stichpunktartig fest. Da sie wissen, auf welche Aspekte der Gesprächsförderung (hier Verständnissicherung und Wortschatzerweiterung) sich die Diskutierenden konzentrieren sollen, können sie gezielt darauf achten, inwieweit diese Ziele umgesetzt werden konnten. Als Hilfe können Sie das Gesprächserinnerungsprotokoll (Abb. 33) einsetzen.

Gesprächsphase	Gesprächsinhalte/ -verlauf in Stichpunkten	Aktionen des Feedback- Nehmers	Reaktionen der Gesprächs- partner	Das hat er gut gelöst	Das sollte er noch verbessern
Gesprächsbeginn					
Gesprächsmitte					
Gesprächsende					

Abbildung 33: Gesprächserinnerungsprotokoll Feedback-Geber

Alternativ können sie einen Kriterien- oder Fragenkatalog bzw. Beobachtungsbogen verwenden, in den sie bspw. die Fragen eintragen, um zu sehen, wie der Feedback-Nehmer auf dem beobachteten Gebiet agiert. Solch ein Fragenkatalog kann dann bspw. wie in Abb. 34 aussehen, wenn dabei die Verständnissicherung im Vordergrund steht. Für die Feedback-Geber besteht die Hauptphase „ihres“ Gespräches darin, dem anderen eine Rückmeldung zu geben über dessen Handeln in der Podiumsdiskussion. Auch hierbei achten sie besonders auf ihre Wortwahl.

FRAGEN	WAHRNEHMUNGEN		BEWERTUNG	
			Das Handeln war meiner Meinung nach ...	
			sinnvoll	verbesserbar
Welche Fachtermini hat der Feedback-Nehmer verwendet?			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Begründung:	
Auf welche Weise hat er die Bedeutung der Fachtermini verdeutlicht?	Fachterminus:	Verdeutlichung:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Begründung:	
Wie wurde ersichtlich, dass die anderen Gesprächsteilnehmer die Fachbegriffe verstanden haben?			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Begründung:	
Welche Strategien wendete der Feedback-Nehmer an, um Fachwörter, die von anderen genutzt wurden, selbst zu verstehen?			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Begründung:	

Abbildung 34: Fragenkatalog Feedback Fachwörter

Das Vorgehen in der Reflexionsphase

Nach dem Rollenspiel können zunächst fachlich-inhaltlich die einzelnen Positionen und Rollen der Diskutierenden gemeinsam reflektiert werden. Im Anschluss daran schlüpfen die Spieler aus ihrer Rolle, indem sie bspw. ihr Namensschild ablegen. Nun treten sie zunächst in eine kurze eigene Nachdenkphase, in der sie sich anhand einiger Fragen nochmals Gesprächsaspekte ins Gedächtnis rufen, um für das Feedback vorbereitet zu sein. Hierfür wird die Methode des „Inneren Dialogs“ genutzt. Dabei können die Gesprächsteilnehmer klären, inwieweit ihre Planungen mit der Realisierung übereinstimmen (das ggf. auch wieder im Team), sowie festhalten, welchen

Lernfortschritt sie durch die Podiumsdiskussion erzielen. Die Beobachter überarbeiten in der Zeit nochmals ihre Beobachtungsbögen und ergänzen diese.

Nach dieser kurzen individuellen Reflexionsphase erhält jeder Schüler von seinem Beobachter das Feedback. Das kann nun für alle gleichzeitig in Partnerarbeit geschehen oder aber im Plenum, so dass jeder von jedem die „Verbesserung“ hört. Durch die vorherige Bekanntgabe der Kriterien, nach denen ein Feedback erfolgt, können diese sowohl von den Diskussionsteilnehmern als auch den Feedback-Gebern im gesamten Gesprächsprozess besonders beachtet werden, so dass das Beurteilungsprozedere recht durchsichtig ist. Schließlich können die Feedback-Geber noch von den Feedback-Empfängern eine Rückmeldung erhalten, wie ihr Feedback empfunden wurde, so dass auch diese ihr gesprächliches Handeln in künftigen Gesprächen anpassen können.

4 Fazit

Um die Förderung von Gesprächsfähigkeiten durch die Durchführung unterschiedlicher Gesprächshandlungen im Unterricht zu erreichen, ist eine Konzentration auf bestimmte Förderaspekte wichtig. Hier stand im Fokus die Erweiterung des Fachwortschatzes. Dieser ist für die Schülerinnen und Schüler besonders wichtig, da nur durch ein Verstehen der Fachtermini in ihrer Begrifflichkeit Verständnis für fachliche Sachverhalte erworben werden kann. Im Unterricht der Sekundarstufe II kann bereits deutlich mehr Fachvokabular einfließen als in niedrigeren Jahrgangsstufen, da die Schülerinnen und Schüler durch das Erreichen der Sekundarstufe II bereits gezeigt haben, dass sie über fachsprachliche Fähigkeiten verfügen. Dennoch würde ein Einstieg auf rein fachsprachlicher Ebene die Schülerinnen und Schüler überfordern. Daher sind auch hier Verfahren anzuwenden, um die Schülerinnen und Schüler zunehmend zur Verwendung des Fachwortschatzes hinzuführen. Die Auswahl von Gesprächsstrategien, die sich speziell auf die Erweiterung des Fachwortschatzes beziehen, zeigte in Teil E der vorliegenden Arbeit, dass damit eine gezielte Förderung der semantischen Fähigkeiten im Fachunterricht erreicht werden kann. Als Beispiele für Gespräche wurden typische Gesprächshandlungsmethoden ausgewählt, die im Sozialkundeunterricht Anwendung finden können, nämlich das Gruppenpuzzle sowie das Rollenspiel einer Podiumsdiskussion. Hierfür wurden vier verschiedene Gesprächshandlungen ausgemacht, die mit diesen Methoden besonders geübt werden können, das Erklären, das Argumentieren, das Moderieren sowie das Feedback geben. Das Erklären ist eine „asymmetrische Interaktion“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009, 142), denn der Erklärende verfügt über einen Wissensvorsprung gegenüber seinem Gesprächspartner. Damit ist es eine typische Gesprächshandlung innerhalb

der Unterrichtskommunikation (vgl. Vogt 2007, 91). Erklärungen, die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig geben, haben gegenüber solchen im Lehrervortrag den Vorteil, neben der Erweiterung fachlichen Wissens Gesprächsförderung leisten zu können (vgl. Müller-Hill 2016, 72). Das Argumentieren hat als wichtige Funktion das Überzeugen des Gegenübers und ist, wie auch das Erklären, eine Gesprächshandlung mit hohem Alltagsbezug. Besonders in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, in Religion/Ethik und Deutsch werden Diskussionen eingesetzt, um die individuelle politische sowie moralische Meinungsbildung anzuregen (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009, 105). Mit dem Moderieren geht gleichzeitig die Gesprächsleitung einher. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler durch das Üben des Moderierens Leitungsaufgaben im Gespräch lernen und reflektieren können. Dies ist besonders für die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II wichtig, um auf künftige Leitungsfunktionen vorbereitet zu werden. Eine Untersuchung Berkemeiers (2006, 266) zeigte, dass „zumindest die Handlungsform Besprechungsmoderation in betrieblichen Zusammenhängen ähnlich strukturiert sowie durch ähnliche Anforderungen und Bearbeitungsstrategien charakterisiert ist“ wie die unterrichtliche Moderation von Gruppengesprächen. Das Feedback-Geben ist eine eher speziell auf den Unterricht zugeschnittene Gesprächshandlung, wenngleich sie durchaus im Berufsleben ebenfalls auftreten kann. Es setzt eine hohe Reflexionsfähigkeit voraus, da hier von der Metaebene aus auf das Gespräch geblickt wird. Ferner werden hierbei speziell Fähigkeiten der Empathie benötigt, da es darum geht, den Gesprächspartner für Verbesserungen des eigenen Gesprächshandelns zu sensibilisieren und zu motivieren.

Alle Gesprächshandlungen können im Gesprächsprozess geübt und durch den Einsatz von Gesprächsstrategien optimiert werden. Dabei zeigte sich, dass fast alle in der vorliegenden Arbeit entwickelten Gesprächsstrategien für alle genannten Gesprächshandlungen Verwendung finden können. Das bedeutet, dass auch für andere Gesprächshandlungen als die hier detailliert beschriebenen durch eine Anwendung der in Teil D ausgeführten Gesprächsstrategien Gesprächsförderung im Unterricht der verschiedenen Fächer erfolgen kann, sofern Unterrichtsmethoden angewendet werden, die handlungs- und schülerorientiert sind. Eine Konzentration auf einen Aspekt, wie es hier geschieht auf die Wortschatzarbeit, und damit eine Auswahl entsprechender passender Gesprächsstrategien, wird aber empfohlen, um den Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen, welche Gesprächsfähigkeiten konkret im zu führenden Unterrichtsgespräch gefördert werden.

Grundsätzlich notwendig ist eine allgemeine Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf Erfordernisse, Aufbau und Funktion der jeweiligen Gesprächshandlung, damit die Schüler die Gesprächsstrategien speziell auf diese ausrichten können. Diese Vorbereitung sollte im

Deutschunterricht erfolgen; eine Kurzinformation über Erfordernisse der jeweiligen Gesprächshandlung im Fachunterricht sollte lediglich ggf. ergänzend vor der Durchführung von Gesprächen vorgenommen werden (müssen).

F Resümee

Gespräche stellen die Hauptquelle der täglichen Verständigung in Alltag, Schule und Beruf dar und bedürfen daher einer speziellen Förderung bereits im Unterricht.

Als Grundlage für die vorliegende Konzeption, die eine solche Förderung vorsieht, wurden Forschungen aus der Deutschdidaktik herangezogen, da diese die Vermittlung sprachlicher Bildung seit langem fokussiert. Allerdings wurde festgestellt, dass Entwicklungslinien zur Förderung der Gesprächskompetenz vor allem in neueren Forschungsansätzen eher unterrepräsentiert sind. Um zu Erkenntnissen zu gelangen, ist daher ein Rückgriff auf Forschungen in anderen Lernbereichen der Deutschdidaktik, wie der Schreibprozessforschung sowie der Lesestrategieforschung, und auf Bezugsdisziplinen, wie die Sprechpädagogik oder die Kommunikationspsychologie, erforderlich. Als gemeinsame Ergebnisse daraus lassen sich ableiten, dass Lernen stets konstruktivistisch erfolgt, dass also bisherige Lernerfahrungen neue, die in Gesprächen stets geschehen, beeinflussen, sowie dass daher eine bewusste Sprachverwendung, die v. a. durch reflektive Vorgänge, z. B. durch selbst an die Gesprächssituation gestellte Fragen, vorgenommen werden kann, Grundlage für gelingende Gespräche ist.

Weiterhin hat sich herausgestellt, dass die Relevanz fächerweiter Sprachförderung zunehmend sowohl wissenschaftlich als auch politisch erkannt wird, ob des offenkundigen Zusammenhangs von sprachlichem Können und fachlichem Lernerfolg. Doch sind hierfür ebenfalls bislang kaum anwendbare Ansätze für die Sekundarstufe II sowie die Förderung der Gesprächsfähigkeiten vorhanden.

Bei der Untersuchung und Strukturierung der Gesprächskompetenz konnten fünf wesentliche Basisfähigkeiten ausgemacht werden, die die Grundlage bilden für Sprachhandlungen in Gesprächen und die sich darin manifestieren. Dazu gehört deklaratives Wissen über den Gesprächsgegenstand, die Gesprächssituation sowie weitere das Gespräch bestimmende Faktoren und die methodischen Fähigkeiten. Darüber hinaus sind einer Messbarkeit kaum zugängliche Komponenten wie empathische und persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten sowie metakognitive Fähigkeiten, die das Vorgehen während Gesprächen reflektierend steuern, Teil von geschäftskompetentem Handeln. Die sprachlichen Fähigkeiten schließlich zeigen sich prozedural auf unterschiedlichen Ebenen in der Gesprächsstrukturierung, aber auch dem Einsatz richtiger Syntax, der Wortverwendung mit jeweiliger Bedeutungszuschreibung, von Prosodie und Körpersprache. Ausgegangen wird für die vorliegende Konzeption von einem weiten Gesprächsbegriff, der alle in Face-to-face-Situationen vorkommenden Gesprächsformen und -handlungen einschließt. Um die Fähigkeiten auszubilden und bewusst

in Gesprächen zu handeln, sind stetige Aufmerksamkeit sowie Reflexion auf wesentliche ein Gespräch bedingende Faktoren, wie die Gesprächssituation, die Gesprächsthemen, die Ziele im Gespräch, die Rollen im Gespräch sowie individuell-konstruierte und soziale Handlungshintergründe erforderlich.

Eine Entwicklung von sprachbewusstem Handeln in Gesprächen kann im Unterricht durch eine Aufschlüsselung der Gespräche in ihren Grundprozess des Planens, Durchführens und Reflektierens vorgenommen werden. Durch diese didaktische Strukturierung wird es möglich, wichtige Gesprächskriterien in den einzelnen Phasen eines Gespräches gezielt zu fördern. Dies kann durch den Einsatz von Gesprächsstrategien erreicht werden. Vor allem Fragen, die die unterschiedlichen ein Gespräch betreffenden Komponenten beleuchten, schaffen es, reflektive Vorgänge anzustoßen, doch auch andere Strategien, die sich teilweise an Lesestrategien orientieren, führen zu einem achtsameren Handeln in Gesprächen. Dabei können Strategien unterschieden werden, die eher für den Sprecher geeignet sind, von solchen, die sich stärker auf den Rezipienten beziehen. Viele der Strategien sind jedoch für beide Gesprächspartner von Relevanz. Da Gespräche im Unterricht mit dem Lernerfolg korrelieren, was u. a. daran liegt, dass in Gesprächen viele verschiedene Sinnes- und damit Lernkanäle zum Einsatz kommen, kann sich das sprachbewusste Agieren positiv auf Lernergebnisse niederschlagen. Notwendig dafür ist es, dass die Schülerinnen und Schüler Gesprächsanlässe, in denen sie fachliche Probleme lösen können, von der Lehrkraft angeboten bekommen. Dies kann geschehen durch Methoden, die eine Handlungsorientierung beinhalten.

Beispielhaft wurde schließlich in Teil E der vorliegenden Arbeit gezeigt, wie anhand solcher Methoden im Sozialkundeunterricht Gesprächshandlungen durchgeführt werden können. Dabei ergab sich bei der Aufstellung der Fragenkataloge und Gesprächsstrategien für die einzelnen Gesprächshandlungen, dass die meisten Strategien für alle Gesprächshandlungen Geltung haben und somit ohne spezifische auf die Gesprächshandlung abzielende Vorbereitung im Fachunterricht durchgeführt werden können. Um jedoch die mit den unterschiedlichen Gesprächshandlungen verbundenen Strukturen und Ziele verfolgen zu können, sind vorherige Grundinformationen dazu erforderlich. Eine Vermittlung dieser sollte der Deutschunterricht im Vorfeld leisten. Wichtig ist es bei der Förderung der Gesprächsfähigkeiten, sich auf wenige Gesprächsaspekte zu beziehen, damit den Schülerinnen und Schülern deutlich wird, welche Fortschritte sie bzgl. welcher Fähigkeiten gemacht haben.

Im Verlauf der Arbeit tauchten weitere Fragestellungen im Bereich der Gesprächsförderung auf, die noch zu erforschen sind. Zunächst wäre eine empirische Untersuchung der durch das

vorliegende Konzept erfolgten Fortschritte der methodisch erforschbaren Gesprächsfähigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern anzuregen. Darüber hinaus wäre es sinnvoll, das Konzept auf andere Fächer als den Sozialkundeunterricht zu übertragen und für Gesprächshandlungen, die in diesen Fächern typisch sind, auszuarbeiten.

Des Weiteren ist es ein Anliegen der Autorin, dass statt „Mündlichkeit“ und „Sprechen und Zuhören“ passendere Begrifflichkeiten gefunden werden, die die Multimodalität der Kommunikation in Gesprächen besser verdeutlichen.

Da in der vorliegenden Arbeit vorrangig auf die Sekundarstufe II abgezielt wurde, wäre es darüber hinaus interessant, inwieweit das Konzept übertragbar ist auf Primar- und Sekundarstufe I. Auch eine Erweiterung im Hinblick auf eine Förderung der Syntax durch Gesprächsstrategien gerade für Kinder und Jugendliche, die Deutsch nicht als Erstsprache haben, wäre überlegenswert. Die Entwicklung von prototypischen Gesprächsstrategien (und dabei auch Fragen), die für die Fachkommunikation hilfreich sein können von Seiten der Fachdidaktiker wäre eine wünschenswerte Weiterführung des vorliegenden Ansatzes. Schließlich könnte die vorliegende Gesprächskonzeption auf weitere allgemeine Gesprächshandlungen ausgedehnt werden und bspw. untersucht werden, wie und ob sich damit auch bestehende Konflikte z. B. in einer Mediation lösen lassen.

Und letztlich wäre es interessant zu erforschen, ob das bisher in der Schule und im Unterricht im Hinblick auf Gesprächsführung erlangte Wissen und Können für die Praxis genügt oder ob fehlende Gesprächsförderung in der Schule die Grundlage ist für die Beliebtheit von außerschulischen Weiterbildungen im Bereich Gesprächskommunikation.

Glossar

Aktives Zuhören

Das Aktive Zuhören ist eine Gesprächsstrategie für den Rezipienten. Hiermit zeigt dieser seinem Gesprächspartner seine Aufmerksamkeit und sein Verständnis. Dies kann geschehen durch >nonverbale nonvokale Signale wie Blickkontakt, Nicken oder Kopfschütteln, aber auch durch kurze Verstehenslaute wie „ah, aha, hm, ja“. Schließlich kann der Rezipient beim Aktiven Zuhören das gemeinsame Verständnis überprüfen durch eine >Paraphrasierung des Gesagten.

Alltagssprache

Die Alltagssprache ist die „Sprache, die in der alltäglichen Kommunikation verwendet wird und durch unmittelbare Situationsbezüge (einfacher Wortschatz, Einsatz von Gestik und Mimik) geprägt ist“ (Michalak/Lemke/Goeke 2015, 203)

Angemessenheit

Der Begriff der „Angemessenheit“ wird von Grundler zu Recht kritisiert, da diese „Beurteilungsattribut von jemandem“ (Grundler 2009b, 36) sei. Daher sei eine gemeinsame Norm zwischen den Gesprächspartnern, der sich diese immer wieder versichern müssen, nötig, um sich in der Gesprächssituation angemessen verhalten zu können (vgl. ebd.). Gemeint ist mit angemessenem Handeln kein „angepasstes“ Verhalten, sondern ein auf die eigene und fremde Person sowie situative Faktoren abgestimmtes Handeln, das in einigen Fällen auch „unangepasst“ sein wird, z. B. je nach Gesprächsziel (z. B. wenn sich ein Jugendlicher von seinen Eltern abgrenzen möchte).

Argument

Ein Argument beinhaltet eine These oder einen Vorschlag bzw. eine Behauptung sowie Begründung plus ergänzend, wenn möglich ein (allgemeingültiges) Beispiel.

Argumentieren

Argumentieren „kann (...) als komplexe, dialogische sprachliche Handlung verstanden werden, bei der die Problematisierung eines Sachverhalts durch Einwände oder offene Fragestellungen verbale Begründungshandlungen einfordert“ (Grundler/Vogt 2009, 489f.). Die Begründungen bzw. Beweise einer These werden aufgestellt, indem auf „als gemeinsam eingeschätzte Konstrukte der Welt“ zurückgegriffen wird oder diese werden im

gesprächlichen Handeln entwickelt (Grundler 2011, 47), mit dem Ziel, „seine Entscheidungen, Handlungen und Werthaltungen zu begründen und zu rechtfertigen, um sie für andere nachvollziehbar zu machen oder diese für seine Vorhaben und Pläne gewinnen zu können“ (Merz-Grötsch 2010, 205).

Aufmerksamkeitsfokussierung bzw. Achtsamkeit

Die Aufmerksamkeitsfokussierung stellt einen Faktor der >Sprachbewusstheit dar. Im Gespräch ist damit die bewusste Wahrnehmung des eigenen Handelns, des Handelns des Gegenübers als auch der Phasen des Gesprächs gemeint.

Authentizität

Unter Authentizität wird hier verstanden, dass ein Mensch entsprechend seiner ureigenen Art handelt, so dass im Handeln seine >Persönlichkeit deutlich wird und ohne dass das Handeln durch äußere Einflüsse beeinträchtigt wird.

Basisfähigkeiten

Mit den Basisfähigkeiten sind jene Fähigkeiten gemeint, die in den sprachlich-prozeduralen Fähigkeiten zum Ausdruck kommen und die damit grundlegend sind für die Gesprächskompetenz. Dazu gehören >deklaratives Wissen, >methodische Fähigkeiten, >metakognitive Fähigkeiten sowie >persönlichkeitsbezogene und >empathische Fähigkeiten.

Bedeutung

Als Bedeutung eines Wortes wird die für das Individuum in Bezug auf die Situation zutreffende Interpretation bezeichnet. Sie wird im >Begriff ersichtlich.

Begriff

„Mit ‚Begriff‘ (...) wird der Sinngehalt gefasst, der sich mit dem Bezeichneten verbindet“ (Brandt/Gogolin 2016, 36), also die >Bedeutung eines Wortes.

BICS

*BICS kommt aus dem Englischen: „**B**asic **I**nterpersonal **C**ommunicative **S**kills, grundlegende Sprachfertigkeiten, die die Bewältigung der Alltagskommunikation und einen unmittelbaren persönlichen Austausch ermöglichen“ (Michalak/Lemke/Goeke 2015, 203).*

Bildungssprache

Unter Bildungssprache versteht man diejenige „Sprache, die in unterschiedlichen Bildungskontexten verwendet wird und durch ein hohes Maß an konzeptioneller Schriftlichkeit (fachbezogener Wortschatz, komplexe sprachliche Strukturen, formelles Register) geprägt ist“ (Michalak/Lemke/Goeke 2015, 203).

Blitzlicht

Beim Blitzlicht werden schnell Meinungen, Stimmungen oder Vorwissen abgefragt, indem sich alle Schülerinnen und Schüler nacheinander sehr knapp zu einer Thematik äußern.

CALP

CALP kommt aus dem Englischen: „Cognitive Academic Language Proficiency, schulbezogene, kognitiv-akademische Sprachfähigkeiten, die für das Lernen in unterschiedlichen Bildungskontexten (z. B. für das Verstehen von komplexen Texten) notwendig sind“ (Michalak/Lemke/Goeke 2015, 203).

Cluster

In einem Cluster werden Einfälle und Vorwissen zu einer Thematik gesammelt, indem diese rings um das Thema, das in der Mitte steht – meist mit Strichen verbunden – ohne sie zu ordnen, visualisiert werden.

Deklaratives Wissen

Das deklarative Wissen ist Faktenwissen. Für das Gespräch besteht dieses aus Wissen über die >Gesprächsform, über Normen und Konventionen, die in einer bestimmten >Gesprächssituation erwartet werden sowie über kommunikative Handlungsabläufe und über die Thematik des Gesprächs. Zum deklarativen Wissen zählt ferner das Wissen über sprachliche >Begrifflichkeiten sowie Regeln und Muster. Auch Kenntnisse über Hintergründe der >(Gesprächs-)Situation sowie über die der Gesprächspartner gehören zum deklarativen Wissen.

Diskussion

Die Diskussion ist „ein thematisch zentriertes Gespräch mit offener bzw. strittiger Fragestellung, das durch einen hohen Anteil argumentativer Beiträge gekennzeichnet ist, die in entsprechenden Sequenzen realisiert werden“ (Grundler/Vogt 2009, 488).

Einfühlungsvermögen

Einfühlungsvermögen „umfasst die Fähigkeit, sich in die Gefühlserlebnisse anderer Menschen zu versetzen“ (Delhees 1975, 169 f.) und damit die Hintergründe für eine Handlungsweise nachvollziehen zu können. *Einfühlungsvermögen* ist daher die Grundlage für >Empathie.

Einzelarbeit

Bei der Einzelarbeit löst ein Schüler alleine für sich eine Aufgabe bzw. Problemstellung.

Empathie

Empathie umfasst nach Nünning/Zierold die „Fähigkeit, sich in die Lage anderer Menschen zumindest teilweise hineinzusetzen“ (2008, 102). Wesentliche Voraussetzung dafür ist im Gespräch aufmerksames, bewusstes Wahrnehmen (>Aufmerksamkeitsfokussierung) sowie >Einfühlungsvermögen, um überhaupt erst Verständnis für Perspektiven anderer entwickeln zu können.

Empathische Fähigkeiten

Die Erfassung von Wirkungen von eigenen Gesprächsbeiträgen auf den Gesprächspartner bildet einen Teil der empathischen Fähigkeiten. Ferner wird darunter die Fähigkeit, sich in den Gesprächspartner hineinversetzen und dessen Handeln nachvollziehen zu können, verstanden. Daher wird diese Fähigkeit auch als Fähigkeit zur Perspektivenübernahme bezeichnet. Durch empathische Fähigkeiten kann es zur Entwicklung von Verständnis für den Gesprächspartner kommen, wenn Hintergründe für dessen Handlungsweisen, wie bspw. Gedanken, Gefühle, bisherige Erfahrungen etc. erfasst und zugeordnet werden können.

Empathisches Hören

„Empathisches Hören heißt (...) dem anderen zu hundert Prozent zuzuhören, ohne zu urteilen“ (Dietz 2013, 137).

Erklären

Erklären heißt „etwas schwer zu Verstehendes durch Worte klar, deutlich machen“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009, 141); „Erklärungen organisieren und klären komplexe Zusammenhänge“ Müller-Hill (2016, 70). Eine Erklärung erfolgt demnach immer „über“ etwas. Es werden nach Neumeister und Vogt (2009, 565 ff.) drei „Erklärungstypen“ differenziert: Das „Erklären-was“ ist im Zusammenhang mit der Worterschließung wichtig, wenn ein Begriff

erklärt wird, z. B. indem er in ein Begriffsnetz innerhalb eines Wortfeldes oder einer Wortfamilie eingeordnet wird oder mit Beispielen erläutert wird. Beim „Erklären-wie“ geht es eher darum, Verfahrensweisen oder Vorgänge zu verdeutlichen, z. B. dann, wenn man erklärt, wie ein technisches Gerät funktioniert oder welche Stellen ein Gesetz bis zur Verabschiedung durchlaufen muss. Das „Erklären-warum“ zeigt die Ursachen und Hintergründe eines Sachverhaltes oder Ereignisses, z. B. wenn erklärt wird, warum Trump Präsident der Vereinigten Staaten von Amerika wurde (nach Müller-Hill 2016, 70 und Schmölzer-Eibinger/Fanta 2014, 157).

Face-to-face-Kommunikation

Face-to-face bedeutet, dass der Gesprächspartner in der >Gesprächssituation sich am gleichen Ort befindet und sowohl zu hören als auch zu sehen ist.

Fachsprache

Die Fachsprache ist die „in einem bestimmten Fachgebiet verwendete Sprache, [mit] spezifische[n] sprachliche[n] Mittel[n] und Formen (Fachwörter, häufige Satzkonstruktionen, Fachtextsorten), mit denen sich Fachexperten über ein Fachgebiet optimal verständigen können“ (Michalak/Lemke/Goeke 2015, 204).

Fächerweite Sprachförderung

Die fächerweite sprachliche Förderung beinhaltet eine kontinuierliche Begleitung des Fachunterrichts durch sprachreflexive >Aufmerksamkeitsfokussierung sowie Prozesssteuerung (>Monitoring) im Hinblick auf sprachliche Vorgänge. Es geht im fächerweiten Sprachunterricht um die Entwicklung von Verständnis für fachliche Zusammenhänge durch sprachliches Können sowie darüber hinausgehend den zwischenmenschlichen Bereich des Austauschs und damit auch die >Reflexion über Sprachprozesse.

Feedback-Gespräch

Unter einem Feedback-Gespräch wird ein Rückmeldegespräch über die Leistungen eines (anderen) Gesprächsteilnehmers verstanden. Es hat zum Ziel, gute Leistungen herauszustellen sowie den Gesprächspartner für noch erforderliche Änderungen im Gesprächshandeln zu motivieren.

Fishbowl-Methode

Die einfachste Form der Durchführung der Fishbowl-Methode sieht folgendermaßen aus: Eine Kleingruppe sitzt in einem Innenkreis und spricht über ein Thema, der Außenkreis hört zu und beobachtet. Im Innenkreis kann ein Stuhl freigelassen werden, auf dem zeitweilig jemand aus dem Außenkreis Platz nimmt, der gerne etwas zum Thema beitragen möchte. Häufig wird in der Fishbowl diskutiert (vgl. Beste 2015, 146 f./von Brand 2015, 37 f.).

Fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch

Hierbei stellt die Lehrkraft Fragen an die Schüler im >Plenum, um diese zu Erkenntnis bzgl. eines Sachverhaltes zu führen.

Freiarbeit

„Die Freiarbeit ist die freieste Form des offenen Unterrichts, d. h. sie bietet den größten Raum für selbstbestimmtes Arbeiten der Schülerinnen und Schüler. In einem vorgegebenen Zeitraum entscheiden sie unter mehr oder weniger klaren Zielformulierungen, in welchem Tempo und Rhythmus, in welcher Sozialform und mit welchen Hilfsmitteln sie arbeiten möchten. Diese Form des Lernens stellt einen hohen Anspruch an die Kompetenz der Selbstreflexion und sollte erst durchgeführt werden, wenn weniger selbstbestimmte Formen offenen Unterrichts bekannt und erfolgreich erprobt sind“ (von Brand 2010, 130).

Fremdbild

Das Fremdbild ist das Bild, das der oder die Gesprächspartner von einem haben. Es unterscheidet sich häufig vom auf individuellen Erfahrungen basierenden >Selbstbild.

Frontalunterricht

Der Frontalunterricht ist diejenige Unterrichtsform, bei der ein einzelner Sprecher im Zentrum der Aufmerksamkeit der Klasse steht, meist die Lehrkraft.

Gesprächsart/Gesprächsform/Gesprächstyp

Unter einer Gesprächsart oder Gesprächsform (bzw. einem Gesprächstyp) versteht man – in Äquivalenz zum Schriftlichen – eine bestimmte Textsorte, in der mehrere >Gesprächshandlungen vorkommen können. Gesprächsformen folgen festgelegten Regeln, die jedoch variieren je nach Alter, Geschlecht, sozio-kulturellem Hintergrund der am

Gespräch Beteiligten sowie anderen situativen Faktoren. Gesprächsarten oder -formen sind bspw. die Diskussion oder das Telefongespräch.

Gesprächsbausteine

Gesprächsbausteine sind Formulierungen, die typisch sind für bestimmte >Gesprächsarten, >-handlungen und darin vorkommende >Gesprächsphasen. Die Gesprächsbausteine können im Voraus überlegt und während eines Gespräches bewusst eingesetzt werden.

Gesprächsbeendigung

Die Gesprächsbeendigung ist die Abschlussphase in einem Gespräch (>Makrostruktur eines Gesprächs). In dieser Phase kann eine Rückschau auf das Gespräch erfolgen durch Zusammenfassung und Kommentierung des Gesprochenen sowie der gegenseitigen Sichtweisen und des Verhältnisses der Gesprächspartner zueinander. Schließlich kommt es in dieser Phase zur gegenseitigen Verabschiedung und ggf. einem Ausblick auf weiterführende Handlungen.

Gesprächsbrücke

Die Gesprächsbrücke ist eine methodische Hilfestellung zur Erinnerung der >Gesprächsbausteine. Diese werden graphisch in Form von Pfeilern für eine Brücke für die verschiedenen >Gesprächsphasen notiert.

Gesprächseröffnung

Die Gesprächseröffnung ist die erste Phase in einem Gespräch (>Makrostruktur eines Gesprächs). Während der Gesprächseröffnung erfolgt eine Darstellung der eigenen Einschätzung von >Gesprächssituation und -partner sowie der Ziele und Themen des Gesprächs und ggf. eine Festlegung der Gesprächsdauer.

Gesprächsform

>Gesprächsart

Gesprächshandlung

In der Gesprächshandlung werden die sprachlichen Fähigkeiten zum Ausdruck gebracht. Je nach Gesprächssituation und Gesprächsform sind unterschiedliche Gesprächshandlungen erforderlich.

Die Gesprächshandlung bezeichnet dabei vorrangig Sprechhandlungen, die in einem Gespräch vorgenommen werden können. Im Rahmen einer Gesprächsform sind häufig mehrere Gesprächshandlungen möglich. Sprechhandlungen sind bpsw. >„argumentieren“ oder >„moderieren“. Diese bestehen meist wiederum aus Teilhandlungen wie das „Argumentieren“ aus „Behaupten“, „Begründen“, „Schlussfolgern“ etc.

Sehr häufig ist neben der Sprechhandlung auch oder in manchen Gesprächen nur eine Rezeptionshandlung erforderlich. Diese basiert im Gespräch stets auf dem Zuhören, sollte in der face-to-face-Situation aber auch weitere Rezeptionshandlungen wie „sehen“ oder „riechen“ beinhalten.

Mit den Gesprächshandlungen sind meist bestimmte Ziele verbunden. Auf welche Weise eine Gesprächshandlung konkret individuell durchgeführt wird, kann sich unterscheiden mit gleicher Intention und Funktion.

Gesprächskompetenz

Gesprächskompetenz bezeichnet die Fähigkeit, in unterschiedlichen face-to-face-Situationen >angemessen unter Berücksichtigung von >Prosodie, >Körpersprache sowie aufgrund des Wissens über Grammatik, Lexik („Wortabruf“) und >Semantik, die Gesprächsinhalte sowie die >(Gesprächs-)Situation vor oder mit anderen Personen >souverän zu kommunizieren. Vor, während und nach der >Gesprächshandlung werden die situativen Bedingungen, eigene Empfindungen und Erfahrungen, (Re-)Aktionen des Gegenübers sowie der >Gesprächsprozess bewusst reflektiert sowie das eigene Gesprächshandeln entsprechend modifiziert.

Gelingende Gesprächsführung

Eine gelingende Gesprächsführung beinhaltet ein >gesprächskompetentes Handeln und wird gemessen an der Zufriedenheit der Gesprächsteilnehmer mit dem Gesprächsverlauf und seinen Ergebnissen.

Gesprächsmitte oder Gesprächskern

Die Gesprächsmitte ist der Hauptteil im Gespräch (>Makrostruktur eines Gesprächs). Wesentlich ist hier u. a. ein stringender Aufbau des Gesprächsverlaufes sowie ein Fokus auf Themen und Ziele des Gespräches.

Gesprächsprozess

Viele Gesprächsformen lassen sich prozessförmig durchführen. Der Gesprächsprozess bildet den Ablauf eines Gesprächs in Planungsphase, Gesprächsphase und Reflexionsphase ab. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Gesprächsprozess in einem inneren >Monitoring überwachbar ist, dass viele Gespräche geplant werden können sowie dass nach und während Gesprächen Reflexionsvorgänge stattfinden.

Gesprächsphase

Unter Gesprächsphasen werden zum einen die in der >Makrostruktur abgebildeten Abschnitte des Gesprächs selbst bezeichnet und zum anderen die Phasen im >Gesprächsprozess (Planen, Verfassen und Reflektieren).

Gesprächssequenz

Die Gesprächssequenz gehört zur >Mesoebene eines Gesprächs und zeigt die gegenseitige Bedingung der aufeinander folgenden Beiträge durch Kohäsion oder Kohärenz.

Gesprächsschritt

Gesprächsschritte gehören zur Mesoebene eines Gesprächs und bezeichnen Gesprächseinheiten, „die eine bestimmte kommunikative Funktion (eine sog. illokutive Bedeutung) signalisieren und damit einen bestimmten Handlungstyp repräsentieren (Versprechen, Ratschlag, Frage, Vorwurf, Drohung usw.)“ (Brinker/Sager 2010, 64). Sie sind vergleichbar mit >Teilgesprächshandlungen.

Gesprächssituation

Unter der Gesprächssituation sind das Gespräch mitbestimmende äußere Faktoren zu verstehen. Dazu gehören beispielsweise Ort und Raum, an bzw. in dem ein Gespräch stattfindet, dadurch existente Geräuschquellen, die an einem Gespräch teilnehmenden Personen, der jeweilige Abstand jener zueinander, Möglichkeiten der Visualisierung sowie die räumliche Ausstattung. Hierzu sind ferner die Uhrzeit des Gesprächs sowie die zeitliche Ausdehnung dessen zu zählen genau wie der Gesprächsanlass.

Gesprächsstil

> siehe Kommunikations-, Gesprächs- oder Sprechstil

Gesprächsstrategien

Gesprächsstrategien tragen, ähnlich Lern- und Lesestrategien, dazu bei, dass die Lernenden u. a. ihre Vorerfahrungen, ihr Vorwissen sowie gesprächsstrukturelle Aspekte reflexiv berücksichtigen, so dass sie selbstreguliert ihr Handeln vor, in und nach Gesprächen organisieren können und auch fremde Situationen durch die Anwendung der Strategien sicher bewältigen können.

Gesprächstyp

>Gesprächsart

Gliederungssignale

Gliederungssignale gehören zur >Mesoebene eines Gespräches. Sie bestimmen die Gesprächsstruktur insofern, als sie bspw. verdeutlichen, welche Satzart vorliegt oder indem sie einzelne Gesprächsschritte betonen, Unterbrechungen anzeigen oder Sprecherwechsel einleiten. Sie können helfen, das Gespräch klarer zu strukturieren sowie die Sprecherwechsel bewusst zu steuern.

Gruppenarbeit

„Gruppenarbeit ist dann gegeben, wenn eine Klasse oder ein Kurs für eine bestimmte Zeit in a) mindestens zwei Gruppen aufgeteilt wird, die b) wenigstens drei Schülerinnen und/oder Schüler umfassen. Die Gruppen arbeiten dann eigenständig an entweder gleichen (arbeitsgleiche GA) oder unterschiedlichen Aufgabenstellungen (arbeitsteilige GA)“ (von Brand 2010, 134).

Gruppenpuzzle

Die Methode „Gruppenpuzzle“ besteht aus zwei Phasen, wobei sich in der zweiten Phase die Gruppenzusammensetzung ändert. In der ersten Phase werden Gruppen gebildet, die sich innerhalb ihrer Gruppe intensiv mit einem Themenbereich auseinandersetzen. Das kann durch Eigenrecherche sein oder durch die Bearbeitung von durch die Lehrkraft vorgegebenem Material wie Sachtexten, Filmausschnitten etc. Diese Gruppen sind Experten für ihr Themenfeld. Die anderen Gruppen haben jeweils andere Themenbereiche zu bearbeiten. Die erste Gruppenzusammensetzung wird als Expertengruppe bezeichnet. In der zweiten Phase des „Gruppenpuzzles“ erfolgt eine Gruppenneuzusammensetzung in der Art, dass sich die Experten der unterschiedlichen Themenfelder treffen, so dass in den neuen

Gruppen jeweils mindestens ein Experte zu jedem Themenfeld ist. Diese zweite Gruppe wird häufig Stammgruppe genannt. Diese Methode bietet sich besonders an, um die >Gesprächshandlung >Erklären zu fördern, da in der zweiten Phase die Experten ihren Themenbereich den anderen Mitschülern, die jeweils Experten für ein anderes Themenfeld sind, nahebringen müssen.

Handlungs- und Produktionsorientierung

Handlungs- und Produktionsorientierung wird als Unterrichtsprinzip, das grundsätzlich den Unterricht bereichern sollte, gesehen. Damit ist gemeint, dass die Schülerinnen und Schüler selbstorganisiert und handelnd in der Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt zu Lösungen für eine Aufgaben- bzw. Problemstellung kommen und sich damit lernend Sachverhalte erschließen. Dazu gehören textproduktive Verfahren sowie Verfahren der szenischen, visuellen oder akustischen sowie kinästhetischen Gestaltung.

Handlungsverfahren

Handlungsverfahren sind auf gleiche >Gesprächsarten und >-handlungen wiederholt mögliche Anwendungen von Formulierungen oder körpersprachlichen Ausdrucksweisen. Handlungsverfahren sind bspw. >Gesprächsbausteine.

Innere Dialog

Der Innere Dialog ist eine Methode, mit der das Monitoring reflexiv beleuchtet werden kann. Pausen im Gespräch helfen, mit sich selbst bzw. den eigenen Persönlichkeitsanteilen metakommunikativ in einen Dialog über das Gespräch zu treten.

Innere Mehrsprachigkeit

Innere Mehrsprachigkeit bedeutet das individuelle Beherrschen einer „Sprachenvielfalt innerhalb einer Sprache, [also] dialektale und soziale Varietäten sowie verschiedene Stilebenen einer Sprache“ (Michalak/Lemke/Goeke 2015, 204).

Klärungsgespräche

Unter Klärungsgesprächen werden Gespräche verstanden, die unterschiedliche Auffassungen zwischen Gesprächspartnern sachlich thematisieren und ggf. zur Kompromissbildung oder zu Lösungen führen. Häufig ist dafür der Einsatz von >Metakommunikation erforderlich.

Körpersprache

Die Körpersprache wird in der vorliegenden Arbeit wegen ihrer hohen Aussagekraft in Gesprächen ebenfalls dem sprachlichen Ausdrucksvermögen zugeordnet. Sie ist ein nonvokales >nonverbales Kommunikationsmittel. Zur Körpersprache gehören die Kinesik (Mimik, Gestik), die Proxemik (das Verhalten im Raum), das taktile Verhalten (Berührungen), olfaktorische Elemente (Gerüche) sowie weitere hier einzugliedernde visuell wahrnehmbare Aspekte wie Kleidung und Frisur der Gesprächspartner.

Konzeptionelle Mündlichkeit

Unter konzeptioneller Mündlichkeit ist eine „mündlich konzipierte Sprache [zu verstehen], die medial mündlich oder schriftlich bzw. phonisch oder graphisch realisiert werden kann und durch Nähe (...) geprägt ist. Aus den kommunikativen Bedingungen ergeben sich die Merkmale der Sprache: umgangssprachliche/informelle Ausdrücke, direkte Rückfragen usw. Beispiele: Chatten, informeller Brief, [spontanes] Gespräch“ (Michalak/Lemke/Goeke 2015, 204).

Konzeptionelle Schriftlichkeit

Unter konzeptioneller Schriftlichkeit ist eine „schriftlich konzipierte Sprache [zu verstehen], die medial mündlich oder schriftlich bzw. phonisch oder graphisch realisiert werden kann und durch Distanz geprägt ist. Aus den kommunikativen Bedingungen ergeben sich die Merkmale der Sprache: formelle Ausdrücke, hohe Kompaktheit und Komplexität usw. Beispiele: Referat, Vortrag, Sachbuchtext“ (Michalak/Lemke/Goeke 2015, 204).

Kommunikations-, Gesprächs- oder Sprechstil

Jeder in einer Gesprächssituation Anwesende gestaltet diese durch seinen individuellen Kommunikationsstil mit. Dies kann allein durch die Anwesenheit und damit v. a. körpersprachliche Präsenz erfolgen, jedoch auch bewusst herbeigeführt werden durch den Versuch des Erzielens einer bestimmten Wirkung. Im Kommunikationsstil können >Perspektiven deutlich werden.

Konstruktivismus

Der Konstruktivismus geht davon aus, dass individuelle Erfahrungen prägen, wie neue Eindrücke aufgenommen werden.

Konstruktivistisches Lernen

„Aus Sicht des Konstruktivismus ist Lernen ein aktiver, situativer und sozialer Prozess, bei dem das Wissen selbstorganisiert interpretiert und konstruiert wird“ (Erpenbeck/Sauter 2013, 39). Konstruktivistisches Lernen erfolgt durch die soziale Komponente daher stets im Handeln, vorrangig in Gesprächen.

Kontrollierter Dialog

Der „Kontrollierte Dialog“ ist eine Methode, bei der durch immerwährende >Paraphrasen das vom Gesprächspartner Gesagte wiederholt wird. Dies bietet sich z. B. an, um Argumente des anderen aufzunehmen, bevor die eigene Position dargelegt wird.

Kontrollierter Fachdialog

Der „Kontrollierte Fachdialog“ ist eine Variante des >„Kontrollierten Dialoges“. Hierbei werden fachliche Gesprächsinhalte wiederholt und verknüpft mit einer Beurteilung des Gesprächshandelns.

Kooperatives Partnerinterview

Bei der Methode „Kooperatives Partnerinterview“ informieren sich die Schülerinnen und Schüler zunächst über einen Sachverhalt, zu dem sie schließlich Fragen formulieren. Diese stellen sie im Anschluss einem anderen Schüler, der sich vorher zum gleichen Sachverhalt informiert hat (vgl. Michalak/Lemke/Goeke 2015, 153).

Kugellagermethode

Die Kugellagermethode ist auch als „rotierendes Partnergespräch“ bekannt. Dabei stellt sich die Hälfte der Schülerinnen und Schüler in der Mitte in einen Innenkreis, die andere Hälfte in einen Außenkreis. Die innen Stehenden drehen sich um, so dass sie jeweils ein Gegenüber haben. Nun kann ein Meinungsaustausch oder eine Themensammlung stattfinden; nach einer begrenzten Zeit rückt ein Kreis eine oder zwei Positionen weiter, so dass ein erneuter Austausch mit einem neuen Gesprächspartner zum selben Thema möglich ist. Hiermit kann bspw. auch der >Kontrollierte Dialog geübt werden.

Lehrervortrag

„Vom Lehrervortrag ist immer dann zu sprechen, wenn die Lehrkraft über einen längeren Zeitraum monologisiert“ (von Brand 2010, 139).

Lehrerzentrierter Unterricht

„Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die lehrerzentrierte Ordnung gekennzeichnet ist durch die Dominanz des Lehrers. Er nimmt seine institutionellen Pflichten und Rechte wahr, indem er nach eigenen Vorstellungen Schülern das Rederecht erteilt, indem er selbst den jeweils nächsten Sprecher auswählt“ (Vogt 2006, 195).

Lehr-Lern-Rollenspiel

Beim Lehr-Lern-Rollenspiel erklären ältere Schüler jüngeren den Unterrichtsstoff. Die älteren Schüler schlüpfen also in die Lehr-Rolle, die jüngeren sind in der Rolle der Lerner (vgl. Kulgemeyer/Schecker 2013, 232 ff.).

Lexem/Terminus

„Unter einem ‚Terminus‘ versteht man eine fachlich definierte Benennung – also eine Vokabel“ (Brandt/Gogolin 2016, 36). In der vorliegenden Arbeit werden Terminus und Lexem gleichgesetzt.

Makroebene eines Gesprächs

Die Makroebene bezeichnet die Einteilung von Gesprächen in die „Eröffnung“ bzw. den „Gesprächsanfang“, die „Gesprächsmitte“ sowie die „Gesprächsbeendigung“.

Marktplatz

Marktplatz heißt eine Methode, bei der Schüler und Schülerinnen in Kleingruppen jeweils eine (Unter-)Thematik so aufbereiten, dass diese für die anderen Schüler verständlich ist. Sie bauen eine Art „Marktstand“ zu ihrem Thema, der auch mit visuellen Blickfängen gestaltet ist, auf. Die Hälfte der Kleingruppe hat nach der Vorbereitungszeit die Möglichkeit, die anderen „Stände“ zu besichtigen, die andere Hälfte muss das Erarbeitete präsentieren. Ist die eine Hälfte der Kleingruppe zurück, darf die andere den Marktrundgang starten.

Mentales Lexikon

Das mentale Lexikon ist die „kognitive, innere Repräsentation des Wortschatzes im Langzeitgedächtnis, [der] Speicherort, wo das Wissen über Wörter (Aussprache, Schreibweise, Bildung, Bedeutung, Verwendung im Satz) gespeichert ist“ (Michalak/Lemke/Goeke 2015, 205).

Mesoebene eines Gesprächs

Die Mesoebene eines Gesprächs unterteilt sich in kommunikativ-pragmatischer Hinsicht in „Gesprächsschritte (einzelne turns), Sprecher-Wechsel (turn-taking), Gesprächssequenzen, die einzelnen Sprechakte, Gliederungssignale, Back-channel-behavior (Rückmeldungen des Hörers)“ (Ossner 2008, 76 f.). In semantisch-thematischer Sichtweise können „Darstellungsverfahren, mit denen der Sprecher das, was er mitteilen will, auf eine bestimmte Weise formuliert; Problembearbeitungsverfahren, mit denen er anzeigt, dass Formulierungsprobleme bestehen, und mit denen diese Probleme zugleich bearbeitet werden; Verfahren der Verständnissicherung, die der Absicherung des Mitgeteilten dienen“ (Fiehler 2009, 44) unterschieden werden. Bei der semantisch-thematischen Sichtweise geht es weniger um die Gesprächsgliederung denn um die sprachliche Vermittlung von Gesprächsinhalten.

Metakognitive Fähigkeiten

Metakognitive Fähigkeiten sind diejenigen Fähigkeiten, die das eigene Handeln sowie das des Gesprächspartners im >Gesprächsprozess reflexiv überwachen, beurteilen und steuern, v. a. durch das >Monitoring.

Metakommunikation

Bei der Metakommunikation werden das Gespräch als Ganzes oder Ausschnitte daraus aus einer „höheren Warte“ betrachtet und es wird über den Gesprächsverlauf sowie einzelne sprachliche Realisierungen gesprochen. Grundlage für die Metakommunikation ist >deklaratives Wissen über die Sprachverwendung im Gespräch.

Metapher

„Metaphorische Wortverwendung bedeutet, daß die Verwendung eines Wortes oder mehrerer Wörter in einem Kontext, wenn sie wörtlich genommen wird, d. h. in einem kategorial festgelegten Sinn, der dem Wort oder den Wörtern nach unserer Wortkenntnis eigentlich zukommt, falsch ist und daß sie, in einem nichtwörtlichen Sinne verstanden, sinnvoll erscheint. Damit etwas als metaphorische Äußerung gelten kann, muß es vom Sprecher metaphorisch gemeint sein und vom Hörer als metaphorisch gemeint verstanden werden“ (Seidel 1983, 171).

Methodische Fähigkeiten

Zu den methodischen Fähigkeiten, die auch als Problemlösefähigkeiten bezeichnet werden, und die Erkenntnisgewinn als Ziel haben, zählen u. a. logische sowie kreative Fähigkeiten. Logische Fähigkeiten dienen dem Erkennen von Zusammenhängen und dem Finden von Argumenten oder Lösungswegen. Mit den logischen Fähigkeiten eng zusammen hängen kreative Fähigkeiten. Dazu wird nicht nur die Ideengenerierung für und innerhalb eines Gesprächs gerechnet, sondern auch die Vorstellungsbildung, worunter die Sicht der Welt, aber auch der eigenen Person zu verstehen ist. Darüber hinaus gehört zu den methodischen Fähigkeiten die Anwendung von Verfahren, die einer systematischen Gesprächsführung dienen, wie bspw. der überlegte Einsatz von >Gesprächsstrategien. Ferner sind Fähigkeiten im Hinblick auf die Nutzung von Medien zur Gesprächsstützung hier einzuordnen.

Mikroebene des Gesprächs

Die Mikroebene des Gesprächs bezeichnet die syntaktische, semantische, prosodische und körpersprachliche Struktur. In ihr werden die sprachlichen prozeduralen Fähigkeiten deutlich.

Mindmap

Eine Mindmap ist ein strukturiertes >Cluster. Darin werden zu einem Thema, das mittig angeordnet wird, Informationen gesammelt und auf Ästen, die sich immer stärker von der Mitte weg verzweigen, inhaltlich geordnet strukturiert.

Moderation

Eine Moderation von Gesprächen meint die Leitung von Gesprächsrunden. Dazu gehören bspw. die Gesprächsstrukturierung, die Zusammenfassung und Visualisierung von Gesprächsergebnissen sowie ggf. die Disziplinierung von Gesprächsteilnehmern.

Monitoring

Die ständige bewusste „Überwachung“ aller Phasen des Gesprächsprozesses und damit der eigenen Handlungsweisen sowie der des Gesprächspartners wird als „Monitoring“ bezeichnet. Hierbei geschieht beständig ein Abgleich von individuellen Erwartungen und deren Erfüllung im Gespräch. Das Monitoring ist eine metakognitive Kompetenz und stellt die Grundlage für sprachbewusstes Handeln dar.

Mündigkeit

Mündigkeit bedeutet die selbstbestimmte und eigenverantwortliche Handlungsfähigkeit unter Berücksichtigung sozialer Gegebenheiten und Normen im gesellschaftlichen Miteinander. Mündigkeit bildet damit die Basis für gesellschaftliche Partizipation.

Mündlichkeit

Unter Mündlichkeit werden „sprachliche Äußerungen in Situationen, die durch emotionale und raumzeitliche Nähe geprägt sind und die gleichzeitige Präsenz von Sprecher und Hörer erfordern“ (Michalak/Lemke/Goeke 2015, 205), verstanden. Der Begriff der Mündlichkeit ist ungünstig, da er die für alle >face-to-face-Gesprächsformen relevante Körpersprachlichkeit außer Acht lässt, obwohl diese in der Mündlichkeit mitgemeint ist.

Nonverbale Signale

Nonverbale Signale sind solche, die durch >Prosodie und >Körpersprache erfolgen.

Paraphrasieren

Paraphrasieren meint die zusammenfassende Wiedergabe von etwas Gesagtem in eigenen Worten.

Paraverbale Mittel

Unter „paraverbalen Elementen“ oder „paraverbalen Mitteln“ werden solche verstanden, die den verbalen Ausdruck begleiten, also vorrangig >Prosodie und >Körpersprache.

Partnerarbeit

Bei der Partnerarbeit arbeiten zwei SchülerInnen zusammen und versuchen gemeinsam, ein Problem bzw. eine Aufgabenstellung zu lösen.

Persönlichkeit

Die Persönlichkeit bildet sich im Laufe eines Lebens ständig weiter aus. Sie wird geformt durch individuelle Erfahrungen v. a. in der Interaktion mit dem sozialen Umfeld, aber auch durch eigene Reflexionsprozesse.

Persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten

Unter persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten wird die Bewusstheit der Auswirkungen der lebenslangen und ständigen individuellen Formung der Persönlichkeit verstanden durch unterschiedliche Einflüsse und Erfahrungen, v. a. in der Interaktion mit dem sozialen Umfeld, aber auch durch eigene Reflexionen auf das eigene Handeln bezogen, sowie eine ggf. diese modifizierende Steuerung des eigenen Handelns. Zur Stärkung der persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten gehören beispielsweise die Ausformung eines sicheren Auftretens, das „Führen-Können“ von anderen, die Bewältigung von Aufregung vor bestimmten Gesprächssituationen wie Prüfungsgespräch oder Präsentation sowie die Entwicklung von Kritikfähigkeit sowohl im Geben als auch Empfangen von Feedback etc. Auch das Fragen und Hinterfragen wird nur vor einem stabilen >Selbstbild geschehen.

Perspektive

Perspektiven sind „Filter, durch die wir die Welt um uns wahrnehmen, Grundhaltungen, von denen wir uns bei der Verarbeitung der Wahrnehmungen leiten lassen“ (Hartung, 1998, 74 f.). Sie werden deutlich in Äußerungen, besonders solchen über dauerhafte Ansichten oder Überzeugungen.

Placemat-Activity

Bei der Methode Placemat-Activity sitzen jeweils vier Schüler und Schülerinnen rund um einen Tisch; in der Mitte liegt ein Plakat, das in fünf Felder geteilt ist: vier Felder in jede Himmelsrichtung und in der Mitte ein Kreis. Die Schülerinnen und Schüler sammeln zunächst jeder auf „seinem/ihrem Feld“ alles, was an Wissen zu einer Thematik vorhanden ist; im Anschluss wird in der Gruppe ein Konsens aus dem Vorwissen gebildet und in der Mitte notiert.

Planungsphase

In der Planungsphase eines Gespräches wird das zu führende Gespräch vorbereitet. Dabei kann eigenes Vorwissen zu Gesprächsthema, Gesprächsteilnehmern etc. gesammelt sowie mit Rechercheergebnissen verbreitert werden und es können eigene Ziele sowie das Gespräch organisierende Verfahren wie >Gesprächsbausteine überlegt werden.

Plenumsgespräch

Das Plenumsgespräch ist ein Gespräch im Klassenverband, meist als >Frontalunterricht durchgeführt, z. B. beim >fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch.

Podiumsdiskussion

In einer Podiumsdiskussion treffen sich Experten oder bekannte Vertreter eines Standpunktes, um über ein strittiges Thema zu diskutieren, ohne zu einem klaren Ergebnis kommen zu müssen. Ziel ist häufig die Information des Publikums über die unterschiedlichen Standpunkte.

Position

Die Position, die jemand in einem Gespräch einnimmt, steht immer im Verhältnis zu anderen Menschen. Positionen können Bruder, Schwester, Kind, Lehrer, Eltern etc. sein. Die gesellschaftlichen oder individuellen Erwartungen, die mit einer solchen Position verbunden sind, werden als > Rolle bezeichnet.

Präsentieren

„Der (...) Ausdruck präsentieren bezeichnet ganz allgemein die direkte, sinnliche Darbietung von Inhalten durch eine Person einem Publikum gegenüber (lat. praesentare ‚gegenwärtig machen, zeigen, vor Sinnen führen‘). In jüngerer Zeit werden unter dem Begriff zunehmend auch multimediale Formen verstanden, etwa computergestützte Präsentationen, die sich insbesondere durch die zahlreichen Visualisierungsmöglichkeiten auszeichnen“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009, 130).

Projektunterricht

Projektunterricht ist eine Unterrichtssequenz, die über mehrere Unterrichtsstunden geht, wobei die Schülerinnen und Schüler selbsttätig und selbstorganisiert den Arbeitsprozess gestalten. Teilweise findet der Projektunterricht außerhalb des Schulgebäudes statt, indem die Schülerinnen und Schüler bspw. Zeitzeugen, Firmenangehörige oder Politiker interviewen oder originale Schaustätten, Firmen oder Institutionen aufsuchen und vor Ort recherchieren.

Prosodie

Unter Prosodie wird die Gesamtheit der „lautlichen Eigenschaften (...), die über den einzelnen Laut (das Phonem) hinausgehen“ verstanden, also „Akzent, Intonation und

Silbenstruktur, aber auch Phrasierung, Sprechtempo, Sprechpausen, Rhythmus und Lautstärke“ (Finkbeiner 2015, 86). In der vorliegenden Arbeit erfolgt die Unterteilung nach Phonation (Stimmklang und Stimmlage), Artikulation (Aussprache), Intonation (Betonung durch Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit, Pausensetzung, Sprechmelodie, Stimmsenkungen) und hörbaren Auffälligkeiten (Partikeln, Verlegenheitslauten bzw. Füllwörtern, lauter Atmung, Seufzern etc.).

Referat

„Das Referat (von lat. referat = er möge berichten) stellt eine spezifische Form des [>]Vortrags dar, hier wird im Wesentlichen Bekanntes berichtet“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009, 130).

Reflexionsmeeting

Für ein Reflexionsmeeting lädt ein Schüler Gesprächspartner oder Gesprächsbeobachter zur gemeinsamen Reflexion ein. Dafür nutzen sie Verfahren und Strategien der Gesprächsreflexion.

Reflexionspausen

Reflexionspausen werden im Unterricht zwischen und nach Gesprächen eingelegt, um das Vorangegangene sprachlich und inhaltlich zu analysieren und daraus Folgerungen für den weiteren Gesprächsverlauf zu ziehen.

Reflexionsphase

In der Reflexionsphase eines Gespräches geht es darum, Planung und Gespräch rückblickend zu überdenken und ggf. Verbesserungspotential für künftige Gespräche zu eruieren.

Relevanzdreieck

>Zieldreieck

Rezeption

Die Rezeption in Gesprächen umfasst in erster Linie das Zuhören, weiterhin das Sehen und eher selten das Riechen sowie Tasten.

Rolle

Eine Rolle ist „der Komplex von Verhaltenserwartungen, die an den Inhaber einer bestimmten Position gerichtet werden“ (Bayer 1982, 126). Da es verschiedene soziale >Positionen gibt, die eine Person je nach Situation einnimmt, hat sie auch jeweils mehrere Rollen einzunehmen (vgl. ebd.).

Rollenspiel

Im Rollenspiel schlüpfen die Schülerinnen und Schüler in eine fremde Rolle und handeln als diese Person. „Das Rolleninventar ist in der Regel an eine realistische Situation angelehnt. Dabei reichen die Formen vom Gespräch zwischen Eltern und Kind, ob eine Abendveranstaltung besucht werden darf, über ein Beschwerdegespräch beim Schulleiter bis hin zur Podiumsdiskussion mit Interessenvertretern in Sachen Atomkraft“ (von Brand 2015, 50).

Schreibprozeduren

Schreibprozeduren betreffen das Vorgehen beim Schreiben an sich: Macht man einen Schreibplan? Schreibt man alles erst einmal nieder und überarbeitet dann, schreibt man einzelne Versionen eines Textes oder produziert man verschiedene Bausteine, die dann zusammengestellt werden (...). Im Blick auf solche routinisierten Vorgehensweisen beim Schreiben wird häufig auch der Terminus Schreibstrategie benutzt“ (Feilke 2014, 20 f.).

Schülerzentrierter Unterricht

„Schülerzentrierter Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass die Schüler relativ viele Möglichkeiten haben, um ihre Positionen einzubringen. Der Lehrer hält sich dabei eher zurück und achtet vor allem darauf, dass sich die Schülerinnen und Schüler angemessen über die ausgewählten Themenschwerpunkte verständigen können“ (Vogt 2015, 172).

Schulsprache

Die Schulsprache ist diejenige „Sprache, die an die Institution Schule gebunden und auf das Lehren und Lernen in dieser bezogen ist (z. B. Erörterung als Textsorte, die nur in der Schule geschrieben wird)“ (Michalak/Lemke/Goeke 2015, 206).

Selbstbild oder Selbstkonzept

Das Selbstbild ist der bewusst gemachte Eindruck der eigenen >Persönlichkeit, der jedoch nicht alle Aspekte dieser umfassen muss. Häufig differieren daher Fremd- und

Eigenwahrnehmung und damit >Fremd- und Selbstbild. Eine Veränderung des Selbstbildes ist durch Reflexion und bewusste Wahrnehmung der Wirkung eigenen Handelns möglich. Persönlichkeit und Selbstbild zeigen sich häufig in eher schwieriger zu kontrollierenden sprachlichen Manifestationen wie dem körpersprachlichen Ausdruck und der Prosodie.

Souveränität

Unter „souverän“ wird ein aufgrund erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten sich des hohen (nicht höheren) Wertes der eigenen Person sicheres Auftreten verstanden, das meist eine gewisse Zielbezogenheit einschließt.

Sprachbewusstheit

Sprachbewusstheit beschreibt die >Aufmerksamkeitsfokussierung auf eine sprachliche Manifestation, deren Reflexion sowie ggf. >metakommunikative Aufarbeitung im >Gesprächsprozess auf der Grundlage von >Sprachbewusstsein. Die einzelnen Faktoren der Sprachbewusstheit bedingen diese. Gleichzeitig resultiert aus sprachbewussten Gesprächsprozessen eine spiralartige Weiterentwicklung der die Sprachbewusstheit bedingenden Faktoren. >Metakognitive Fähigkeiten sind für Sprachbewusstheitsprozesse stets leitend.

Sprachbewusstsein

Zum Sprachbewusstsein gehören folglich die Entwicklung von Bewusstsein über das eigene Selbst, über Wirkungen von Gesprächsbeiträgen auf den Gesprächspartner, über den Gesprächsgegenstand und die über die Sprache ermöglichte Entwicklung von Ideen. Darüber hinaus zählt zum Sprachbewusstsein das >deklarative Wissen über Sprache, also hier bspw. über >Gesprächsformen, >-handlungen sowie deren Funktionen und Struktur oder über Fachterminologie und deren normative Bedeutungszuschreibung.

Sprachlich-prozedurale Fähigkeiten

Prozedurale Fähigkeiten sind „zu Prozeduren und Routinen verdichtetes Wissen“ (Becker-Mrotzek/Schindler 2007, 9 f.) und bilden sich im Gespräch ab im Vorgehen bei der Planung, Durchführung und Reflexion eines Gespräches, ähnlich den Schritten des Schreibprozesses, wobei durch Übung eine Automatisierung erfolgt ist. Prozedurale Fähigkeiten machen die Gesprächskompetenz aus, basieren auf sprachlichen Fähigkeiten, die wiederum gründen auf den Teilbereichen des >deklarativen Wissens, der >methodischen (vgl. dazu auch ebd.) und

>metakognitiven Fähigkeiten sowie den >persönlichkeitsbezogenen und >empathischen Fähigkeiten. In den sprachlich-prozeduralen Fähigkeiten manifestieren sich also die >Basisfähigkeiten. Die sprachliche Handlungsfähigkeit besteht wiederum aus lexikalischen, semantischen, syntaktischen, prosodischen und körpersprachlichen Fähigkeiten sowie in der Fähigkeit der Rezeption v. a. durch Zuhören, aber auch Sehen. Sprachliche Fähigkeiten werden prozedural sichtbar, da die sprachliche Aktivität einen Großteil des Handelns ausmacht.

Sprachreflexion

Budde bezeichnet mit Sprachreflexion „ein Handeln (...), das sich auf Sprache bezieht und in dem über Sprache oder einzelne ihrer Teilaspekte nachgedacht wird“ (2012a, 32). Sprachreflexion stellt eine Grundlage der >Sprachbewusstheit dar und diese bedingt wiederum sprachreflexive Vorgänge. Sprachreflexion kann v. a. erfolgen durch >Monitoring einzelner Komponenten eines Gespräches mit Hilfe geeigneter Fragen, die den Gesprächsprozess beleuchten.

Sprechausdruck

Unter dem Sprechausdruck werden die Stimmführung sowie die Artikulation verstanden.

Sprechstil

>Kommunikations-, Gesprächs- oder Sprechstil

Status

Im Status zeigt sich die eigene Positionierung, aber auch >Perspektivität im Hinblick auf den Gesprächspartner meist im körpersprachlichen Ausdruck oder/und der Prosodie.

Teilgesprächshandlung

Teilgesprächshandlungen sind nötig für die Durchführung einer >Gesprächshandlung und bedingen diese. So gehören bspw. zur Gesprächshandlung >„Argumentieren“ die Teilgesprächshandlungen „Behaupten“, „Begründen“ und „Schlussfolgern“ etc.

Terminus

>Lexem/Terminus

Textprozeduren

„Textprozeduren (...) beziehen sich auf den Text und dessen Komposition. Sie betreffen die kommunikativ-sprachlichen Handlungskomponenten des zu schreibenden Textes (z. B. Einleitung, Gliederung, Argumentation etc.). (...) Wenn es um die textliche Entfaltung des Themas geht und um die Frage, wie die den Text aufbauenden sprachlichen Handlungen ausgeführt und formuliert werden, dann geht es um Textprozeduren. Sie sind die stabilen und als Ressourcen zur Verfügung stehenden Komponenten der Textkompetenz. Sie zu kennen, ist nicht nur für die Textproduktion, es ist auch für die Textrezeption wichtig“ (Feilke 2014, 21).

Toleranz

Toleranz definieren Sindel und Gloy als „das gleichzeitige Aushalten eigener und fremder Wert- bzw. Verhaltenspräferenzen“ und die „Anerkennung des konkreten Anderen, der fremden Präferenz“ (1998, 182).

Unterricht

„Schule und Unterricht sind Stätten des Lernens, in denen Heranwachsende unter Anleitung von Lehrern die Qualifikationen erwerben sollen, die sie für die ‚Bewältigung von Lebenssituationen‘ befähigen. Unterricht ist dabei die spezifische Form, in der diese Fähigkeiten im Rahmen von Lernprozessen entwickelt und ausgebaut werden. Die Struktur von Unterricht weist dabei folgende Grundzüge auf: Einer bestimmten Personengruppe (z. B. den Schülern einer Altersstufe und Klassen) werden unter Anleitung und von bestimmten Zielsetzungen (Intentionen, Lernzielen) her bestimmte Inhalte (Sachverhalte, Themen) auf spezifische Weise (Methoden, Verfahren) und mit Hilfe bestimmter Medien (spezielle Präsentationsweise der Unterrichtsgegenstände) vermittelt“ (Ritz-Fröhlich 1982, 20).

Unterrichtliche Gespräche/Unterrichtsgespräche

Unterrichtliche Gespräche zeichnen sich dadurch aus, dass die Schülerinnen und Schüler gemeinsam im Gespräch versuchen, ein Problem, das meist durch eine geeignete Aufgabenstellung aufgeworfen wird, zu lösen, so dass es zu einem Wissenszuwachs kommt. Zu den unterrichtlichen Gesprächen zählen in der Großgruppe bspw. das >fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch, das Prüfungsgespräch, das freie Unterrichtsgespräch, in dem die Lehrkraft lediglich einen Anfangsimpuls beisteuert, sowie >Diskussionen. In der >Gruppen- oder >Partnerarbeit können mit Hilfe verschiedener Methoden unterschiedliche >Gesprächshandlungen je nach Arbeitsauftrag durchgeführt werden. Dazu gehören bspw.

gegenseitige >Erklärungen von Sachverhalten oder die Sammlung von Lösungsvorschlägen im Team im Gedankenaustausch. >Gesprächsformen, bei denen einzelne Schüler vor der Klasse stehen und einen hohen Gesprächsanteil haben, wie es bei >Präsentationen oder >Rollenspielen der Fall ist, werden ebenfalls als unterrichtliche Gespräche bezeichnet.

Verstehen

„Verstehen ist ein sozialer und psychischer Prozess, mit dem wir Menschen uns den Umgang mit den Dingen, Prozessen, anderen Menschen und uns selbst erleichtern können, weil wir durch das Verstehen die Möglichkeiten für den etwaigen Umgang, oder wie Luhmann sagt: für den Anschluss, auf einige handhabbare Art und Weisen (sic) einzuschränken vermögen“ (Frindte 2001, 53). Zum Verstehen gehört in erster Linie die semantische Zuordnung von Wörtern entsprechend der Bedeutung, die der Gesprächspartner und/oder eine Gruppe, z. B. Fachleute, damit verbinden.

Vortrag

„Der Vortrag kommt der [>]Präsentation in Struktur und Funktion sehr nahe. Er ist in Inhalt und Form weitgehend vorgeplant und dient dem Austausch von Wissen unter Fachleuten, beispielsweise unter Wissenschaftlern“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009, 130).

World-Café

Beim World-Café werden Gruppentische aufgebaut, auf denen große Plakate/beschreibbare Tischdecken liegen. An jedem Tisch ist ein anderes (Unter-)Thema zu bearbeiten und jeweils ein Schüler bleibt dort stets als „Gastgeber“, der neu Hinzukommende über das bisher Erarbeitete informiert. Die Schülerinnen und Schüler werden in Gruppen nach Anzahl der Tische geteilt; je eine Kleingruppe begibt sich an einen Tisch und sammelt ihr Wissen zum dort geforderten Thema. Nach einer bestimmten Zeit wechselt sie den Tisch. Verbunden werden kann das mit der Möglichkeit, an den Tischen während des Arbeitens zu essen und zu trinken

Zählende Finger

Die „zählenden Finger“ sind eine Form der gestischen Begleitung und Strukturierung eines Gesprächsbeitrages. Die einzelnen Punkte werden dabei durch das Anheben einzelner Finger begleitet. Beispielsweise wird „Erstens“ mit dem Daumen signalisiert, „Zweitens“ mit dem Zeigefinger etc.

Zieldreieck/Relevanzdreieck

In einem Ziel- oder Relevanzdreieck werden die für ein Gespräch relevanten Themen nach den eigenen im Gespräch verfolgten Zielen gesammelt und hierarchisch geordnet. Das Dreieck ist in drei Ebenen unterteilt: Auf der untersten Ebene wird spontan alles gesammelt, was dem Gesprächsplanenden zum Gespräch einfällt; auf der mittleren Ebene werden davon die Elemente ausgewählt, die zum Thema passen und auf der obersten Ebene wird nochmals sortiert, was vom bisher Gesammelten zielführend ist.

Zielhaus

Für ein Zielhaus werden Gesprächsbausteine gesammelt, die dabei helfen, ein Gesprächsziel zu verfolgen. Diese Gesprächsbausteine bilden die Grundlage, also im wahrsten Sinne die „Bausteine“, für das Dach des Hauses, in dem das jeweilige Ziel des Planenden steht. Natürlich können für ein Gespräch mehrere Gesprächsbaustein Häuser gebaut werden, je nach Anzahl der Ziele.

Zuhören

Unter Zuhören wird das Erfassen von Gesprächsbeiträgen mit dem Ohr sowie deren kognitive Einordnung verstanden.

Zukunftswerkstatt

Die Methode Zukunftswerkstatt setzt sich aus drei Phasen zusammen: In der ersten Phase dürfen die Schülerinnen und Schüler Kritik an Aspekten des Themas äußern. Im Anschluss daran wird überlegt, wie die Schwierigkeiten gelöst werden könnten. Hier dürfen auch unrealistische Dinge genannt werden. In der dritten Phase werden Überlegungen zur Verwirklichung angestellt. Ggf. bietet es sich an, zur Lösung von Problemen (z. B. mathematischen, physikalischen oder gesellschaftlichen) im Unterricht nur die Phasen zwei und drei durchzuführen.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kompetenzfelder Mündlichkeit (Abraham 2008, 28).....	52
Abbildung 2: Kommunikationsmodell (Wagner 2004, 21)	64
Abbildung 3: Erweitertes Vier-Seiten-Modell (eigene Darstellung nach Schulz von Thun)	70
Abbildung 4: Faktoren des sprachlichen Ausdrucks und damit der Persönlichkeit (eigene Darstellung nach Budde 2000, 50 f.)	84
Abbildung 5: Beispiele für Gesprächsformen und -handlungen.....	130
Abbildung 6: Bedingungsfaktoren der Gesprächshandlung.....	130
Abbildung 7: Sprachliche Seite der Pyramide nach Pabst-Weinschenk (2009b, 25).....	134
Abbildung 8: Wissens- und Fähigkeitsprofil der Gesprächskompetenz.....	145
Abbildung 9: Differierende Perspektiven verstehen.....	173
Abbildung 10: Ebenen der Gesprächsstruktur	183
Abbildung 11: Prosodie - ergänzte Unterteilung nach Wagner (2006 b, 81 ff.).....	188
Abbildung 12: Körpersprachliche Komponenten - ergänzte Unterteilung nach Schober (2009, 42).....	191
Abbildung 13: Stufen des Zuhörens (eigene Abbildung nach Spiegel 2009b, 191)	196
Abbildung 14: Unterteilung einiger Gesprächsformen und -handlungen im Hinblick auf ihre Planbarkeit	213
Abbildung 15: Monitoring im Gesprächsprozess.....	220
Abbildung 16: Wichtige Aspekte und Fragen zur Gesprächsplanung	229
Abbildung 17: Übersicht - Gesprächskomponenten zu den Basisfähigkeiten in der Gesprächsphase	231
Abbildung 18: Fragen zur Reflexion der Gesprächsphase auf der Ebene der Basisfähigkeiten.....	233
Abbildung 19: Übersicht - Aspekte und Fragen zur Erfassung der Gesprächsstruktur.	235
Abbildung 20: Übersicht - sprachliche Faktoren in der Gesprächsphase - Fragen zur Aufschlüsselung der Mikroebene	238
Abbildung 21: Übersicht - Faktoren der Rezeption	238
Abbildung 22: Übersicht - Komponenten und Fragen für die Reflexionsphase	241
Abbildung 23: Übersicht - Komponenten und Fragen zur Unterstützung des Monitoring	242
Abbildung 24: Ziel- bzw. Relevanzdreieck für Gespräche	246
Abbildung 25: Gesprächsbrücke mit Pfeilern aus Gesprächsbausteinen.....	248
Abbildung 26: Gesprächsbausteine zur Formulierung einer Definition (nach Michalak/Lemke/Goeke 2015, 200)	251
Abbildung 27: Arbeitsblatt zur Gesprächszusammenfassung.....	261
Abbildung 28: Vergleichstabelle Planung – Realisierung.....	262
Abbildung 29: Gesprächserinnerungsprotokoll	263
Abbildung 30: Gesprächsverfahren und -strategien	277
Abbildung 31: Unterrichtsgespräche und ihre Gesprächshandlungen	284
Abbildung 32: Vordruck Gesprächstagebucheintrag	293
Abbildung 33: Gesprächserinnerungsprotokoll Feedback-Geber.....	333
Abbildung 34: Fragenkatalog Feedback Fachwörter	334

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf. Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht, Freiburg im Breisgau 2008.
- Abraham, Ulf. Sprech- und Schreibstile Lernender fördern und beurteilen. In: Der Deutschunterricht, Jg.LXI, Heft 1/2009a Sprachstile, S. 57-69.
- Abraham, Ulf. Was kann man in der Mündlichkeit können? Kompetenzen und Bildungsstandards. In: Saxalber, Annemarie/Witschel, Elfriede (Hrsg.). Informationen zur Deutschdidaktik (ide), Heft 4/2009b Sprechen. Mündlichkeit im Unterricht, S. 8-19.
- Abraham, Ulf/Baurmann, Jürgen/Feilke, Helmuth/Kammler, Clemens/Müller, Astrid. Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Schreiben und Lesen. In: Praxis Deutsch, Jg. 39, Heft 203/2007 Kompetenzorientiert unterrichten, S. 6-15.
- Abraham, Ulf/Beisbart, Ortwin/Koß, Gerhard/Marenbach, Dieter. Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder – Tätigkeiten – Methoden, Donauwörth (5. Aufl.) 2007.
- Acke, Hanna/Hornscheidt, Lann/Jana, Ines/Marehn, Gisa. Das Pejo-Projekt – Eine Fragebogenuntersuchung zum Umgang mit Beschimpfungen unter Jugendlichen. In: Hornscheidt, Lann/Jana, Ines/Acke, Hanna (Hrsg.). Schimpfwörter – Beschimpfungen – Pejorierungen. Wie in Sprache Macht und Identitäten verhandelt werden, Frankfurt am Main 2011, S. 227-235.
- Ahrenholz, Bernt. Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache, Tübingen 2010.
- Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen. Pädagogische Psychologie. Materialien für das Studienseminar am Gymnasium. Akademiebericht Nr. 177, Dillingen (3. Aufl.) 1998.
- Alber, Kerstin/Neumeister, Nicole. Wortbedeutungserklärungen unter empirischer und didaktischer Perspektive. In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hrsg.). Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik, Hohengehren 2009, S. 139-155.
- Ammon, Ulrich. Probleme der Soziolinguistik, Tübingen (2. Aufl.) 1977.
- Andresen, Helga. Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit, Opladen 1985.
- Andresen, Helga/Funke, Reinold. Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Ursula/Hartmut, Günther/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.). Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch, 1. Teilband, Paderborn (2. Aufl.) 2006, S. 438-451.
- Artelt, Cordula. Lernstrategien in der Schule. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.). Handbuch Lernstrategien, Göttingen 2006, S. 337-351.
- Auer, Peter/Selting, Margret. Der Beitrag der Prosodie zur Gesprächsorganisation. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.). Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, 2. Halbband, Berlin/New York 2001, S. 1122-1131.
- Auer, Peter/Spiekermann, Helmut. Die Variabilität der Sprache und Deutschunterricht. In: Huneke, Hans-Werner (Hrsg.) Sprach- und Mediendidaktik. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.). Taschenbuch des Deutschunterrichts, Band 1, Baltmannsweiler 2010, S. 72-87.
- Ayan, Steve. Gewusst warum. Wonach streben wir am meisten im Leben? Liebe, Glück, Gesundheit – oder vielleicht Erklärungen? Für die Psychologin und Philosophin Tania Lombrozo sind Warum-Fragen die Triebfedern des Denkens. In: Gehirn und Geist, Heft 3/2015, 76-79.
- Badura, Bernhard. Sprachbarrieren. Zur Soziologie der Kommunikation, Stuttgart – Bad Cannstatt (2. Aufl.) 1973.
- Bayer, Klaus. Studienbuch: Mündliche Kommunikation, Paderborn/München/Wien/Zürich 1982.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. KWMBI Nr. 10/2014. 2230.1.1.1.1.3-K. Sprachliche Bildung: Pflege und Erhalt der deutschen Sprache als Aufgabe aller Schularten und aller Fächer. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst vom 17. Juni 2014 Az.: VI.4-5 S 4402.5-6a.9 171, S. 98-99.
- Becker-Mrotzek, Michael. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Bildungsstandards in der Allgemeinbildung. In: Paechter, Manuela/Stock, Michaela/Schmölzer-Eibinger, Sabine/ Slepcevic-Zach, Peter/Weirer, Wolfgang (Hrsg.). Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht, Weinheim und Basel 2012, S. 272-287.

- Becker-Mrotzek, Michael. Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.). Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.). Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 3, Baltmannsweiler 2009a, S. 66-83.
- Becker-Mrotzek, Michael. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Neue Medien. In: Bredel, Ursula/Hartmut, Günther/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.). Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch, 1. Teilband, Paderborn (2. Aufl.) 2006, S. 69-89.
- Becker-Mrotzek, Michael. Präsentieren. In: Praxis Deutsch, Jg. 39, Heft 190/2005 Präsentieren, S. 6-13.
- Becker-Mrotzek, Michael. Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.). Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.) Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 3, Baltmannsweiler 2009b, S. 103-115.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid. Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin (3. Aufl.) 2011.
- Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela. Einleitung. In: Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela. Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz, Radolfzell 2004, S. 7-14 (<http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2004/kompetenz/007-014.pdf>, 24.10.14).
- Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela. Gesprächsanalyse und Gesprächsführung. Eine Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe II, Radolfzell 2006 (<http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2006/pdf/raabits.pdf>, 26.12.2012/24.10.14).
- Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten. Schreibkompetenz modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hrsg.). Texte schreiben. In: Becker-Mrotzek, Michael/Bredel, Ursula/Hartmut, Günther (Hrsg.). KÖBES – Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A, Duisburg 2007, S. 7-26 (http://www.koebes.uni-koeln.de/koebes_05_2007.pdf, 12.8.13).
- Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer Helmut Johannes. Sprache im Fach. Einleitung. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer Helmut Johannes (Hrsg.). Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen, Münster 2013, S. 8-13.
- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger. Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. In: Fritz, Gerd/Hundsnerscher, Franz (Hrsg.). Germanistische Arbeitshefte 38, Tübingen (2. Aufl.) 2009.
- Behr, Klaus. Psychische bedingungsfaktoren des spracherwerbs und des sprachverhaltens (sic). In: Behr, Klaus/Grönwoldt, Peter/ Nündel, Ernst/ Röseler, Richard/ Schlotthaus, Werner (Hrsg.). Grundkurs für deutschlehrer: Sprachliche kommunikation. Analyse der voraussetzungen und bedingungen des faches deutsch in schule und hochschule, Weinheim und Basel (5. Aufl.) 1980, S. 187-228.
- Behrens, Ulrike/Eriksson-Hotz, Birgit. Kompetenzorientiert unterrichten – Aufgaben profilieren: Aufgabenkultur im Bereich Zuhören im Visier. In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hrsg.). Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungslinien, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik, Hohengehren 2009, S. 204-219.
- Beisbart, Ortwin. Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Beisbart, Ortwin/Marenbach, Dieter (Hrsg.) Bausteine der Deutschdidaktik. Ein Studienbuch, Donauwörth (3. Aufl.) 2009, S. 48-58.
- Beisbart, Ortwin. Über Sprache nachdenken – Achtsamkeit und Regelkonstruktion. In: Beisbart, Ortwin/Marenbach, Dieter (Hrsg.). Bausteine der Deutschdidaktik. Ein Studienbuch, Donauwörth (3. Aufl.) 2009, S. 149-158.
- Beisbart, Ortwin. Vorstellungsbildung. In: Beisbart, Ortwin/Marenbach, Dieter (Hrsg.). Bausteine der Deutschdidaktik. Ein Studienbuch, Donauwörth (3. Aufl.) 2009, S. 79-86.
- Beitzner, Hannah. Männer, ihr habt doch ein Gehirn! Süddeutsche Zeitung vom 11.2.13 (<http://www.sueddeutsche.de/kultur/netzfeministin-anne-wizorek-maenner-ihr-habt-doch-ein-gehirn-1.1596262>, 11.2.13).
- Belgrad, Jürgen. Szenisches Spiel. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.). Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.) Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 3, Baltmannsweiler 2009, S. 278-296.
- Berkemeier, Anne. Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht, Baltmannsweiler 2006.
- Berkemeier, Anne. Visualisierend Präsentieren als eine Form des Informationsmanagements. In: Krelle,

- Michael/Spiegel, Carmen (Hrsg.). Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik, Hohengehren 2009, S. 156-170.
- Berkemeier, Anne/Pfennig Lothar. Schüler/innen moderieren. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.). Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.). Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 3, Baltmannsweiler 2009a, S. 553-561.
- Berkemeier, Anne/Pfennig, Lothar. Schüler/innen präsentieren. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.). Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.). Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 3, Baltmannsweiler 2009b, S. 544-552.
- Berkemeier, Anne/Spiegel, Carmen. In der Schule Gesprächsfähigkeit fordern und fördern: Moderieren – Argumentieren – Zuhören. In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hrsg.). Konzeptionen des Mündlichen – Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Mündlichkeit, Band 3, Bern 2014, S. 120-142.
- Bernstein, Basil. Elaborierte und restringierte Codes. Ihre soziale Herkunft und einige Auswirkungen. In: Bernstein, Basil. Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958-1970, Amsterdam 1970d, S. 99-116.
- Bernstein, Basil. Linguistische Codes, Verzögerungsphänomene und Intelligenz. In: Bernstein, Basil. Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958-1970, Amsterdam 1970b, S. 62-83.
- Bernstein, Basil. Sozio-Kulturelle Determinanten des Lernens. Mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache. In: Bernstein, Basil. Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958-1970, Amsterdam 1970a, S. 8-35.
- Bernstein, Basil. Sprache und Lernen im Sozialprozeß. Einleitung. In: Bernstein, Basil. Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958-1970, Amsterdam 1970c, S. 43-61.
- Bernstein, Basil. Studien zur sprachlichen Sozialisation, Düsseldorf (2. Aufl.) 1973.
- Berthold, Siegwart. Im Deutschunterricht Gespräche führen lernen. Unterrichts Anregungen für das 5.-13. Schuljahr, Essen 2000.
- Berthold, Siegwart. Kontrollierter Dialog und freies Meinungsinterview als Übungsformen partnerzentrierten Sprechens. In: Berthold, Siegwart/Naumann, Carl Ludwig (Hrsg.). Mündliche Kommunikation im 5.-10. Schuljahr. Didaktische Konzepte und Unterrichtsvorschläge, Bad Heilbrunn/Obb. 1984, S. 42-49.
- Beste, Gisela. Deutsch Methodik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2015.
- Beste, Gisela. Sprechen und Zuhören, Mündlichkeit. In: Kämper-van den, Boogaart (Hrsg.). Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2008, S. 270-280.
- Bräuer, Christoph. Die Unterrichtsrahmenanalyse – ein Beobachtungsinstrument für die praktische Forschung wie die forschende Praxis. In: Bräuer, Christoph/Ossner, Jakob (Hrsg.). Kommunikation und Interaktion im Unterricht, Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Heft 80/2011, S. 13-30.
- Brandt, Hanne/Gogolin, Ingrid. Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele, Münster 2016.
- Braun, Edith/Hannover, Bettina. Kompetenzmessung und Evaluation von Studienerfolg. In: Jude, Nina/Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard – Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung (Hrsg.). Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden. Bildungsforschung, Band 26, Bonn/Berlin 2008, S. 153-160 (http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_sechszwanzig.pdf, 13.7.2013).
- Braunroth, Manfred/Seyfert, Gernot/Siegel, Karsten/Vahle, Fritz. Ansätze und Aufgaben der linguistischen Pragmatik, Frankfurt am Main 1975.
- Bredel, Ursula. Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht, Paderborn 2007.
- Bremerich-Vos, Albert. Begriffsbildung. Begriffe – ihr Verständnis und Fragen ihrer Vermittlung. In: Praxis Deutsch, Heft 59/1983 Begriffsbildung, S. 17-26.
- Brinker, Klaus/Sager, Sven F. Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung, Berlin (5. Aufl.) 2010.
- Brünner, Gisela. Analyse mündlicher Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.). Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.). Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 3, Baltmannsweiler 2009, S. 52-65.

- Brünner, Gisela. Mündliche Kommunikation im Beruf – zur Vermittlung professioneller Gesprächskompetenz. In: Der Deutschunterricht, Jg. LIX, Heft 1/2007 Sprache und Kommunikation im Beruf, S. 29-48.
- Brünner, Gisela/Weber, Peter. Gesprächsdidaktik: Gespräche im Unterricht transkribieren und analysieren. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.). Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik, Baltmannsweiler 2009. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.). Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 3, S. 297-323.
- Budde, Monika. Ein Denkraum für den Sprachunterricht. In: Budde, Monika/Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hrsg.). Sprachdidaktik, Berlin (2. Aufl.) 2012a, S. 23-36.
- Budde, Monika. Sprachsensibilisierung: Eine Übertragung des Language Awareness Konzept auf den Deutschunterricht multikultureller Klassen der Sekundarstufe I. Entwicklung und Evaluation eines sprachsensibilisierenden Curriculums, Kassel 2000 (<http://www.sprachsensibilisierung.de/diss.pdf>, 11.12.12).
- Budde, Monika. Sprachsensibilisierung. Unterricht auf sprachreflektierender und sprachbetrachtender Grundlage. Eine Einführung, Kassel 2001.
- Budde, Monika. Sprachunterricht: Ziele – Inhalte – Kompetenzen. In: Budde, Monika/Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hrsg.). Sprachdidaktik, Berlin (2. Aufl.) 2012b, S. 37-50.
- Bühler, Karl. Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache, Stuttgart 1982.
- Busch, Hannah/Ralle, Bernd. Diagnose und Förderung fachsprachlicher Kompetenzen im Chemieunterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer Helmut Johannes (Hrsg.). Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen, Münster 2013, S. 277-294.
- Cherubim, Dieter. Erziehung zur Sprachmündigkeit. Grenzen der normativen Betrachtung von Sprache. In: Witte, Hansjörg/Garbe, Christine/Holle, Karl/Stückrath, Jörn/Willenberg, Heiner (Hrsg.). Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung, Hohengehren 2000. Germanistentag des Fachverbandes Deutsch im Deutschen Germanistenverband e. V. in Zusammenarbeit mit der Universität Lüneburg vom 26. bis 29. September 1999 in Lüneburg, Sammelreihe Diskussionsforum Deutsch, hrsg. von Günter Lange, Karl Schuster, Werner Ziesenis, Band 2, S. 286-296.
- Chomsky, Noam. Theorie der Linguistik. In: Bühler, Hans/Mühle, Günter (Hrsg.). Sprachentwicklungspsychologie, Weinheim und Basel 1974, S. 27-35. (Übersetzung von „Linguistic Theory“ in M. Lester: Readings in Applied Transformational Grammar, London 1970, S. 51-60.)
- Cohn, Ruth C. Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle, Stuttgart 1975.
- Cordes, Hermann. Training alltäglicher Kommunikation. Einführung in einen vernachlässigten Lernbereich des Deutschunterrichts, Seesen 1978.
- Daniels, Karlheinz. Übungsformen emotionalen Lernens im Sprachunterricht des 10. Schuljahres. In: Berthold, Siegwart/Naumann, Carl Ludwig (Hrsg.). Mündliche Kommunikation im 5.-10. Schuljahr. Didaktische Konzepte und Unterrichtsvorschläge, Bad Heilbrunn/Obb. 1984, S. 88-103.
- Delhees, Karl H. Motivation und Verhalten, München 1975.
- Deppermann, Arnulf. ‚Gesprächskompetenz‘ – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela. Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz, Radolfzell 2004, S. 15-28 (<http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2004/kompetenz/015-028.pdf>, 24.10.14).
- Diegritz, Theodor/Haag, Ludwig. Gruppenunterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.). Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.) Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 3, Baltmannsweiler 2009, S. 251-263.
- Dietz, Angela. Gesundes Kommunizieren. Für ein erfolgreiches, wertschätzendes und menschliches Miteinander, Göttingen 2013.
- Dörnyei, Zoltán. Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. In: Language Learning. A Journal of Research in Language Studies, Vol. 53, Supplement 1 2003, S. 3-32.
- Drach, Erich. Sprecherziehung. Die Pflege des gesprochenen Wortes in der Schule, Frankfurt am Main (13. Aufl.) 1969.
- Eggers, Hans. Sprachwandel und Sprachgemeinschaft. In: Klute, Wilfried (Hrsg.). Sprachwandel: Tendenzen – Epochen – Probleme. Ergänzungsheft, Dortmund 1979, S. 3-19.

- Efing, Christian. Kommunikative Kompetenzen an der Schnittstelle Schule/Ausbildung: Zu den sprachlich-kommunikativen Anteilen am Konzept ‚Ausbildungsfähigkeit‘. In: Spiegel, Carmen/Krafft, Andreas (Hrsg.). Sprachliche Förderung und Weiterbildung – transdisziplinär. In: *forum Angewandte Linguistik*, Band 51, Frankfurt am Main 2011, S. 69-90.
- Ehlich, Konrad. Sprechen im Deutschunterricht – didaktische Denkanstöße. In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hrsg.). Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik, Hohengehren 2009, S. 8-14.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen. Augenkommunikation. Methodenreflexion und Beispielanalyse, Amsterdam 1982.
- Ehrlich, Brigitte. Einige Produktionsbedingungen mündlicher Kommunikation in der Schule. In: Elmar Bartsch (Hrsg.). Mündliche Kommunikation in der Schule, Königstein/Ts. 1982, S. 45-50.
- Eichler, Wolfgang/Nold, Günter Sprachbewusstheit. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hrsg.). Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) Weinheim und Basel 2007, S. 63-82.
- Eriksson, Brigit. Bildungsstandards im Bereich der gesprochenen Sprache. Eine Untersuchung in der 3., der 6. und der 9. Klasse, Tübingen 2006.
- Erpenbeck, John/Sauter, Werner. So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze, Heidelberg 2013.
- Esterl, Ursula/Zeitlinger, Edith. Hören eine Kultur? Editorial. In: Esterl, Ursula/Zeitlinger, Edith (Hrsg.). Informationen zur Deutschdidaktik (ide). Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, Heft 1/2008 Kultur des Hörens, S. 5-9.
- Feilke, Helmuth. „Aller guten Dinge sind drei“- Überlegungen zu Textroutinen und literalen Prozeduren. In: Fest-Platte für Gerd Fritz. Hg. und betreut von Iris Bons, Thomas Gloning und Dennis Kaltwasser, Gießen 17.05.2010 (http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literal-prozeduren-und-textroutinen.pdf, 27.9.15).
- Feilke, Helmuth. Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer Helmut Johannes (Hrsg.). Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen, Münster 2013, S. 113-130.
- Feilke, Helmuth. Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmutz. Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren, Stuttgart 2014, 11-34.
- Feilke, Helmuth. Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch, Jg. 39., 233/2012 Bildungssprache, S. 4-13.
- Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin. Literale Prozeduren und Textroutinen. Workshop. (http://fss.plone.uni-giessen.de/fss/fbz/fb05/dies/veranstaltungen/ordnertagungen/Graz/absfeilkelehnenpdf/file/abstract_feilke.pdf, 27.9.15).
- Fiehler, Reinhard. Kommunikationsanalyse an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld. In: Fiehler, Reinhard/Metzing, Dieter (Hrsg.). Untersuchungen zur Kommunikationsstruktur, Bielefeld 1995a, S. 9-20.
- Fiehler, Reinhard. Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion, Berlin/New York 1990.
- Fiehler, Reinhard. Mündliche Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.). Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.). Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 3, Baltmannsweiler 2009, S. 25-51.
- Fiehler, Reinhard. Perspektiven und Grenzen der Anwendung von Kommunikationsanalyse. In: Fiehler, Reinhard/Metzing, Dieter (Hrsg.). Untersuchungen zur Kommunikationsstruktur, Bielefeld 1995b, S. 9-20.
- Fiehler, Reinhard. Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation. Einführung in die Thematik. In: Fiehler, Reinhard (Hrsg.). Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation, Wiesbaden 1998, S. 7-16.
- Fiehler, Reinhard. Von der Mündlichkeit zur Multimodalität ... und darüber hinaus. In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hrsg.). Konzeptionen des Mündlichen – Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Mündlichkeit, Band 3, Bern 2014, S. 13-31.
- Finkbeiner, Rita. Einführung in die Pragmatik, Darmstadt 2015.

Fiukowski, Heinz. Sprecherzieherisches Elementarbuch, Berlin/New York (8. Aufl.) 2010.

Fix, Martin. Schreibunterricht – produkt- versus prozessorientiert? In: Huneke, Hans-Werner (Hrsg.). Sprach- und Mediendidaktik. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.). Taschenbuch des Deutschunterrichts, Band 1, Baltmannsweiler 2010, S. 467-473.

Fix, Martin. Semantische Kompetenzen im integrativen Deutschunterricht. In: Jost, Roland/Knapp, Werner/Metz, Kerstin (Hrsg.) Arbeit an Begriffen. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte, Baltmannsweiler 2007, S. 130-140.

Fluck, Hans-Rüdiger. Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik. Einführung in die Fachsprachen und die Didaktik/Methodik des fachorientierten Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache), Heidelberg (2. Aufl.) 1997.

Friedrich, Reinhold/Nutz, Maximilian. Mündliche Kommunikation. In: Popp, Helmut (Hrsg.) Reihe Studentexte für die Kollegstufe, Oldenbourg 1980.

Frindte, Wolfgang. Einführung in die Kommunikationspsychologie, Weinheim und Basel 2001.

Fritz, Ursula/Paechter, Manuela/Slepcevic-Zach, Peter/Stock, Manuela. Bildungsstandards in der Berufsbildung und kompetenzorientiertes Unterrichten. In: Paechter, Manuela/Stock, Michaela/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Slepcevic-Zach, Peter/Weirer, Wolfgang (Hrsg.). Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht, Weinheim und Basel 2012, S. 288-303.

Gaudig, Hugo. Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, Leipzig 1922.

Gauger, Hans-Martin. Sprachbewußtsein und Sprachwissenschaft, München 1976.

Geißner, Helmut. Verstehen und sich verständigen im Gespräch. In: Ockel, Eberhard (Hrsg.). Sprechwissenschaft und Deutschdidaktik, Henn 1977, S. 116-132.

Gnägy-Auweiler, Anja. Stimme – Ausdruck der Persönlichkeit. In: Landsiedel, Stephan (Hrsg.). Landsiedel Kongress im Schloss Zeilitzheim 08.-10.07.11. Vorträge von renommierten Trainern und Fachspezialisten, Wiesentheid 2012, S. 43-51.

Gogolin, Ingrid. Bildungssprache – Bildungserfolg. In: Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.). Dokumentation zur Fachtagung „Mit sprachlicher Kompetenz zum Schulerfolg“ 22. September 2011 in Dresden, Dresden 2011, S. 9-26 (dokumentation_fachtagung_ foermig.pdf, 8.8.13).

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Hawighorst, Britta/Bainski, Christiane/Heintze, Andreas/Rutten, Sabine/Saalmann, Wiebke. Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. In: Dirim, Inci/ Gogolin, Ingrid/Michel, Ute/ Neumann, Ursula/Reich, Hans H. /Roth, Hans-Joachim/Schwippert, Knut (Hrsg.). Förmig-Material, Band 3, Münster 2011.

Gordon, Thomas. Gute Beziehungen. Wie sie entstehen und stärker werden. Wirksame Konfliktbewältigung in Familie und Beruf, Stuttgart (3. Aufl.) 2014.

Gornik, Hildegard. Über Sprache reflektieren: Sprachthematizierung und Sprachbewusstheit. In: Huneke, Hans-Werner (Hrsg.). Sprach- und Mediendidaktik. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.). Taschenbuch des Deutschunterrichts, Band 1, Baltmannsweiler 2010, S. 232-249.

Gugel, Günther. 1000 neue Methoden. Praxismaterial für kreativen und aktivierenden Unterricht, Weinheim und Basel 2007.

Grimm, Hannelore/Wintermantel, Margret. Zur Entwicklung von Bedeutungen. Forschungsbericht zur Sprachentwicklung II, Weinheim und Basel 1975.

Grönwoldt, Peter. Soziale bedingungsfaktoren des spracherwerbs und sprachverhaltens (sic). In: Behr, Klaus/Grönwoldt, Peter/ Nündel, Ernst/ Röseler, Richard/ Schlotthaus, Werner (Hrsg.). Grundkurs für deutschlehrer: Sprachliche kommunikation. Analyse der voraussetzungen und bedingungen des faches deutsch in schule und hochschule, Weinheim und Basel (5. Aufl.) 1980, S. 229-264.

Grünwaldt, Hans Joachim. Mündliche Kommunikationsübungen. Methodische Handreichungen für die Unterrichtspraxis, Frankfurt am Main 1984.

Grundler, Elke. Argumentieren lernen – die Bedeutung der Lexik, In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hrsg.). Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik, Hohengehren 2009a, S. 82-97.

Grundler, Elke. Gesprächskompetenz – Ein Systematisierungsvorschlag im Horizont schulischer Bildungsstandards und Kompetenzen. In: Vos, Albert-Bremerich/Fix, Martin/Kämper-van den Boogaart, Michael/Zabka, Thomas (Hrsg.). Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache

und Literatur, Jahrgang 14, 24/2008, S. 48-69.

Grundler, Elke. *Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell*, Tübingen 2011.

Grundler, Elke. Was heißt eigentlich Angemessenheit? Eine Annäherung an eine offensichtlich scheinende Bedingung der Gesprächskompetenz. In: Saxalber, Annemarie/Witschel, Elfriede (Hrsg.). *Informationen zur Deutschdidaktik (ide). Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, Heft 4/2009b Sprechen. Mündlichkeit im Unterricht, S. 32-40.

Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger. Diskutieren und Debattieren: Argumentieren in der Schule. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.). *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.). *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden*, Band 3, Baltmannsweiler 2009c, S. 487-511.

Gschwend, Ruth. Zuhören und Hörverstehen – Aspekte, Ziele und Kompetenzen. In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hrsg.). *Konzeptionen des Mündlichen – Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Mündlichkeit*, Band 3, Bern 2014, S. 143-160.

Haag, Ludwig/Diegritz, Theodor. Gruppenarbeit im Unterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.). *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.). *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden*, Band 3, Baltmannsweiler 2009, S. 378-391.

Habermas, Jürgen. *Theorie des kommunikativen Handelns. Band I: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*, Frankfurt am Main 1981.

Habermas, Jürgen. *Theorie des kommunikativen Handelns. Band II: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*, Frankfurt am Main 1981.

Haferland, Harald/Paul, Ingwer. Eine Theorie der Höflichkeit. In: Haferland, Harald/Paul, Ingwer (Hrsg.). *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, Heft 52/1996 Höflichkeit, S. 7-69.

Hannappel, Hans/Melenk, Hartmut. *Wie meinen Sie das? Semantische Analysen von Gebrauchstexten*, Düsseldorf 1976.

Harren, Inga. Die Verbalisierung komplexer Zusammenhänge im Unterrichtsgespräch. In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hrsg.). *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik*, Hohengehren 2009, S. 220-242.

Harren, Inga. Die verborgene Arbeit der Fachlehrer – sprachliche Anforderungen im Fachunterricht. In: Bräuer, Christoph/Ossner, Jakob (Hrsg.), *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, Heft 80/2011 Kommunikation und Interaktion im Unterricht, S. 101-123.

Hartig, Johannes. Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In: Jude, Nina/Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard – Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung (Hrsg.). *Kompetenzfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden. Bildungsforschung Band 26*, Bonn/Berlin 2008, S. 15-26. (http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_sechszwanzig.pdf, 13.7.2013).

Hartig, Johannes. Skalierung und Definition von Kompetenzniveaus. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hrsg.). *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*, Weinheim und Basel 2007, S. 83-99.

Hartung, Martin. Wie lässt sich Gesprächskompetenz wirksam und nachhaltig vermitteln? Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis. In: Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (Hrsg.). *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*, Radolfzell 2004, S. 47-66 (<http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2004/kompetenz/047-066.pdf>, 24.10.14).

Hartung, Olaf. Sprache und konzeptionelles Schreibhandeln im Fach Geschichte. Ergebnisse der empirischen Fallstudie „Geschichte – Schreiben – Lernen“. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer Helmut Johannes (Hrsg.). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*, Münster 2013, S. 335-351.

Hartung, Wolfdietrich. Perspektiven-Divergenzen als Verständigungsproblem. In: Fiehler, Reinhard (Hrsg.). *Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation*, Wiesbaden 1998.

Hartung, Wolfdietrich. Über die Beteiligung des Bewußtseins am Gespräch. In: *Der Deutschunterricht*, Heft 4/1994, S. 20-31.

Hauch, Hanna/Pabst-Weinschenk, Marita. *Didaktik der Mündlichkeit. Thesen auf sprechwissenschaftlicher*

Grundlage am Beispiel der Vermittlung überzeugenden Sprechens. In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hrsg.). Konzeptionen des Mündlichen – Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Mündlichkeit, Band 3, Bern 2014, S. 161-185.

Heinemann, Margot. Handlungsintention und Handlungsplanung in Gesprächen. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.). Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, 2. Halbband, Berlin/New York 2001, S. 1187-1195.

Helmers, Hermann. Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung, Darmstadt (9. Aufl.) 1976.

Herrlitz, Wolfgang. Zum Denkstil der Sprachdidaktik. Elemente eines komparativ inspirierten Forschungskonzepts. In: Ossner, Jakob (Hrsg.). Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte, Freiburg im Breisgau 1998, S. 167-190.

Hesse, Hermann-Günter. Interkulturelle Kompetenz: Vom theoretischen Konzept über die Operationalisierung bis zum Messinstrument. In: Jude, Nina/Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard – Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung (Hrsg.). Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden. Bildungsforschung, Band 26, Bonn/Berlin 2008, S. 47-62 (http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_sechszwanzig.pdf, 13.7.2013).

Hochholzer, Rupert. Sprachvielfalt und Sprachwandel. In: Beisbart, Ortwin/Marenbach, Dieter (Hrsg.). Bausteine der Deutschdidaktik. Ein Studienbuch, Donauwörth (3. Aufl.) 2009, S. 186-193.

Hornscheidt, Antje Lann. Pejorisierung – ein konstruktivistisches Konzept zur Analyse von Beschimpfungspraktiken. In: Hornscheidt, Antje Lann/Jana, Ines/Acke, Hanna (Hrsg.). Schimpfwörter – Beschimpfungen – Pejorisierungen. Wie in Sprache Macht und Identitäten verhandelt werden, Frankfurt am Main 2011, S. 15-45.

Huber, Günther L. Lernen in Gruppen/Kooperatives Lernen. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.). Handbuch Lernstrategien, Göttingen 2006, S. 261-272.

Hüther, Gerald. Die ursprüngliche Einheit mit sich selbst. In: Wellensiek, Sylvia Kéré. Handbuch Integrales Coaching. Praxis und Theorie für fundierte Einzelbegleitung: Hintergrundwissen, Tools und Übungen, Weinheim und Basel 2010, S. 110-113.

Ingendahl, Werner. Rollenspiel als notwendige Lernform einer handlungsorientierten Spracherziehung. In: Ingendahl, Werner (Hrsg.). Erziehungsziel: Sprachliche Verständigung, Bochum 1978, S. 165-195.

Ingendahl, Werner. Sprachreflexion statt Grammatik. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen, Reihe Germanistische Linguistik, Tübingen 1999.

Ingendahl, Werner. Sprechen und Schreiben. Studienbuch zur Didaktik der sprachlichen Äußerung, Heidelberg 1975.

Ingendahl, Werner. Unterhaltung: „Massenmedium“ oder „Popkultur“? Gehört so etwas in den Deutschunterricht? In: Literatur im Unterricht 1/2004, S. 61-82 (<http://www2.uni-wuppertal.de/FBA/ingendahl/Texte/pdf/Unterhaltung.pdf>, 20.6.2013, S. 1-19).

Ingendahl, Werner. Vom Erlernen einer „Medienkompetenz“ im Deutschunterricht. In: Witte, Hansjörg/Garbe, Christine/Holle, Karl/Stückrath, Jörn/Willenberg, Heiner (Hrsg.). Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Germanistentag des Fachverbandes Deutsch im Deutschen Germanistenverband e. V. in Zusammenarbeit mit der Universität Lüneburg vom 26. bis 29. September 1999 in Lüneburg, im Rahmen von Lange, Günter/Schuster, Karl/Ziesenis, Werner (Hrsg.). Sammelreihe Diskussionsforum Deutsch, Band 2, Hohengehren 2000, S. 53-68.

Ivo, Hubert. Kritischer Deutschunterricht, Frankfurt am Main 1969.

Jäger, Ludwig. Ohne Sprache undenkbar. In: Gehirn & Geist, 1/2010 Highlights, S. 8-15.

Jahr, Silke. Wissenschaftsdeutsch. Argumentationsstrukturen, Sprachhandlungen, Ausdruck von Emotionen. Reihe: Uni-Deutsch Band 1 Deutsch als Fremdsprache, Berlin 2011.

Jansen, Peter. Förderung der Gesprächsfähigkeit und Gesprächsbereitschaft im Deutschunterricht des 5. und 6. Schuljahres. In: Berthold, Siegwart/Naumann, Carl Ludwig (Hrsg.). Mündliche Kommunikation im 5.-10. Schuljahr. Didaktische Konzepte und Unterrichtsvorschläge, Bad Heilbrunn/Obb. 1984, S. 27-41.

Januschek, Franz/Paprotté Wolf/Rohde, Wolfgang. Editorial. In: Januschek, Franz/Paprotté Wolf/Rohde, Wolfgang (Hrsg.). In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Heft 20/1981, Entwicklung von Sprachbewusstheit, S. 4-8.

- Jost, Roland/Knapp, Werner/Metz, Kerstin. Vorwort. In: Jost, Roland/Knapp, Werner/Metz, Kerstin (Hrsg.) Arbeit an Begriffen. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte, Baltmannsweiler 2007, S. VII-XIII.
- Jude, Nina/Klieme, Eckhard. Einleitung. In: Jude, Nina/Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard – Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung (Hrsg.). Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden. Bildungsforschung Band 26, Bonn/Berlin 2008, ohne Seitenangabe (http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_sechszwanzig.pdf, 13.7.2013).
- Jude, Nina/Klieme, Eckhard. Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hrsg.). Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International), Weinheim und Basel 2007, S. 9-22.
- Kimmelman, Nicole. Bedeutung integrierter Sprachförderung. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus/Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (Hrsg.). Berufssprache Deutsch. Handreichung zur Förderung der beruflichen Sprachkompetenz von Jugendlichen in der Ausbildung, München 2012, S. 11-19 (http://www.beruflichekompetenz.rw.uni-erlangen.de/Handreichung_Teil_I_-_Konzeption.pdf, 8.8.13).
- Kindt, Walther. Konzeptuelle Grundlagen einer Theorie der Verständigungsprobleme. In: Fiehler, Reinhard (Hrsg.). Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation, Wiesbaden 1998, S. 17-43.
- Klein, Hans Peter. „Ich glaube, ich bin in einem Paralleluniversum gelandet“. Wie schlechte Schüler im Abitur ihr Niveau kompetent verschleiern können – Ein Blick hinter die Kulissen der Präsentationsprüfung. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 17. Juli 2014, S. 6.
- Klippert, Heinz. Kommunikations-Training. Bausteine für den Unterricht, Weinheim und Basel 2008.
- Knobloch, Clemens. ‚Nähe und Distanz‘ – betrachtet aus fachlicher Nähe und aus historiographischer Distanz. In: Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hrsg.). Zur Karriere von ‚Nähe und Distanz‘. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells aus der Reihe Germanistische Linguistik hrsgg. Von Mechthild Habermann und Heiko Hausendorf, Berlin/Boston 2016, S. 73-88.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf. Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch, Band 36/1985, Berlin/New York 1986, S. 15-43.
- Kochan, Barbara. Funktion und Verwendung des Rollenspiels im Sprachunterricht. In: Kochan, Barbara (Hrsg.). Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens. Ein Reader, Kronberg Ts. 1977, S. 249-260.
- Kochan, Detlev C. Sprache als soziales Handeln. In: Kochan, Detlev C./Wallrabenstein, Wulf (Hrsg.). Ansichten eines kommunikationsbezogenen Deutschunterrichts, Kronberg Ts. 1974, S. 52-61.
- Kochan, Detlev C. Sprachliches Handeln in Rollen- und Planspielen. In: Kochan, Detlev C./Wallrabenstein, Wulf (Hrsg.). Ansichten eines kommunikationsbezogenen Deutschunterrichts, Kronberg Ts. 1974, S. 225-232.
- Kotthoff, Helga. Gesprächsfähigkeiten: Erzählen, Argumentieren, Erklären. In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hrsg.). Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik, Hohengehren 2009, S. 41-63.
- Kotthoff, Helga. Grundlagen der Gesprächsanalyse und ihre schulische Relevanz. In: Huneke, Hans-Werner (Hrsg.). Sprach- und Mediendidaktik. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.) Taschenbuch des Deutschunterrichts, Band 1, Baltmannsweiler 2010, S. 105-122.
- Kotthoff, Helga. Kreativität beim Sprechen: Über Interaktionsforschung und Mündlichkeitsdidaktik. In: Witte, Hansjörg/Garbe, Christine/Holle, Karl/Stückrath, Jörn/Willenberg, Heiner (Hrsg.). Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Germanistentag des Fachverbandes Deutsch im Deutschen Germanistenverband e. V. in Zusammenarbeit mit der Universität Lüneburg vom 26. bis 29. September 1999 in Lüneburg, im Rahmen der Sammelreihe Diskussionsforum Deutsch, hrsg. von Günter Lange/Karl Schuster/Werner Ziesenis, Band 2, Hohengehren 2000, S. 235-250.
- Kramer, Ulrike. Neger heißt nicht (bloß) „schwarz“. Wie das Wortfeld ‚Neger‘ seine Bedeutung veränderte, Wien 2008.
- Krappmann, Lothar. Soziologische Dimension der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Stuttgart (3. Aufl.) 1973.
- Kreisler, Mareike/Macher, Silvia/Paechter, Manuela/Zug, Ulrike. Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in der schulischen Ausbildung. In: Paechter, Manuela/Stock, Michaela/Schmölzer-Eibinger, Sabine/ Slepcevic-Zach, Peter/Weirer, Wolfgang (Hrsg.). Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht, Weinheim und Basel 2012, S. 88-104.

Krelle, Michael. Mündliches Argumentieren als Aspekt von Unterrichtskommunikation. Kompetenzen und Leistungserwartungen im Fokus. In: Bräuer, Christoph/Ossner, Jakob (Hrsg.). Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Heft 80/2011 Kommunikation und Interaktion im Unterricht, S. 125-144.

Krelle Michael/Prenzel, Josefine. Zur Konzeption von Zuhören im Rahmen der Vergleichsarbeiten für die dritte Klasse im Fach Deutsch. In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hrsg.). Konzeptionen des Mündlichen – Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Mündlichkeit, Band 3, Bern 2014, S. 210-228.

Kühnert, Walter. Begriffsbildung und Alltagserfahrung. Thesen zum Einfluß der Begriffsaneignung auf die Wirklichkeitsrezeption, Stuttgart 1979, S. 126-144.

Kultusministerielle Konferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss vom 04.12.2003 (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf, 27.7.2013).

Kultusministerielle Konferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife vom 18.10.2012 (www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf, 15.4.2013).

Kultusministerielle Konferenz. Bildungsstandards im Fach Mathematik für die Allgemeine Hochschulreife vom 18.10.2012 (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Mathe-Abi.pdf, 10.7.2013).

Kupfer-Schreiner, Claudia. Der Weg vom Gedanken zum geschriebenen Wort – die ‚innere Sprache‘ und ihre Bedeutung für den Schreibprozess. In: Abraham, Ulf/Kupfer-Schreiner, Claudia/Maiwald, Klaus (Hrsg.). Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule, Donauwörth 2005, S. 23-37.

Kupfer-Schreiner, Claudia. Didaktik des Deutschen als Zweitsprache – interkulturelle Sprachdidaktik. In: Beisbart, Ortwin/Marenbach, Dieter (Hrsg.). Bausteine der Deutschdidaktik. Ein Studienbuch, Donauwörth (3. Aufl.) 2009, S. 69-77.

Kulgemeyer, Christoph/Schecker, Horst. Schülerinnen und Schüler erklären Physik – Modellierung, Diagnostik und Förderung von Kommunikationskompetenz im Physikunterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer Helmut Johannes (Hrsg.). Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen, Münster 2013, S. 225-240.

Langer, Inghard/Schulz von Thun, Friedemann/Tausch, Reinhard. Sich verständlich ausdrücken, München 1981.

Lalouschek, Johanna. „Hypertonie?“ – oder das Gespräch mit PatientInnen als Störung ärztlichen Tuns. In: Fiehler, Reinhard (Hrsg.). Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation, Wiesbaden 1998, S. 97-115.

Lehner, Johannes M./Ötsch, Walter O. Jenseits der Hierarchie. Status im beruflichen Alltag aktiv gestalten, Weinheim 2006.

Lehr, Andrea. Sprachbezogenes Wissen in der Lebenswelt des Alltags, Tübingen 2002.

Leisen, Josef. Handbuch des deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU). Didaktik, Methodik und Unterrichtshilfen für alle Sachfächer im DFU und fachsprachliche Kommunikation in Fächern wie Physik, Mathematik, Chemie, Biologie, Geographie, Wirtschaft/Sozialkunde, Bonn 1994.

Leisen, Josef. Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach, Bonn 2010.

Leisen, Josef/Bennung, Rolf/Freimann, Thomas/Galow, Joachim/Gierhardt, Horst/Kruczinna, Rolf/Michel, Herberg/Müller, Peter/Schaffer, Hans/Schlieker, Volker/Schrecker, Friedrich/Weyers, Willy. Methoden-Handbuch deutschsprachiger Fachunterricht, Bonn 1999.

Lemmermann, Heinz. Schule der Debatte. Beiträge zur dialogischen Rhetorik, München 1986.

Leubolt, Monika. Hören – der vernachlässigte Sinn. In: Esterl, Ursula/Zeitlinger, Edith (Hrsg.). Informationen zur Deutschdidaktik (ide). Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, Heft 1/2008a Kultur des Hörens, S. 10-18.

Leubolt, Monika. Hörübungen im Deutschunterricht. Beispiele für die Unterrichtspraxis. In: Esterl, Ursula/Zeitlinger, Edith (Hrsg.). Informationen zur Deutschdidaktik (ide). Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, Heft 1/2008b Kultur des Hörens, S. 95-102.

Liedke, Martina. Fremdsprachliches Handeln: Kommunikationsstörung als Normalität. In: Fiehler, Reinhard (Hrsg.). Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation, Wiesbaden 1998, S. 198-215.

- Linke, Angelika/Sitta, Horst. Gespräche: Miteinander reden. In: Praxis Deutsch Heft 83/1987 Gespräche: Miteinander reden, S. 14-25.
- Linneweber-Lammerskitten, Helmut. Sprachkompetenz als integrierter Bestandteil der *mathematical literacy*? In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer Helmut Johannes (Hrsg.). Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen, Münster 2013, S. 151-166.
- Lischeid, Thomas. Sprachdidaktik. In: Köhnen, Ralph (Hrsg.) Einführung in die Deutschdidaktik, Stuttgart 2011, S. 87-134.
- Maiwald, Klaus. Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote, München 2005a.
- Maiwald, Klaus. Was kann Schule machen? Medienerprobungen mit angehenden DeutschlehrerInnen. In: Abraham, Ulf/Beisbart, Ortwin/Kupfer-Schreiner, Claudia/Maiwald, Klaus (Hrsg.). LUSD Literatur und Sprache – didaktisch Heft 18/2005b.
- Maiwald, Klaus. Zur Bedeutung des Schreibens als Zeichengebrauch. In: Abraham, Ulf/Kupfer-Schreiner, Claudia/Maiwald, Klaus (Hrsg.). Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule, Donauwörth 2005c, S. 13-23.
- Marenbach, Dieter. Kommunikation. In: Beisbart, Ortwin/Marenbach, Dieter (Hrsg.). Bausteine der Deutschdidaktik. Ein Studienbuch, Donauwörth (3. Aufl.) 2009a, S. 32-39.
- Marenbach, Dieter. Lernbereichs- und fächerübergreifende Schreibförderung. In: Abraham, Ulf/Kupfer-Schreiner, Claudia/Maiwald, Klaus (Hrsg.). Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule, Donauwörth 2005, S. 130-141.
- Marenbach, Dieter. Sprachliche Normen: Orientierungshilfen oder Machtinstrumente? In: Beisbart, Ortwin/Marenbach, Dieter (Hrsg.). Bausteine der Deutschdidaktik. Ein Studienbuch, Donauwörth (3. Aufl.) 2009b, S. 159-168.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich. Die gesellschaftliche Entwicklung der Sprache. In: Braunroth, Manfred/Siegel, Karsten (Hrsg.). Sprache – Arbeit – Gesellschaft. Texte zur linguistischen Pragmatik, Frankfurt am Main 1975, S. 32-35.
- Mayntz, Renate. Sozialwissenschaftliche Erkenntnisinteressen und Erkenntnismöglichkeiten: Eine Einführung. In: Mayntz, Renate. Sozialwissenschaftliches Erklären. Probleme der Theoriebildung und Methodologie, Frankfurt/Main 2009.
- Menz, Florian. Verständigungsprobleme in Wirtschaftsunternehmen. Zum Einfluß von unterschiedlichen Konzeptualisierungen auf die betriebsinterne Kommunikation. In: Fiehler, Reinhard (Hrsg.). Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation, Wiesbaden 1998, S. 134-154.
- Merger, Andrea. Vorwort der Herausgeberin. In: Merger, Andrea (Hrsg.) . Rhetorik in der Schule. In: Dyck, Joachim/Jens, Walter/Ueding, Gert (Hrsg.). Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch, Band 17, Tübingen 1998, S. IX-XII.
- Merzyn, Gottfried. Beispiel: Lernbereich Naturwissenschaften. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). Sprachliches und fachliches Lernen. Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Dokumentation einer Fachtagung, Bönen 2000, S. 57-65.
- Merz-Grötsch, Jasmin. Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge, Seelze 2010.
- Messner, Rudolf. Grundmuster des Sprachunterrichts und Schüleridentität. In: Spinner, Kaspar H. (Hrsg.). Identität und Deutschunterricht, Göttingen 1980a, S. 101-117.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung Nordrhein-Westfalen (MSW). Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Heft 5008. Auszug aus dem Amtsblatt Teil 1 Nr. 9/99 , Düsseldorf 1999 (<http://faeher.lernnetz.de/faeherportal/dokumente/1169133246.pdf>, 7.8.2013).
- Michalak, Magdalena/Lemke, Valerie/Goeke, Marius. Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht, Tübingen 2015.
- Mischo, Christoph/Christmann, Ursula/Groeben, Norbert. Argumentationsintegrität (XX): Persuasive Wirkeffekte sprachlicher Ästhetik und argumentativer (Un-)Integrität (II): Methodenvergleich (schriftliche vs. mündliche Darbietung), (Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245 „Sprache und Situation“ Heidelberg/Mannheim), Heidelberg/Mannheim 1996.
- Mönnich, Annette/Spiegel, Carmen. Kommunikation beobachten und beurteilen. In: Becker-Mrotzek, Michael

- (Hrsg.). Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.). Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 3, Baltmannsweiler 2009, S. 429-444.
- Müller, Cornelia. Zur Unhöflichkeit von Zeigegeesten. In: Haferland, Harald/Paul, Ingwer (Hrsg.). Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Heft 52/1996 Höflichkeit, S. 196-222.
- Müller-Hill, Eva. Erklären und Lehren. Erklären-warum zwischen systematischem Wissensaufbau und handlungsorientiertem Lernen. In: Friedrich Jahresheft 2016, S. 70-72.
- Munz, Claudia/Büchle, Ute. Gewaltig lieben. Gewalt unter Jugendlichen, Stuttgart 1999.
- Nagy, Hajnalka/Struger, Jürgen/Wintersteiner, Werner. Förderung von Kompetenzen im Deutschunterricht. In: Paechter, Manuela/Stock, Michaela/Schmölzer-Eibinger, Sabine/ Slepcevic-Zach, Peter/Weirer, Wolfgang (Hrsg.). Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht, Weinheim und Basel 2012, S. 136-152.
- Nath, Kirsten. Sprachförderung im Unterrichtsalltag. Eine begründete Zusammenstellung und Reflexion von Teilen meines Portfolios. Hausarbeit zum Zweiten Staatsexamen für das Lehramt an der Primar- und Sekundarstufe I, vorgelegt am 8. März 2011 (li.hamburg.de/contentblob/3855242/data/portfolio_ha_sprachfoerderung.pdf, 5. 5. 2013).
- Neber, Heinz. Fragenstellen. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.). Handbuch Lernstrategien, Göttingen 2006, S. 50-58.
- Negt, Oskar. Die Funktion sozialer Topik. In: Braunroth, Manfred/Siegel, Karsten. Sprache – Arbeit – Gesellschaft. Texte zur linguistischen Pragmatik, Frankfurt am Main 1975, S. 41-46.
- Neuland, Eva. Gesprächsstile, Varietäten der mündlichen Kommunikation im Deutschunterricht. In: Saxalber, Annemarie/Witschel, Elfriede (Hrsg.). Informationen zur Deutschdidaktik (ide), Heft 4/2009 Sprechen. Mündlichkeit im Unterricht Innsbruck, S. 62-71.
- Neuland, Eva. Gruppensprachen. In: Pohl, Inge/Ulrich, Winfried (Hrsg.). Wortschatzarbeit. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 7, Baltmannsweiler 2011, S. 297-309.
- Neuland, Eva. Mündliche Kommunikation: Gesprächsforschung – Gesprächsförderung. Entwicklungen, Tendenzen und Perspektiven. In: Neuland, Eva/Werlen, Erika (Hrsg.). Der Deutschunterricht., Heft 1/1995 Mündliche Kommunikation: Gesprächsforschung – Gesprächsförderung, S. 3-15.
- Neuland, Eva. Sprachvarietäten – Sprachnormen – Sprachwandel. In: Bredel, Ursula/Hartmut, Günther/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.). Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch, 1. Teilband, Paderborn (2. Aufl.) 2006, S. 52-68.
- Neuland, Eva/Balsliemke, Petra/Baradaranossadat, Anka. Schülersprache, Schulsprache, Unterrichtssprache. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.). Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.). Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 3, Baltmannsweiler 2009, S. 392-407.
- Neuland, Eva/Volmert, Johannes. „ächz – würg – grins“: Sprechen Jugendliche eine andere Sprache? In: Der Deutschunterricht, Jg. LXI, Heft 5/2009 Sprachverfall?, S. 53-61.
- Neumann, Astrid/Mahler, Isabelle/Buhrfeind, Inga. Wie können mündliche Sprachprozesse für das Schreiben genutzt werden? In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hrsg.). Konzeptionen des Mündlichen – Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Mündlichkeit, Band 3, Bern 2014, S. 229-252.
- Neumann, Karl. Sprache, soziale Situationen und Identität – Sprachvarietäten und Soziolinguistik. In: Lange, Günter/Neumann, Karl/Ziesenis, Werner (Hrsg.). Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundlagen – Sprachdidaktik – Mediendidaktik, Band 1, Baltmannsweiler (8. Aufl.) 2003, S. 58-79.
- Neumeister, Nicole/Vogt, Rüdiger. Erklären im Unterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.). Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.). Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 3, Baltmannsweiler 2009, S. 562-583.
- Nold, Günter. „Language awareness“ und Sprachgefühl. Vom Wort zur mentalen Repräsentation. In: Jost, Roland/Knapp, Werner/Metz, Kerstin (Hrsg.). Arbeit an Begriffen. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte, Baltmannsweiler 2007, S. 93-105.
- Nothdurft, Werner. Ausbildung zur Gesprächsfähigkeit – kritische Betrachtungen und konstruktive Vorschläge. In: Witte, Hansjörg/Garbe, Christine/Holle, Karl/Stückrath, Jörn/Willenberg, Heiner (Hrsg.). Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Germanistentag des Fachverbandes Deutsch im

Deutschen Germanistenverband e. V. in Zusammenarbeit mit der Universität Lüneburg vom 26. bis 29. September 1999 in Lüneburg, Hohengehren 2000, S. 251-269.

Nündel, Ernst. Lernzielbestimmung und curriculumprobleme des deutschunterrichts (sic). In: Behr, Klaus/Grönwoldt, Peter/ Nündel, Ernst/ Röseler, Richard/ Schlotthaus, Werner (Hrsg.). Grundkurs für deutschlehrer: Sprachliche kommunikation. Analyse der voraussetzungen und bedingungen des faches deutsch in schule und hochschule, Weinheim und Basel (5. Aufl.) 1980, S. 295-324.

Nünning, Ansgar/Zierold, Martin. Kommunikationskompetenzen. Erfolgreich kommunizieren in Studium und Berufsleben, Stuttgart 2008.

Oesterreicher, Wulf/Koch, Peter. 30 Jahre ‚Sprache der Nähe – Sprache der Distanz‘. Zu Anfängen und Entwicklung von Konzepten im Feld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hrsg.). Zur Karriere von „Nähe und Distanz“. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells aus der Reihe Germanistische Linguistik hrsgg. Von Mechthild Habermann und Heiko Hausendorf, Berlin/Boston 2016, S. 11-72.

Ockel, Eberhard. Hör-Erziehung im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch, Heft 88/1988 Hören und Zuhören, S. 18-19.

Ockel, Eberhard. Rhetorik im Deutschunterricht. Untersuchungen zur didaktischen und methodischen Entwicklung mündlicher Kommunikation, Göppingen 1974.

Ockel, Eberhard. Spiel und Gespräch als wesentliche Faktoren der Sozialisation. In: Ockel, Eberhard (Hrsg.). Sprechwissenschaft und Deutschdidaktik, Henn 1977, S. 230-243.

Ossner, Jakob. Kompetenzen im Sprachunterricht des Deutschen. In: Huneke, Hans-Werner (Hrsg.). Sprach- und Mediendidaktik. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.). Taschenbuch des Deutschunterrichts, Band 1, Baltmannsweiler 2010, S. 138-152.

Ossner, Jakob. Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende, Paderborn (2. Aufl.) 2008.

Pabst-Weinschenk, Marita. Die Sprechwerkstatt. Sprech- und Stimmbildung in der Schule, Braunschweig 2000.

Pabst-Weinschenk, Marita. Geschichte der Sprech- und Gesprächsdidaktik. In: Bredel, Ursula/Hartmut, Günther/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.). Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch, 1. Teilband, Paderborn (2. Aufl.) 2006, S. 92-106.

Pabst-Weinschenk, Marita. Gesprächsführung im Alltag. In: Berthold, Siegwart/Naumann, Carl Ludwig (Hrsg.). Mündliche Kommunikation im 5.-10. Schuljahr. Didaktische Konzepte und Unterrichtsvorschläge, Bad Heilbrunn/Obb. 1984, S. 76-87.

Pabst-Weinschenk, Marita. Reden im Studium. Ein Trainingsprogramm, Frankfurt am Main 1995.

Pabst-Weinschenk, Marita. Konzept einer Lernbox Präsentieren. In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hrsg.). Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik, Hohengehren 2009a, S. 171-188.

Pabst-Weinschenk, Marita. Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Was bietet die Doppelpack-Disziplin mit der antiken Tradition für den Deutschunterricht? In: Saxalber, Annemarie/Witschel, Elfriede (Hrsg.). Informationen zur Deutschdidaktik (ide). Heft 4/2009b Sprechen. Mündlichkeit im Unterricht, S. 20-32.

Pache, Ilona. „You can’t just drop that stuff and say: Oh we’re good people.“ Die Vergrößerung von Fremd- und Selbstbestimmung als Ordnungsverfahren in kooperativ eingeschränkter Kommunikation. In: Fiehler, Reinhard (Hrsg.). Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation, Wiesbaden 1998, S. 275-296.

Paprotté, Wolf. Überlegungen zu einer Theorie des Erwerbs metasprachlicher Bedeutungen. In: Januschek, Franz/Paprotté Wolf/Rohde, Wolfgang (Hrsg.). In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 20/1981 Entwicklung von Sprachbewusstheit, S. 9-43.

Parchmann, Ilka/Bernholt, Sascha. In, mit und über Chemie kommunizieren – Chancen und Herausforderungen von Kommunikationsprozessen im Chemieunterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer Helmut Johannes (Hrsg.). Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen, Münster 2013, S. 241-253.

Paul, Ingwer. Bildungsstandards für die Sekundarstufe II. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.). Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.). Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 3, Baltmannsweiler 2009, S. 179-190.

Polzin-Haumann, Claudia. Sprachreflexion und Sprachbewusstsein. Beitrag zu einer integrativen

Sprachgeschichte des Spanischen im 18. Jahrhundert, Frankfurt am Main 2006.

Polz, Marianne. Die Entwicklung des Lernbereichs: Von der Rhetorik zur Didaktik mündlicher Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.). Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.). Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 3, Baltmannsweiler 2009a, S. 3-24.

Polz, Marianne. Methodenübersicht. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.). Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. (Ulrich, Winfried (Hrsg.). Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 3, Baltmannsweiler 2009b, S. 223-250.

Portmann, Paul. R. „Kommunikation“ als Problem der Sprachdidaktik. Untersuchungen zur Integration kommunikationstheoretischer Modelle in einige neuere Theorien des Sprachunterrichts, Tübingen 1981.

Portmann-Tselikas, Paul R. Schreiben und Überarbeiten von Texten. In: Abraham, Ulf/Kupfer-Schreiner, Claudia/Maiwald, Klaus (Hrsg.). Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule, Donauwörth 2005, S. 174-185.

Pothoff, Ulrike/Steck-Lüschow, Angelika, Zitzke, Elke. Gespräche mit Kindern. Gesprächssituationen – Methoden – Übungen, Kniffe, Ideen, Frankfurt am Main 1995.

Prediger, Susanne. Darstellungen, Register und mentale Konstruktion von Bedeutungen und Beziehungen – mathematikspezifische sprachliche Herausforderungen identifizieren und bearbeiten. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer Helmut Johannes (Hrsg.). Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen, Münster 2013, S. 167-183,

Quasthoff, Uta. Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.). Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.). Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 3, Baltmannsweiler 2009, S. 84-100.

Rath, Rainer. Gesprächsschritt und Höreraktivitäten. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.). Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, 2. Halbband, Berlin/New York 2001, S. 1213-1225.

Reibold, Dieter K./Regier, Sabine. Training der Schlüsselqualifikationen in Schule und Beruf. Handreichung für Lehrkräfte der Sekundarstufe I sowie für betriebliche Ausbilder in Wirtschaft und Verwaltung, Renningen 2009.

Reinders, Heinz. Erfassung sozialer und selbstregulatorischer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen – Forschungsstand. In: Jude, Nina/Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard – Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung (Hrsg.) Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden. Bildungsforschung Band 26, Bonn/Berlin 2008, S. 27-46 (http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_sechszwanzig.pdf, 13.7.2013).

Reuter, Ewald. Selbstvergessene BeobachterInnen? Über die Konstruktion und Reproduktion von Asymmetrie in interkultureller Kommunikation. In: Fiehler, Reinhard (Hrsg.). Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation, Wiesbaden 1998, S. 245-276.

Rhöneck von, Christoph. Begriffe und Vorstellungen von Schülern und ihre Bedeutung beim Physiklernen. In: Jost, Roland/Knapp, Werner/Metz, Kerstin (Hrsg.). Arbeit an Begriffen. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte, Baltmannsweiler 2007, S. 189-201.

Rincke, Karsten. Alltagssprache, Fachsprache und ihre besonderen Bedeutungen für das Lernen. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Heft 16/2010, S. 235-260 (www.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/16_Rincke.pdf, 10.7.2013).

Roelcke, Thorsten. Fachsprachliche Inhalte und fachkommunikative Kompetenzen als Gegenstand des Deutschunterrichts für deutschsprachige Kinder und Jugendliche. In: Fachsprache. International Journal of Specialized Communication, Vol. XXXI, Heft 1-2 2009, S. 6-20 (http://www.fachsprache.net/upload/Fachsprache_1-2_2009_gesamt.pdf, 14.8.13).

Röhner, Charlotte. Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen, Weinheim 2013.

Röseler, Richard. Grundbegriffe der kommunikation (sic). In: Behr, Klaus/Grönwoldt, Peter/ Nündel, Ernst/Röseler, Richard/ Schlotthaus, Werner (Hrsg.). Grundkurs für deutschlehrer: Sprachliche kommunikation. Analyse der voraussetzungen und bedingungen des faches deutsch in schule und hochschule, Weinheim und Basel (5. Aufl.) 1980a, S. 23-64.

Röseler, Richard. Methoden- und organisationsprobleme des deutschunterrichts (sic). In: Behr,

- Klaus/Grönwoldt, Peter/ Nündel, Ernst/ Röseler, Richard/ Schlotthaus, Werner (Hrsg.). Grundkurs für deutschlehrer: Sprachliche kommunikation. Analyse der voraussetzungen und bedingungen des faches deutsch in schule und hochschule, Weinheim und Basel (5. Aufl.) 1980b, S. 325-362.
- Rosenberg, Jörg. Konflikte human lösen. Tipps und Tricks für schwierige Situationen, Renningen 2009.
- Rosenberg, Marshall B. Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens, Paderborn (6. Aufl.) 2005.
- Rost-Roth, Martina. Kommunikative Störungen in Beratungsgesprächen. Problempotentiale in inter- und intrakulturellen Gesprächskontexten. In: Fiehler, Reinhard (Hrsg.). Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation, Wiesbaden 1998, S. 216-244.
- Roth, Kersten Sven/Spiegel, Carmen. Umriss einer Angewandten Diskurslinguistik. In: Angewandte Diskurslinguistik. Felder, Probleme, Perspektiven. In: Busse, Beatrix/Warnke, Ingo H. (Hrsg.) Diskursmuster – Discourse Patterns, Band 2, Berlin 2013, S. 7-16.
- Rüchel, Uta. „Also ist eine Konstruktionsbeschreibung eine Anleitung, wie man Dreiecke zeichnet“. Praktische Erfahrungen in der Umsetzung sprachsensiblen Fachunterrichts an drei Schulen: Dokumentation eines Praxisbeispiels. In: Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) Mecklenburg-Vorpommern e. V. (Hrsg.). Praxisbaustein Deutsch als Zweitsprache 2: Bildungssprache und sprachsensibler Fachunterricht., Waren 2012, S. 6-11 (www.raa-mv.de/sites/default/files/DaZ_prax2_2012_web_0.pdf, 15.7.2013).
- Rust, Serena. Wenn die Giraffe mit dem Wolf tanzt. Vier Schritte zu einer einfühlsamen Kommunikation, Burgrain (10. Aufl.) 2013.
- Sager, Sven F. Bedingungen und Möglichkeiten nonverbaler Kommunikation. In: In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.). Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, 2. Halbband, Berlin/New York 2001, S. 1132-1140.
- Schäfer, Joachim. Schreiben – Texte produzieren. In: Huneke, Hans-Werner (Hrsg.) Sprach- und Mediendidaktik Bd.1 In: Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.). Taschenbuch des Deutschunterrichts, Baltmannsweiler 2010, S. 232-335.
- Schindler, Frank. Vorwort. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). Sprachliches und fachliches Lernen. Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Dokumentation einer Fachtagung, Bönen 2000, S. 5-6.
- Schlotthaus, Werner. Die pragmatischen bedingungsfaktoren der sprachlichen kommunikation (sic). In: Behr, Klaus/Grönwoldt, Peter/ Nündel, Ernst/ Röseler, Richard/ Schlotthaus, Werner (Hrsg.). Grundkurs für deutschlehrer: Sprachliche kommunikation. Analyse der voraussetzungen und bedingungen des faches deutsch in schule und hochschule, Weinheim und Basel (5. Aufl.) 1980, S. 65-108.
- Schmale, Günter. Mündlichkeit im DaF-Unterricht – Begriffsbestimmung, Spezifika, Praxis. In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hrsg.). Konzeptionen des Mündlichen – Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Mündlichkeit Band 3, Bern 2014, S. 86-101. In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen. Konzeptionen des Mündlichen – Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Mündlichkeit, Band 3, Bern 2014, S.
- Schmidt, Siegfried J./Zurstiege, Guido. Orientierung Kommunikationswissenschaft. Was sie kann, was sie will, Hamburg 2000.
- Schmidt-Thieme, Barbara. Begriffe und Bezeichnungen bei Brüchen, Bruchteilen und anderen rationalen Zahlen. In: Jost, Roland/Knapp, Werner/Metz, Kerstin (Hrsg.). Arbeit an Begriffen. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte, Baltmannsweiler 2007, S. 202-221.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine. Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen, Tübingen (2. Aufl.) 2011.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine. Sprache als Medium des Lernens im Fach. In: In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer Helmut Johannes (Hrsg.). Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen, Münster 2013, S. 25-40.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine/Dorner, Magdalena. Literale Handlungskompetenz als Basis des Lernens in jedem Fach. In: Paechter, Manuela/Stock, Michaela/Schmölzer-Eibinger, Sabine/ Slepcevic-Zach, Peter/Weirer, Wolfgang (Hrsg.). Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht, Weinheim und Basel 2012, S. 60-71.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine/Fanta, Johanna. Erklären lernen. Ein prozedurenorientiertes didaktisches Modell zur Förderung literaler Handlungskompetenz am Beispiel des Erklärens. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmut. Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren, Stuttgart 2014, S. 157-176.

- Schober, Otto. Das Nonverbale im Klassenzimmer. Sein Stellenwert in der Ausbildung von DeutschlehrerInnen. In: Saxalber, Annemarie/Witschel, Elfriede (Hrsg.). Informationen zur Deutschdidaktik (ide). Heft 4/2009 Sprechen. Mündlichkeit im Unterricht, S. 41-51.
- Schramm, Karen/Hardy, Ilonca/Sallbach, Henrik/Gadow, Anne. Wissenschaftliches Begründen im Sachunterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer Helmut Johannes (Hrsg.). Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen, Münster 2013, S. 295-314.
- Schreblowski, Stephanie/Hasselhorn, Marcus. Selbstkontrollstrategien: Planen, Überwachen, Bewerten. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.). Handbuch Lernstrategien, Göttingen 2006, S. 151-161.
- Schröder, Konrad. Kompetenz, Bildungsstandards und Lehrerbildung aus fachdidaktischer Sicht. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hrsg.). Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) Weinheim und Basel 2007, S. 290-298.
- Schulz von Thun, Friedemann. Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation, Reinbek bei Hamburg (50. Aufl.) 2013 a.
- Schulz von Thun, Friedemann. Miteinander reden: 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differenzielle Psychologie der Kommunikation, Reinbek bei Hamburg (33. Aufl.) 2013 b.
- Schulz von Thun, Friedemann. Miteinander reden: 3. Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation. Kommunikation, Person, Situation, Reinbek bei Hamburg (21. Aufl.) 2013 c.
- Schuster, Karl. Arbeitstechniken Deutsch für die Sekundarstufe 2 und das Studium, Bamberg 1982.
- Schuster, Karl. Mündlicher Sprachgebrauch im Deutschunterricht, Denken – Sprechen – Handeln. Theorie und Praxis, Band 2, Hohengehren 1998, S. 172-200.
- Schuster, Karl. Theoretische und pragmatische Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs im Deutschunterricht. In: Witte, Hansjörg/Garbe, Christine/Holle, Karl/Stückrath, Jörn/Willenberg, Heiner (Hrsg.). Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Germanistentag des Fachverbandes Deutsch im Deutschen Germanistenverband e. V. in Zusammenarbeit mit der Universität Lüneburg vom 26. bis 29. September 1999 in Lüneburg, im Rahmen von Lange, Günter/Schuster, Karl/Ziesenis, Werner (Hrsg.). Sammelreihe Diskussionsforum Deutsch, Band 2, Hohengehren 2000, S. 270-285.
- Schwitalla, Johannes. Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung, Berlin (3. Aufl.) 2006.
- Seidel, Brigitte. Schüler spielen mit Sprache. Sprachunterricht vom 1. bis 10. Schuljahr, Stuttgart 1983.
- Selting, Margret. Verständigungsprobleme. Eine empirische Analyse am Beispiel der Bürger-Verwaltungs-Kommunikation, Tübingen 1987.
- Sieber, Peter. Modelle des Schreibprozesses. In: Bredel, Ursula/Hartmut, Günther/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.). Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch, 1. Teilband, Paderborn (2. Aufl.) 2006: Schöningh, S. 208-223.
- Sindel, Lars/Gloy, Klaus. Fallen der Toleranz. In: Januschek, Franz/Gloy, Klaus (Hrsg.). Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Heft 57/1998 Sprache und/oder Gewalt, Dresden 1998, S. 175-202.
- Skinner, Burrhus Frederic. Eine Funktionsanalyse des verbalen Verhaltens. In: Bühler, Hans/Mühle, Günter (Hrsg.). Sprachentwicklungspsychologie, Weinheim und Basel 1974, S. 66-76. Übersetzung von „A Functional Analysis of Verbal Behavior“ in B.F. Skinner: Verbal Behavior, Appleton-Century-Crofts Inc., 1957, 1-12.
- Slepcevic-Zach, Peter/Tafner, Georg. Input – Output – Outcome: Alle reden von Kompetenzorientierung, aber meinen alle dasselbe? Versuch einer Kategorisierung. In: Paechter, Manuela/Stock, Michaela/Schmölzer-Eibinger, Sabine/ Slepcevic-Zach, Peter/Weirer, Wolfgang (Hrsg.). Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht, Weinheim und Basel 2012, S. 27-41.
- Spiegel, Carmen. Ein didaktischer Leitfaden für Kommunikationstrainings aus der Gesprächsforschung. In: Meer, Dorothee/Spiegel, Carmen (Hrsg.). Kommunikationstrainings im Beruf. Erfahrungen mit gesprächsanalytisch fundierten Fortbildungskonzepten, Mannheim 2009a, S. 7-28 (<http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2009/pdf/fortbildung.pdf>, 25.5.2013).
- Spiegel, Carmen. Zuhören im Gespräch. In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hrsg.) Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik, Hohengehren 2009b, S. 189-203.
- Spiegel, Carmen/Spranz-Fogasy, Thomas. Aufbau und Abfolge von Gesprächsphasen. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.). Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, 2. Halbband, Berlin/New York 2001, S. 1241-1251.

- Spiegel, Carmen/Krafft, Andreas. Sprachliche Förderung und Weiterbildung – transdisziplinär. In: Spiegel, Carmen/Krafft, Andreas (Hrsg.). Sprachliche Förderung und Weiterbildung – transdisziplinär. In: *forum Angewandte Linguistik*, Band 51, Frankfurt am Main 2011, S. 7-10.
- Spiegel, Carmen/Krelle, Michael. Einleitung. In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hrsg.). Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik, Hohengehren 2009, S. 5-7.
- Spinner, Kaspar H. Ich und Welt im Unterricht. Schülertexte als Paradigma. In: Spinner, Kaspar H. (Hrsg.). Identität und Deutschunterricht, Göttingen 1980a, S. 7-14.
- Spinner, Kaspar H. Identitätsgewinnung als Aspekt des Aufsatzunterrichts. In: Spinner, Kaspar H. (Hrsg.). Identität und Deutschunterricht, Göttingen 1980b, S. 67-80.
- Spinner, Kaspar H. Kreativer Deutschunterricht. Identität. Imagination. Kognition, Seelze 2001.
- Spinner, Kaspar H. Lesen – mit Texten umgehen. In: Baumann, Jürgen/von Brand, Tilman/ Menzel, Wolfgang, Spinner, Kaspar H. Methoden im Deutschunterricht. Exemplarische Lernwege für die Sekundarstufen I und II, In: Baumann, Jürgen/Kammler, Clemens. Reihe *Praxis Deutsch*, Seelze 2015, S. 55-106.
- Spinner, Kaspar H. Reden lernen. In: Praxis Deutsch Heft 144 Reden lernen, Seelze 1997, S. 16-22.
- Spinner, Kaspar H. Zuhören: Ein Alltagsproblem in der Schule. In: Praxis Deutsch Heft 88 Hören und Zuhören, Seelze 1988, S. 16-17.
- Spreckels, Janet. Mündliches Erklären im Deutschunterricht. In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hrsg.). Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik, Hohengehren 2009, S. 117-138.
- Staub, Fritz C. Notizenmachen: Funktionen, Formen und Werkzeugcharakter von Notizen. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.). Handbuch Lernstrategien, Göttingen 2006, S. 59-71.
- Steinig, Wolfgang/Huneke, Hans-Werner. Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung, Berlin (2. Aufl.) 2004.
- Steinig, Wolfgang/Huneke, Hans-Werner. Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung, Berlin (4. Aufl.) 2011.
- Stock, Michaela/Riebenbauer, Elisabeth/Winkelbauer, Anna. Wirtschaft – Kompetenzorientierung im kaufmännischen Unterricht. In: Paechter, Manuela/Stock, Michaela/Schmölzer-Eibinger, Sabine/ Slepcevic-Zach, Peter/Weirer, Wolfgang (Hrsg.). Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht, Weinheim und Basel 2012, S. 257-270.
- Storch, Maja/Tschacher, Wolfgang. Embodied communication. Kommunikation beginnt im Körper – nicht im Kopf, Bern 2014.
- Sumfleth, Elke/Kobow, Iwen/Tunali, Nermin/Walpuski, Maik. Fachkommunikation im Chemieunterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer Helmut Johannes (Hrsg.). Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen, Münster 2013, S. S. 255 – 276.
- Tajmel, Tanja. Wie sprachsensibler Fachunterricht vorbereitet werden kann. Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. In: Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) Mecklenburg-Vorpommern e. V. (Hrsg.). Praxisbaustein Deutsch als Zweitsprache 2: Bildungssprache und sprachsensibler Fachunterricht., Waren 2012, S. 12-19 (www.raa-mv.de/sites/default/files/DaZ_prax2_2012_web_0.pdf, 15.7.2013).
- Teichtmeier, Bärbel. Form und Funktion von Metakommunikation im Gespräch. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.). Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, 2. Halbband, Berlin/New York 2001, S. 1438-1448.
- Tetens, Holm. Bedingungsanalyse: Sprache in der ‚Wissengesellschaft‘. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). Sprachliches und fachliches Lernen. Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Dokumentation einer Fachtagung, Bönen 2000, S. 77-82.
- Thaler, Engelbert. 15 Lernarrangements für Englisch. Balanced Teaching in der Praxis, Berlin 2011.
- Thaller, Bernd. Die Förderung von Kompetenzen im Fach Mathematik. In: Paechter, Manuela/Stock, Michaela/Schmölzer-Eibinger, Sabine/ Slepcevic-Zach, Peter/Weirer, Wolfgang (Hrsg.). Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht, Weinheim und Basel 2012, S. 171-187.
- Thimm, Caja. Alter als Kommunikationsproblem? Eine exemplarische Analyse von Gesprächsstrategien in intergenerationeller Kommunikation. In: Fiehler, Reinhard (Hrsg.). Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation, Wiesbaden 1998, S. 177-197.

Ulshöfer, Robert. Methodik des Deutschunterrichts 1. Unterstufe, Stuttgart (3. Aufl.) 1967.

Vahland, Kia. Es geht nur gemeinsam. Süddeutsche Zeitung vom 29.1.2013 (<http://www.sueddeutsche.de/leben/sexismus-debatte-es-geht-nur-gemeinsam-1.1585841>, 1.2.13).

Vogt, Rüdiger. Deutschunterricht empirisch. Aktuelle Ansätze der Gesprächsforschung. In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hrsg.). Konzeptionen des Mündlichen – Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Mündlichkeit, Band 3, Bern 2014, S. 47-66.

Vogt, Rüdiger. Gesprächskompetenz – Vorschlag eines gesprächsanalytisch fundierten Konzepts. In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hrsg.). Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik, Hohengehren 2009, S. 15-40.

Vogt, Rüdiger. Kommunikation im Unterricht. Diskursanalytische Konzepte für den Fachunterricht, Weinheim und Basel 2015.

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

Vogt, Rüdiger. Miteinander-sprechen lernen: Schulische Förderung von Gesprächsfähigkeit. In: Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (Hrsg.). Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz, Seelze 2004, S. 199-224 (<http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2004/kompetenz/199-224.pdf>, 24.10.2014).

Vogt, Rüdiger. Was macht die Lehrperson denn da? Der Beitrag gesprächsanalytischer Untersuchungen bei der Unterrichtsanalyse für die Weiterentwicklung der professionellen Kompetenz von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern. In: Bräuer, Christoph/Ossner, Jakob (Hrsg.). Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Heft 80/2011 Kommunikation und Interaktion im Unterricht, S. 47-67.

Vogt, Rüdiger. „Wozu haben Sie mich denn eingeladen?“ Verständigungsschwierigkeiten in deutschen audiovisuellen Politiker-Interviews. In: Fiehler, Reinhard (Hrsg.). Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation, Wiesbaden 1998, S. 155-176.

Vollmer, Helmut Johannes/Thürmann, Eike. Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer Helmut Johannes (Hrsg.). Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen, Münster 2013, S. 41-57.

Von Brand, Tilman. Sprechen und Zuhören. In: Baurmann, Jürgen/von Brand, Tilman/ Menzel, Wolfgang, Spinner, Kaspar H. Methoden im Deutschunterricht. Exemplarische Lernwege für die Sekundarstufen I und II, In: Baurmann, Jürgen/Kammler, Clemens. Reihe *Praxis Deutsch*, Seelze 2015, S. 15-54.

Vygotskij, Lev Semënovič. Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen hrsgg. von Lompscher, Joachim/Rückriem, Georg, Weinheim/Basel 2002.

Wagner, Roland W. Grundlagen der mündlichen Kommunikation. Sprechpädagogische Informationsbausteine für alle, die viel und gut reden müssen, Regensburg (9. Aufl.) 2004.

Wagner, Roland W. Methoden des Unterrichts in mündlicher Kommunikation. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.). Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2. Teilband, Paderborn (2. Aufl.) 2006a, S. 747-759.

Wagner, Roland W. Mündliche Kommunikation in der Schule, Paderborn 2006b.

Wagner, Roland W. Mündlichkeit im Unterricht – medial und konzeptionell. In: Huneke, Hans-Werner (Hrsg.). Sprach- und Mediendidaktik Bd.1 In: Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.). Taschenbuch des Deutschunterrichts, Baltmannsweiler 2010, S. 287-303.

Watzlawick, Paul. Wie wirklich ist die Wirklichkeit? In der Reihe: Aulavorträge, 41, St. Gallen 1988.

Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson Don D. Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern 1969.

Weinert, Franz E. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.). Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim und Basel (2. Aufl.) 2002, S. 17-32.

Weinhold, Christine. „Ich hab bloß gesagt gnä`Frau ich brauch vier Binden.“ Eine gesprächsanalytische Untersuchung von Kommunikationsstörungen zwischen einer Krankenschwester und einer Patientin. In: Fiehler, Reinhard (Hrsg.) Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation, Wiesbaden 1998, S. 116-133.

Weirer, Wolfgang. Chancen und Herausforderungen kompetenzorientierter Religionsdidaktik. In: Paechter, Manuela/Stock, Michaela/Schmölzer-Eibinger, Sabine/ Slepcevic-Zach, Peter/Weirer, Wolfgang (Hrsg.). Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht, Weinheim und Basel 2012, S. 241-256.

- Wellensiek, Sylvia Kéré. Handbuch Integrales Coaching. Praxis und Theorie für fundierte Einzelbegleitung: Hintergrundwissen, Tools und Übungen, Weinheim und Basel 2010.
- Wenderoth, Anette. „Hast du was ...?“ Die stille Gewalt der Schmolldenden. Gedanken zu Tätern und Opfern. In: Januschek, Franz/Gloy, Klaus (Hrsg.). In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Heft 57/1998 Sprache und/oder Gewalt, S. 137-152.
- Werner, Peter. Zielsetzung der Fachtagung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). Sprachliches und fachliches Lernen. Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Dokumentation einer Fachtagung, Bönen 2000, S. 9-15.
- Werner, Sybille. Wortschatz und Textproduktion. Wie lassen sich Schreibkompetenzen von Hauptschülern fördern? Stuttgart 2014.
- Willenberg, Heiner. Wortschatz. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hrsg.). Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) Weinheim und Basel 2007, S. 130-139.
- Willenberg, Heiner/Gailberger, Steffen/Krelle, Michael. Argumentation. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hrsg.). Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) Weinheim und Basel 2007, S. 118-129.
- Winkler, Christian. Deutsche Sprechkunde und Sprecherziehung, Düsseldorf 1954.
- Winkler, Iris. Argumentierendes Schreiben. In: Abraham, Ulf/Kupfer-Schreiner, Claudia/ Maiwald, Klaus. Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule, Donauwörth 2005, S. 88-98.
- Winkler, Iris. Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht, Frankfurt am Main 2003.
- Winter, Heinrich. Über das Lernen von Begriffen im Mathematikunterricht der Primarstufe. In: Praxis Deutsch, Heft 59/1983 Begriffsbildung, S. 33-36.
- Wiprächtiger-Geppert, Maja. Sprechen und Zuhören. In: Budde, Monika/Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hrsg.). Sprachdidaktik, Berlin (2. Aufl.) 2012, S. 67-82.
- Wortmann, Elmar. Gefühle in Körpersprache und Wörtersprache. In: Praxis Deutsch Heft 43 Sprache der Gefühle, Seelze 1980, S. 42-43.
- Wrobel, Arne. Sinnliche Erkenntnis – Zum Zusammenhang von Bildlichkeit und Begriffsbildung in Texten. In: Jost, Roland/Knapp, Werner/Metz, Kerstin (Hrsg.) Arbeit an Begriffen. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte, Baltmannsweiler 2007, S. 141-155.
- Yeh, Lien Chuan. Gezielte Vermittlung und Akzeptanz von Wortschatzlernmethoden. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss von Lehrmethoden auf das Lernverhalten bei DaF-Studierenden in Taiwan und in China. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde des Fachbereichs Germanistik und Kunstwissenschaften der Philipps-Universität Marburg, Marburg 2012.
- Ziegler, Esther/Stern, Elsbeth/Neubauer, Aljoscha. Kompetenzen aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften und der Lehr-Lern-Forschung. In: Paechter, Manuela/Stock, Michaela/Schmölzer-Eibinger, Sabine/ Slepcevic-Zach, Peter/Weirer, Wolfgang (Hrsg.). Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht, Weinheim und Basel 2012, S. 14-26.
- Ziesenis, Werner. Textlinguistik und Didaktik. In: Lange, Günter/Neumann, Karl/Ziesenis, Werner (Hrsg.). Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundlagen – Sprachdidaktik – Mediendidaktik (Bd. 1), Baltmannsweiler (8. Aufl.) 2003, S. 3-38.

URL (nach Aufrufdatum)

<http://www.sueddeutsche.de/politik/fdp-spitzenkandidat-fuer-bundestagswahl-sexismus-vorwuerfe-schrumpfen-bruederles-popularitaet-1.1588707> (1.2.13).

http://www.hbdi.de/images/pdf/musterprofile/muster_hbdi_team_profil.pdf (12.9.13).

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Analyse> (20.2.14).

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Reflexion> (20.2.14).

http://www.philhist.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/germanistik/literaturwissenschaft/Prof_Waldow/Aktuell/Startprogramm.html (14.8.14).

<http://www.schueler-gegen-mobbing.de/mobbing-in-der-schule/> (14.2.15).

<http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/ehe-streit-und-gewalt-wird-durch-hunger-beguenstigt-a-964477.html> (22.9.15).

<http://www.duden.de/suchen/dudenonline/Erklären> (13.12.2016).

<http://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/berufssprache-deutsch/> (13.1.17).

https://www.vhs-augsburg.de/programm/beruf-und-edv.html?action%5B691%5D=category &cat_ID=482-CAT-KAT461#cnt (2.2.2017).

<https://weiterbildung.ihk-akademie-schwaben.de/search.jsp?q=&info=j&page=1&pgruppe2=Kommunikation,+Methoden>, <https://weiterbildung.ihk-akademie-schwaben.de/search.jsp?info=j&pgruppe2=Kommunikation%2C+Methoden&q=&page=2> (2.2.2017).