

KONZEPTIONEN DES MÜNDLICHEN – WISSENSCHAFTLICHE PERSPEKTIVEN UND DIDAK- TISCHE KONSEQUENZEN

Elke Grundler, Carmen Spiegel (Hrsg.)



MÜNDLICHKEIT

Grundler, Spiegel (Hrsg.)

Konzeptionen des Mündlichen

Elke Grundler, Carmen Spiegel (Hrsg.)

Konzeptionen des Mündlichen

Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische
Konsequenzen
Mündlichkeit, Band 3



der bildungsverlag



der bildungsverlag
www.hep-verlag.com

ZM

Zentrum Mündlichkeit
PH Zug

Elke Grundler, Carmen Spiegel (Hrsg.)

Konzeptionen des Mündlichen

Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen

Mündlichkeit, Band 3

ISBN 978-3-0355-0087-5

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Angaben sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

1. Auflage 2014

Alle Rechte vorbehalten

© 2014 hep verlag ag, Bern

www.hep-verlag.com

Inhaltsverzeichnis

Carmen Spiegel/Elke Grundler

Einleitung 9

Reinhard Fiehler

Von der Mündlichkeit zur Multimodalität ... und darüber hinaus 13

1. Einleitung 13
2. Mündlichkeit 14
3. Multimodalität 19
4. ... und darüber hinaus 25
5. Didaktische Konsequenzen 26

Jürgen Spitzmüller

Die dunkle Seite des Textes «Mündlichkeit» als Hilfskonzept

der Text- und Medienlinguistik 32

1. Einleitung 32
2. Konzeptionen der Konzeptionalität 34
3. Leistungen und Grenzen der Mündlichkeitsmetaphorik 39
4. Fazit und didaktische Konsequenzen 42

Rüdiger Vogt

Deutschunterricht empirisch Aktuelle Ansätze der Gesprächsforschung

in kritischer Perspektive 47

1. «Mein Name ist Hase ...»: Rekonstruktion der Interaktion
zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern 49
2. «Muster und Institution» 52
3. «Unterricht als Sprachspiel» 57
4. «Unterricht ist Interaktion!» 60
5. Leistungen und Defizite der untersuchten Ansätze 65

Olaf Gätje

Die Schülerpräsentation in der Sekundarstufe II und die Frage, ob

es eine Re-Rhetorisierung des gymnasialen Deutschunterrichts gibt 67

1. Einleitung 67
2. Gibt es eine Re-Rhetorisierung des Deutschunterrichts? 68
3. Die Präsentationsleistung in der gymnasialen Oberstufe 76
4. Fazit 83

Günter Schmale

Mündlichkeit im DaF-Unterricht – Begriffsbestimmung, Spezifika, Praxis 86

1. Einleitung 86
2. Charakteristika «mündlicher» Interaktion 89
3. Kommunikative Praktiken im Fremdsprachenunterricht 91

3.1	Beschreibung realistischer kommunikativer Modelle	92
3.2	Relevanz vorgeformter kommunikativer Praktiken im weiteren Sinne	94
4.	Kommunikative Praxis im fremdsprachlichen Unterricht	97
5.	Befähigung zum Lernen und Lehren kommunikativer Praktiken	98

Laura Lahti

Was heißt Mündlichkeit im DaF-Unterricht in Finnland? Die Rolle der grammatikalischen Korrektheit beim Bewerten von mündlichen Leistungen 102

1.	Einführung	102
2.	Fremdsprachenunterricht in Finnland und die mündliche Sprachkompetenz	103
3.	Bewerten der mündlichen Sprachkompetenz.	106
4.	Zielsetzung und Untersuchungsfragen.	108
5.	Korpus	108
6.	Methode	113
7.	Analyse	113
7.1	Der Proband op1 und die Probandin op2	113
7.2	Der Proband op27 und die Probandin op38.	114
8.	Ergebnisse und Schlussfolgerungen	115

Anne Berkemeier/Carmen Spiegel

In der Schule Gesprächsfähigkeit fordern und fördern:

Moderieren – Argumentieren – Zuhören 120

1.	Einleitung	120
2.	Kommunikative Anforderungen und deren Lernpotenziale	123
2.1	Zuhören im Gespräch und die Aufgabe des Verstehensmanagements	123
2.2	Zum Gespräch argumentativ und kohärent beitragen	129
2.3	Gespräche moderieren und die Aufgabe des Problemlösemanagements	135
3.	Ausblick: Anstehende Aufgaben für die Forschung und für die Entwicklung von Unterrichtsmaterial	139

Ruth Gschwend

Zuhören und Hörverstehen – Aspekte, Ziele und Kompetenzen 143

1.	Zuhören als Bildungsaufgabe	143
1.1	Zuhören: Sprachfähigkeit, kulturelle Tätigkeit und soziale Kompetenz	144
1.2	Zuhören als Kompetenz in Bildungs- und Basisstandards	146
1.3	Hörverstehen: Beschreibung und Ziele.	147
2.	Didaktische Überlegungen zu einem Kompetenzmodell «Hörverstehen»	151
2.1	Die Rolle der Konzentration beim Hörverstehen	152
2.2	Ein Kompetenzmodell «Hörverstehen».	153

2.3 Didaktische Folgerungen	155
3. Praktisches Beispiel	157

Hanna Hauch/Marita Pabst-Weinschenk

Didaktik der Mündlichkeit. Thesen auf sprechwissenschaftlicher

Grundlage am Beispiel der Vermittlung überzeugenden Sprechens	161
1. Das sozialpragmatische Konzept der Sprechwissenschaft	161
1.1 Situationsangemessenheit statt Richtigkeit	162
1.2 Beteiligung der Beteiligten = Feedback + konstruktive Kritik	162
1.3 Gespräch als prototypischer Gegenstand	164
1.4 Gesprächskompetenz als Globalzielsetzung	165
1.5 Learning by doing – eine methodische Grundsatzentscheidung	166
1.6 Zur Rolle der Lehrperson	167
2. Psycho-Logik des Überzeugens	168
2.1 Das Publikum «abholen»	169
2.2 Alternativen abwägen – nicht mit der «Tür ins Haus fallen»	169
2.3 Von der Rede zum Gespräch	170
2.4 Transfer: von der Überzeugungsrede zur Gesprächsführung	171
3. Übungen und Übungsmaterial zur Vermittlung überzeugenden Sprechens	172
3.1 Zur Einführung ein Beispiel	172
3.2 Leitfragen zur Überzeugungsrede: ein Arbeitsblatt für Schülerinnen und Schüler	173
4. Zur Besprechung und Bewertung von Überzeugungsreden	174
4.1 Vom Wirkungseindruck zur Beobachtung und Beschreibung	174
4.2 Bewertungsblatt	176
5. Ein Übungsparcours für die Lehrerausbildung	181
5.1 Station Motivation	182
5.2 Station Problemstellung	182
5.3 Station Versuch und Irrtum	183
5.4 Station Lösung	183
5.5 Station Verstärkung	183

Ulrike Behrens/Armin Vohr/Sebastian Weirich

Ein Beobachtungs- und Bewertungsraster für mündliche

Seminarpräsentationen in der Lehramtsausbildung	186
1. Einleitung	186
1.1 Der Beobachtungsbogen	188
1.2 Fragestellung	192
2. Methode	193
2.1 Durchführung und Auswertung	193
2.2 Der Fragebogen	194
2.3 Maße für die Beurteilerübereinstimmung	195
3. Ergebnisse und Diskussion	197

3.1	Zur Beurteilerübereinstimmung	197
3.2	Zur Handhabung	202
3.3	Akzeptanz und Urteilssicherheit	205
4.	Fazit	208

Michael Krelle/Josefine Prengel

Zur Konzeption von Zuhören im Rahmen der Vergleichsarbeiten für die dritte Klasse im Fach Deutsch

1.	Vergleichsarbeiten in der dritten Klasse im Fach Deutsch	210
2.	Operationalisierung von Zuhören bei VerA 3 Deutsch	211
2.1	Ein allgemeiner Begriff von Zuhörkompetenz	211
2.2	Bezug zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich	213
2.3	Testkonstrukt und Einschränkungen	214
3.	Ein Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Bereich Hörverstehen	216
4.	Aufgabenbeispiel	221
4.1	VerA 3 Deutsch 2013 – Zuhören	221
4.2	Beispiel: Wasserwusch	223
5.	Schlussfolgerungen und didaktische Erläuterungen	226

Astrid Neumann/Isabelle Mahler/Inga Buhrfeind

Wie können mündliche Sprachprozesse für das Schreiben genutzt werden?

1.	Ausgangslage	229
2.	Mündlichkeit zur Stützung des Schreib(lern)prozesses	231
2.1	Kommunikative Praktiken	231
2.2	Scaffolding-Ansatz	233
2.3	Projekt Schreibinterventionen in heterogenen Lern-/Lehrkontexten	233
2.3.1	Untersuchungsanlage	233
2.3.2	Hypothesen	235
2.3.3	Untersuchungsgruppe	235
3.	Methoden zur Erfassung der Mündlichkeit in Bezug auf das Schreiben	236
3.1	Abbildung kognitiver Prozesse durch <i>Think aloud</i>	236
3.2	Sprechen bei sprachlichen Revisionen	237
3.3	Auswertungsmethoden	238
3.4	Ergebnisse	239
3.4.1	Deskriptive Verteilung der Sprechanteile	239
3.4.2	Exemplarische Prozessbeschreibungen	240
3.4.3	Aussagen zur Textqualität	246
3.4.4	Erste Aussagen zur Funktionalität des Konzeptes	248
4.	Diskussion – adaptive Intervention	249

Einleitung

Carmen Spiegel/Elke Grundler

Konzeptionen des Mündlichen – dieser Band ist aus Vorträgen der «Sektion Mündlichkeit» des «Symposiums Deutschdidaktik» 2012 in Augsburg entstanden. Die Vorgeschichte: Wiederholt kam es in interdisziplinär zusammengesetzten Arbeitskreisen zur Mündlichkeit zu Missverständnissen und Verstehensproblemen. Ursache dafür waren unterschiedliche zugrunde liegende Vorstellungen darüber, was Mündlichkeit ist und was sie beinhaltet. Diese prinzipiellen Inkompatibilitäten standen einer gemeinsamen Entwicklung konstruktiver Ansätze und Lösungen für Probleme, die insbesondere die Didaktik verschiedener der Mündlichkeit direkt oder indirekt tangierender Bereiche betraf, im Wege. So ergab sich die Notwendigkeit, sich zunächst mit den unterschiedlichen Vorstellungen von Mündlichkeit auseinanderzusetzen, die implizit oder explizit den jeweiligen (Teil-)Disziplinen, die sich mit Sprache (schriftlich, mündlich), mit Kommunikation und mit der Vermittlung von Sprachfähigkeit beschäftigen, inhärent sind.

Was meint die Formulierung *Konzeptionen des Mündlichen*? Den Begriff *Konzeptionen* verwenden wir in einem allgemeinen und sehr weiten Sinn: Darunter sind Vorstellungen von Mündlichkeit gemeint, die von impliziten Wissensbeständen über Mündlichkeit und ihre Teilbereiche bis hin zu ausgebauten Modellen von Mündlichkeit reichen. Sie können das Sprechen, Kommunizieren, Zuhören, alle drei Aspekte oder auch nur Teile der einzelnen Aspekte betreffen wie z. B. die Formulierung unter Auslassung des Parasprachlichen und Körpersprachlichen beim Sprechen. Die Vorstellung darüber, was Mündlichkeit ausmacht, wird stark vom theoretischen Hintergrund geprägt, aber auch davon, was jeweils fokussiert wird, wenn man an Mündlichkeit denkt: Ist es das monologische oder dialogische Sprechen, das Hören oder das Zuhören, das Gespräch als Vermittlungsinstanz oder als Interaktion? Für die Literatur ist Mündlichkeit das ästhetische Sprechen im Drama oder vorwiegend das Zuhören im Hörspiel, für die Gesprächsdidaktik heißt Mündlichkeit Interaktivität, Spontaneität und Dialogizität; blickt man aus der Perspektive der Medienwissenschaft und -didaktik auf Mündlichkeit, so ist diese abhängig von den jeweiligen technisch-medialen Bedingungen; und die Sprachpsychologie entwickelt, ausgehend von den kognitiven Prozessen, eine Vorstellung von Sprechen und/oder

Zuhören. Das schlägt sich in den unterschiedlichen Beschreibungen darüber, was jeweils unter Mündlichkeit zu verstehen ist oder verstanden wird, nieder. Letztendlich liegt dem, was mit Mündlichkeit gemeint ist, eine schillernde Vielfalt konzeptioneller Zugänge zugrunde – mit je unterschiedlichen Folgen für die Didaktik und daraus folgenden Anforderungen an Lernende und an die Lehrpersonen.

Einerseits gibt es inzwischen ein empirisch erforschtes, breites Wissen über Bedingungen und Funktionsweisen mündlicher Kommunikation, andererseits halten sich hartnäckig in vielen Disziplinen traditionelle Modelle wie das Sender-Empfänger-Modell aus den 50er-Jahren des letzten Jahrhunderts oder psychologische Modelle, die nicht empirisch basiert sind; hinzu kommen subjektive Theorien und Stereotype über Mündlichkeit und mündliche Kommunikation, die sich insbesondere durch die Erforschung der schriftbasierten elektronischen Kommunikation in den letzten fünfzehn Jahren geradezu explosiv verbreitet haben.

Vorstellungen über Mündlichkeit und mündliche Kommunikation beeinflussen als häufig implizite Wissensbestandteile die Konturierung und Modellierung vieler sprachwissenschaftlich und sprachdidaktisch relevanter Bereiche und erschweren als je präsupponierte Selbstverständlichkeiten eine gemeinsame Verständigung.

Ziel der Sektionsarbeit in der «Sektion Mündlichkeit» auf der Tagung 2012 war es, zumindest für einige (Teil-)Disziplinen die in diese hineinwirkenden Konzeptionen von Mündlichkeit aufzuspüren, sie bewusst zu machen und deren jeweiligen Konsequenzen für die Domänen der Sprachdidaktik zu diskutieren bzw. den Einfluss der jeweiligen Mündlichkeitskonzeption auf die Konturierung der je spezifischen Fachgegenstände auf den Prüfstand zu stellen. Der vorliegende Band bildet einen Einstieg, wenn es darum geht, sich über Mündlichkeitskonzeptionen in den verschiedenen (Fach-)Disziplinen bewusst zu werden: Während einige Autor/-innen explizit Konzeptionen des Mündlichen in ihren (Teil-)Disziplinen beschreiben, fokussieren andere Beiträgerinnen und Beiträger Gegenstandsbereiche des Mündlichen oder Folgen der jeweiligen Mündlichkeitskonzeptionen. Daran orientiert sich auch die Reihenfolge der Beiträge: von der theoretischen Auseinandersetzung mit Konzeptionen des Mündlichen über praktische Auswirkungen spezifischer Konzeptionen bis hin zur Gegenstandskonturierung in der Sprachdidaktik.

Der erste Aufsatz von Reinhard Fiehler greift den Begriff *Mündlichkeit* selbst auf, analysiert ihn, expliziert ihn mit Rekurs auf die mündliche Kommunikation und schließt didaktische Konsequenzen an.

Die Perspektive der Schriftlichkeit fokussiert Jürgen Spitzmüller: Mündlichkeit ist als Kontrastfolie zur Schriftlichkeit in der Schriftlinguistik hochfrequent – allerdings, wie Spitzmüller expliziert, in einem metaphorischen Sinn, der nur wenig mit

tatsächlichen Merkmalen der Mündlichkeit gemein hat. Er weist v. a. in der Auseinandersetzung mit dem Chat darauf hin, dass hier mit genuin schriftsprachlichen Mitteln «Mündlichkeit» emuliert wird.

Auch für die Erforschung des Mündlichen bzw. der Kommunikation spielen Konzeptionen des Mündlichen eine Rolle: Der Beitrag von Rüdiger Vogt beschäftigt sich mit drei wissenschaftlichen Ansätzen zur Erforschung der Mündlichkeit. Er demonstriert an einem Transkriptausschnitt unterschiedliche Reichweiten dieser drei Analyseansätze aus der Gesprächslinguistik, denen je unterschiedliche Konzeptionen zugrunde liegen.

Olaf Gätje belegt mit seiner historischen Rekonstruktion am Beispiel der Präsentationen im (gymnasialen) Deutschunterricht, dass nicht alles, was heute der Domäne der Mündlichkeit zugeschlagen wird, auch tatsächlich mit dem Ziel der Schulung von Mündlichkeit respektive der Rede Eingang in den Deutschunterricht gefunden hat.

In einigen Disziplinen, wie z. B. im Bereich *Deutsch als Fremdsprache* (DaF), zeigt sich die Relevanz, Stereotype über Mündlichkeit durch Forschungsergebnisse der Gesprächsforschung zu korrigieren und so grundlegende (didaktische) Ausrichtungen und Ansätze an neu definierte Anforderungen anzupassen. Günter Schmale greift auf das Fiehler'sche Konzept der kommunikativen Praktik zurück und zeigt Rahmenbedingungen und Möglichkeiten der Einbindung dieses Konzepts in den Fremdsprachenunterricht auf. Wie sehr sich DaF-Lehrende bei der Beurteilung von gesprochensprachlichen Fremdsprachkompetenzen an systemgrammatischen Normen orientieren, kann Laura Lahti, exemplarisch am Beispiel von Sprachprüfungen im Fach Deutsch in Finnland, zeigen.

Für einige Domänen des Mündlichen werden gegenstandsspezifische Konturierungen angeboten, Konzeptionen des Mündlichen liegen ihnen implizit zugrunde: Anne Berkemeier und Carmen Spiegel beschreiben entlang des Zuhörens, Argumentierens und Moderierens Mündlichkeitsanforderungen im und für den Unterricht. Ruth Gschwend nimmt das monologische Zuhören und Hörverstehen in den Blick, modelliert ein Kompetenzmodell für das Zuhören und formuliert didaktische Konsequenzen. Hanna Hauch und Marita Pabst-Weinschenk explizieren die sprechwissenschaftliche Sicht auf Mündlichkeit am Beispiel des sogenannten überzeugenden Sprechens und bieten Methoden der Einübung.

Das Problem der Beurteilung bzw. Leistungsmessung von Mündlichkeit (oder deren Teile) wird am Beispiel zweier Subbereiche des Mündlichen beschrieben: So geht es Ulrike Behrens, Armin Vohr und Sebastian Weirich um die Suche nach einer reliablen, möglichst objektiven Beurteilung von Präsentationen (von Studieren-

den); Michael Krelle und Josefine Prengel prüfen die Konturierung des Gegenstands Zuhören, wie er bei den Vergleichsarbeiten für die dritte Klasse im Fach Deutsch (VerA 3 Deutsch) zugrunde gelegt wird.

Inwieweit didaktisch motivierte Settings der Mündlichkeit, wie z. B. eine Schreibkonferenz, im schulischen Unterricht helfen, andere schulisch zu vermittelnde Kompetenzen zu fördern, wird in einer Interventionsstudie am Beispiel der Schreibkompetenzen von der Gruppe Astrid Neumann, Isabelle Mahler und Inga Buhrfeind untersucht.

Weitere Disziplinen, die sich explizit, implizit oder kontrastiv mit Mündlichkeit – im weitesten Sinn – beschäftigen, sind aufgefordert, über ihr Verhältnis zur Mündlichkeit zu reflektieren: So fehlen bislang neben der (oder den) Sichtweise(n) der Theaterpädagogik auch Perspektiven aus der Psychologie oder den Kommunikationswissenschaften usw. Doch mit diesem Band ist ein Anfang gemacht und damit ein Schritt in Richtung einer interdisziplinären Verständigung in einem gerade in den letzten Jahren auch didaktisch so relevanten Bereich, dem der Mündlichkeit.

Von der Mündlichkeit zur Multimodalität ... und darüber hinaus

Reinhard Fiehler

1. Einleitung

Die Unterscheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit ist eine grundlegende in der Sprachwissenschaft: Wenn die Linguistik nicht generell und allgemein «Sprache» untersucht, ist dies die fundamentale Differenzierung, mit der Erscheinungsformen der Sprache unterschieden werden. Mündlichkeit und ebenso ihr Gegenstück, die Schriftlichkeit, sind dementsprechend weit verbreitete und wohl etablierte sprachwissenschaftliche Konzepte. Sie gliedern den Kosmos der Kommunikation in Gesprochenes und Geschriebenes, in Gespräche und Texte.

Die Unterscheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit reflektiert die Erfahrung, dass es ein gravierender Unterschied ist, ob man spricht oder schreibt: Gesprochen wird mit dem Mund, geschrieben mit der Hand; Sprechen geht leicht von der Hand (besser: aus dem Mund), Schreiben ist schwierig und bedarf hoher Aufmerksamkeit; das gesprochene Wort verfliegt, das geschriebene ist dauerhaft. Sprechen lernt man gewissermaßen automatisch, und man lernt es früher als das Schreiben. Schreiben hingegen bedarf einer ausführlichen Anleitung.

Gleichwohl möchte ich hier die These vertreten, dass *Mündlichkeit* (und das Gleiche gilt vice versa auch für *Schriftlichkeit*) kein weiterführender und produktiver theoretischer Begriff ist. Zur Begründung meiner These möchte ich drei Argumente anführen:

1. Der Begriff *Mündlichkeit* reflektiert (und reproduziert) ein reduziertes Verständnis der Funktionsweise von interpersonaler Kommunikation in gemeinsamer Situation (Interaktion).

2. Der Begriff *Mündlichkeit* suggeriert eine gewisse Gleichartigkeit dessen, was mündlich produziert wird.
3. Als spezifische Abstraktion verstellt Mündlichkeit den Blick auf die Grundformen der Verständigung, die kommunikativen Praktiken.

Von den drei Argumenten kann ich an dieser Stelle nur das erste behandeln (für Ausführungen zu den beiden anderen vgl. Fiehler et al. 2004, S. 99–110).

2. Mündlichkeit

Die Unterscheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit stellt eine sehr spezifische *Abstraktion* dar, die von den verschiedenen Formen und den unterschiedlichen sozialen Einbettungen des Sprechens und Schreibens absieht. Die Klassenbildung, die durch diese Differenzierung in Mündlichkeit und Schriftlichkeit vorgenommen wird, orientiert sich an der *Art der Produktion, der Hervorbringung* der Kommunikate: Erfolgt die Verständigung primär durch Sprechen oder durch Schreiben? Unter Absehung von allen anderen Aspekten wird – nur diesen Faktor beachtend und relevant setzend – entsprechend gruppiert. Daneben sind natürlich ganz andere Kriterien und damit Gruppierungen möglich. Beispielsweise könnten Kommunikationsformen danach differenziert werden, ob und an welcher Stelle technische Geräte darin eine Rolle spielen oder ob es sich um institutionelle oder private Kommunikation handelt usw.

Entsprechend ist unter Mündlichkeit und Schriftlichkeit jeweils eine sehr disparate Kollektion von kommunikativen Praktiken versammelt. Sie reicht auf der einen Seite vom Scherzen am Mittagstisch über den Gottesdienst bis hin zur Neujahrsansprache des Bundeskanzlers oder der Bundeskanzlerin, auf der anderen Seite vom heimlichen Zettelchen im Schulunterricht über die Bedienungsanleitung für den Computer bis hin zu philosophischen Abhandlungen. Sowohl Mündlichkeit als auch Schriftlichkeit sind alles andere als homogene Bereiche.

Die Kategorien *Mündlichkeit* und *Schriftlichkeit* suggerieren allerdings etwas anderes: 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. Interne Homogenität ist aber – wie deutlich geworden ist – nicht gegeben, und auch die

Annahme, dass die Praktiken innerhalb der beiden Gruppen – aufgrund ihrer Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit – jeweils einander ähnlicher sind bzw. mehr miteinander zu tun haben als mit denen der anderen Gruppe, trifft nicht zu. Auch wenn die Beichte und die Neujahrsansprache des Bundeskanzlers oder der Bundeskanzlerin beides mündliche Praktiken sind, scheint es doch evident, dass sie weitaus weniger Gemeinsamkeiten haben als der mündliche mit dem schriftlichen Klatsch. Die durch die Kategorienopposition suggerierte Homogenität lässt die tatsächliche Vielfalt in den Hintergrund treten.

In dem Maße, wie Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der beschriebenen Weise als homogene Bereiche konstituiert werden, kann auch von der Praktikengebundenheit des Sprechens und Schreibens abstrahiert werden. Sprechen und Schreiben erscheinen dann als allgemeine praktikenunabhängige Tätigkeiten, die – wo immer sie auch vorkommen – den gleichen Bedingungen unterliegen und die gleichen Eigenschaften besitzen. Mit der Unterscheidung von Sprechen und Schreiben (unabhängig von den Praktiken, in denen diese Tätigkeiten erscheinen) ist dann auch die Konstruktion eines grundlegenden, polaren Gegensatzes vollzogen.

Nimmt man den Begriff *Mündlichkeit* ernst, so bezeichnet er Verständigungsformen, für die der Mund das zentrale Verständigungsinstrument ist. Fragt man weiter, was denn bei der Verständigung aus dem Mund herauskommt, so ist es das Gesprochene, und das Gesprochene kann man explizieren als eine *Stimme*, die *Verbales* in einer bestimmten *prosodischen Gestalt* verlautet. Der Begriff *Mündlichkeit* suggeriert also, dass für die mündliche Verständigung¹ diese drei Komponenten zentral sind, und fokussiert auf sie. Fragt man nach den Gründen für diese Fokussierung und Beschränkung, so muss man sich vor Augen halten, dass Mündlichkeit in unauflöslicher Weise mit seinem Oppositionsbegriff *Schriftlichkeit* verbunden ist. Für Schriftlichkeit aber ist die verbale Komponente die zentrale. Und in dem Maße, wie die Schriftlichkeit das Sprachbewusstsein prägt (Stichwort: *written language bias*; Linell 1982), liegt es nahe, diese Zentralität des Verbalen auch für die mündliche Verständigung zu unterstellen und dies letztlich auch in der Begriffsbildung *Mündlichkeit* zu verfestigen. Mündlichkeit wird so in Analogie zur Schriftlichkeit verstanden, wodurch das Verbale ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. In und durch die

1 Wenn ich von Verständigung oder mündlicher Verständigung spreche, meine ich damit die Gesamtheit des multimodalen Verständigungsprozesses, nicht nur seine lautsprachlichen Anteile. Alternativ spreche ich auch von interpersonaler Verständigung/Kommunikation in gemeinsamer Wahrnehmungssituation oder Interaktion.

Opposition von Mündlichkeit und Schriftlichkeit prägt die Schriftlichkeit der Mündlichkeit ein Primat des Verbalen auf.

Auch wenn die Begriffe *Mündlichkeit* und *Schriftlichkeit* häufig als Paar auftreten und so als gleichrangig erscheinen, ist doch der erkenntnismäßige Zugang zu ihnen nicht gleichartig. Es führt kein direkter Weg zur Mündlichkeit, sondern ihre Erkenntnis ist weitgehend vermittelt über die Konzeptualisierungen und Kategorien, die wir für das Verständnis und die Analyse der Schriftlichkeit haben.

Diese Argumentation will nicht bestreiten, dass der verbale Anteil der mündlichen Verständigung in vielen Zusammenhängen die dominante Modalität ist, sie soll lediglich davor warnen, über der Verbalität die anderen Komponenten, die die mündliche Verständigung ausmachen, aus dem Blick zu verlieren.

Die Zentralität des Verbalen zeigt sich auch, wenn man die linguistische Behandlung der drei Komponenten der Mündlichkeit – Stimme, Verbalität und Prosodie – betrachtet. Während die prosodische Gestaltung von Äußerungen und die Funktionen von Prosodie immerhin seit den Arbeiten von Gumperz (1982) und Selting (1995) eine steigende Beachtung erfahren, ist das Kommunikationspotenzial der Stimme in der Linguistik – anders als z. B. in der Sprechwissenschaft (vgl. Eckert/Laver 1994) – weitgehend vernachlässigt worden. Unangefochten im Zentrum des sprachwissenschaftlichen Interesses stand immer der verbale Anteil der Mündlichkeit mit seinen lautlichen, syntaktisch-grammatischen und semantischen Eigenschaften und Besonderheiten.

Will man die Konzeptualisierung explizieren, die hinter diesem Konzept von Mündlichkeit steht, so lässt sie sich auf die Formel bringen:

$$\begin{array}{c} \textit{Mündliche Verständigung} \\ = \\ \textit{Verbale mündliche Kommunikation (das Gesprochene)} \end{array}$$

Im Folgenden sollen die drei Komponenten Stimme, Prosodie und Verbalität, die für eine so verstandene Mündlichkeit zentral sind, in ihren kommunikativen Leistungen etwas genauer betrachtet werden.

Stimme: Wesentliche Merkmale der Stimme sind die *Stimmlage* (Tonhöhenregister: tiefe, hohe Stimme, Altstimme), der *Stimmumfang* (Tonhöhenumfang), das *Stimmvolumen* und die *Stimmqualität* (Knarrstimme, behauchte Stimme, schneidende, zittrige Stimme usw.). Sie tragen zu einem Gesamteindruck einer Stimme bei. So ist eine piepsige Stimme z. B. eine hohe Stimme mit geringem Stimmumfang.

Die Stimme ist individuell und über größere Zeiträume hinweg relativ gleichbleibend. Sie ermöglicht, auch ohne visuelle Unterstützung, die Identifikation von Personen. Die Stimme löst häufig beim Hörer Einschätzungen und Empfindungen aus. Aufgrund des *Stimmeindrucks* wird auch auf Eigenschaften der Person geschlossen.

Prosodie: Das Gesagte wird mit individueller Stimme gesprochen, und es wird dabei zugleich auch sprecherisch gestaltet. Die *prosodische Gestaltung* bezieht sich zunächst auf eine Gliederung des Gesagten in Intonationsphrasen. *Intonationsphrasen* sind die mit einer bestimmten Intonationskontur durchgehend gesprochenen Einheiten. Sie sind durch Pausen unterschiedlicher Länge voneinander getrennt. Intonationsphrasen tragen mindestens einen Akzent. Die Intonationsphrasen stimmen oft, aber nicht notwendigerweise mit syntaktischen Einheiten oder funktionalen (semantischen, pragmatischen) Einheiten überein. Das Gesagte kann als eine Intonationsphrase realisiert oder aber auf mehrere Phrasen verteilt werden.

Intonationsphrasen besitzen einen bestimmten *Tonhöhenverlauf* (Intonationskontur), der durch Veränderungen der Tonhöhe in Form von *Tonhöhenbewegungen* charakterisiert ist. Von besonderer Bedeutung sind dabei der *Tonhöhenansatz* (relativ zur vorhergehenden Intonationsphrase), die *Tonhöhenbewegungen* auf den Akzentsilben, *Tonhöhen sprünge* innerhalb der Intonationsphrase und der *finale Verlauf der Tonhöhe* am Ende der Phrase.

Weitere prosodische Gestaltungselemente sind Pausen, Akzente (Betonungen), die Sprechgeschwindigkeit, die Lautstärke und der Rhythmus: *Pausen* dienen der Segmentierung des Gesagten, insbesondere zur Abgrenzung von Intonationsphrasen. *Akzente* erfüllen vielfältige Funktionen, u. a. dienen sie der Strukturierung und Gewichtung des Gesagten. Die *Sprechgeschwindigkeit* ist ebenso wie die *Lautstärke* einerseits eine persönliche Eigenschaft, beide werden aber andererseits auch zur Markierung von Beteiligung, Relevanz und Emotionalität genutzt. Der *Sprechrhythmus* dient der Strukturierung und Unterstreichung des Gesagten (z. B. Staccato-Sprechweise). Rhythmische Synchronisierung zwischen Sprecher/-innen gilt als Zeichen von Kooperativität und Konvergenz, fehlende oder gestörte Synchronisierung als Zeichen von Divergenz.

Die Ausprägung der prosodischen Gestaltungsmittel ist nicht absolut zu sehen, sondern muss in Relation zur ihrer Ausprägung in der unmittelbaren Umgebung und zu persönlichen Standards bewertet werden. Die kommunikative Funktion der prosodischen Gestaltungsmittel ist in der Regel nicht eindeutig, sondern mehrdeutig und muss im jeweiligen Kontext erschlossen werden. Leis(er)es Sprechen

kann so (im Zusammenwirken mit anderen Faktoren) z. B. einerseits die Bedeutung haben, dass etwas Wichtiges auf vertrauliche Weise mitgeteilt werden soll, und andererseits, dass das leiser Gesprochene im betreffenden Zusammenhang weniger relevant ist.

Für einige der prosodischen Gestaltungsmittel sind im Schriftlichen Entsprechungen entwickelt worden. So kann z. B. der Akzent durch typografische Elemente wie Fett- oder Kursivdruck oder durch Unterstreichungen schriftlich nachgebildet werden.

Die prosodischen Gestaltungsmittel haben zum einen eine Funktion im und für den Kommunikationsprozess, zum anderen erfüllen sie personenbezogene Funktionen. Im Kommunikationsprozess dienen sie einerseits der *Segmentierung*. Sie verdeutlichen Einheiten (z. B. durch Pausen), können aber auch Kohäsion zwischen Einheiten herstellen. Durch Intonation, Rhythmus und Lautstärke können intonationsphrasenübergreifend bestimmte Abschnitte innerhalb komplexer Redebeiträge als zusammengehörig gekennzeichnet werden. Andererseits erfüllen sie im Kommunikationsprozess die Funktion der lokalen Bedeutungszuschreibung bzw. -verdeutlichung (*Kontextualisierung*): Die prosodischen Mittel geben Hinweise und verdeutlichen, wie bestimmte kommunikative Aktivitäten oder Äußerungen zu verstehen bzw. zu interpretieren sind (vgl. Auer 1986; Auer/di Luzio 1992; Schmitt 1993). Diese Kontextualisierungshinweise sind kulturspezifisch und unterscheiden sich von Sprache zu Sprache. Die Kontextualisierungsleistung kann sich auf sehr verschiedene Aspekte des Kommunikationsprozesses beziehen.

Mit prosodischen Mitteln kann – ebenso wie mit Mitteln der körperlichen Kommunikation – das Ende von Äußerungen oder das Ende des Gesprächs angezeigt werden. Sie erfüllen damit eine wichtige Funktion im Rahmen der *Organisation des Beitragswechsels* und der *Gesprächsorganisation*. Prosodische Elemente können ferner die *Relevanz* von Äußerungen oder Äußerungsteilen anzeigen. So werden Einschübe meist durch die Bildung eigener Intonationsphrasen mit gegenüber der übergeordneten Äußerung abgeschwächten Akzenten als «zurückgenommen» dargestellt. Sie können aber auch durch Veränderungen der Lautstärke, der Sprechgeschwindigkeit oder des Tonhöhenniveaus markiert werden. Ferner kann die *Gesprächsmodalität* (ernst, scherzhaft usw.) prosodisch angezeigt werden, ebenfalls auch wieder im Zusammenspiel mit Phänomenen der körperlichen Kommunikation. Schließlich kann durch Prosodie auch der Typus von *kommunikativen Aktivitäten* bzw. der Typ der jeweiligen *kommunikativen Praktik* angezeigt werden: Die prosodische Markierung von *wieso/warum/weshalb*-Fragen durch fallende finale Tonhöhenbewegung, erhöhte Lautstärke, stark steigend-fallende oder fallend-stei-

gende konturinterne Tonhöhenbewegungen, Staccato-Rhythmisierung und erhöhte Sprechgeschwindigkeit führen zu einer Interpretation der grammatischen Frage als Aktivität des Vorwurfs. Kommunikative Praktiken wie Nachrichtensendungen oder Sportreportagen sind ohne Kenntnis ihres Inhalts allein aufgrund ihrer prosodischen Gestaltung als solche zu erkennen.

Im Rahmen der personenbezogenen Funktionen zeigen prosodische Phänomene z. B. die Intensität der *Beteiligung* am Gespräch sowie *Befindlichkeiten*, inneres *Erleben* und *Emotionen* an. Größere Tonhöhenbewegungen und Veränderungen der Sprechgeschwindigkeit sowie der Lautstärke gelten als prototypische Indikatoren für Emotionalität.

Verbalität: Am Verbalen (Gesagten) sind Aspekte seiner *lautlichen*, seiner *syntaktischen*, seiner *grammatischen* und seiner *lexikalischen* Form und Gestaltung zu unterscheiden. In Hinblick auf alle vier Aspekte weist die gesprochene Sprache jeweils spezifische Besonderheiten gegenüber der geschriebenen auf, die hier aber nicht weiter ausgeführt werden können (vgl. Fiehler 2009).

3. Multimodalität

Wenn der Begriff *Mündlichkeit* an der interpersonalen Verständigung das Verbale, das Gesprochene in den Vordergrund rückt, bleibt zu fragen, was Interaktion denn mehr ist als eben dieses. Interpersonale Verständigung erfolgt nicht nur durch das Gesprochene, sondern auch durch vielfältige Formen *körperlicher Kommunikation*. Diese Formen wurden und werden auch als «nonverbale Kommunikation» oder «Körpersprache» bezeichnet. Auch diese Begriffsbildung macht deutlich, dass sie die Verbalität als primär und zentral sieht und dass körperliche Kommunikation begrifflich in Relation zu ihr (als Addendum) definiert wird. Neben diese Auffassung treten seit einiger Zeit Konzeptionen, die Kommunikation als ein multimodales Geschehen verstehen:²

2 Für einen Überblick über die Entwicklung der multimodalen Interaktionsanalyse im deutschsprachigen Raum vgl. Schmitt (2007a), Mondada/Schmitt (2010), Hausendorf/Mondada/Schmitt (2012) und Schmitt (2013). Für den englischsprachigen Raum gibt das Themenheft «Conversation Analytic Studies of Multimodal Interaction» des Journal of Pragmatics 46 (2013) einen Überblick.

«Der multimodale Ansatz begreift Interaktion als einen ganzheitlichen und von der Körperlichkeit der Beteiligten nicht zu trennenden Prozess. Ganzheitlich ist der Prozess insofern, als er immer aus dem gleichzeitigen Zusammenspiel mehrerer Modalitäten besteht [...]. Körperlich ist dieser Prozess insofern, als der Körper sowohl das Instrument als auch die zentrale Ressource all dieser unterschiedlichen Ausdrucksebenen darstellt.» (Schmitt 2007b, S. 399)

Diese multimodale Wende eröffnet eine neue Perspektive auf die trimodale Mündlichkeit und hat weitreichende theoretische und methodische Konsequenzen. Zentral für die Konzeption der Multimodalität von Kommunikation ist das method(olog)ische Postulat, dass alle Modalitäten sowohl systematisch als auch analytisch gleichrangig sind und gleichberechtigt behandelt werden müssen. Zugleich werden diese «nonverbalen» Modalitäten begrifflich als körperliche Kommunikation neu gefasst.

Die multimodale Interaktionsanalyse, die in vielerlei Hinsicht auf der Konversations- bzw. Gesprächsanalyse aufsetzt, führt – sie transzendierend – zu einer Reflexion und Modifikation gesprächsanalytischer Konzepte und Begriffe. So bedürfen z. B. Konzepte wie Pause bzw. Schweigen einer Reinterpretation:

«Auf der Grundlage audiovisueller Daten erhalten Pausen einen neuen Status. Sie sind nun nur noch Sprechpausen. Sie werden also als interaktive Phänomene behandelt, die zustande kommen, weil Interaktionsbeteiligte sich entscheiden, für eine gewisse Dauer den verbalen Austausch einzustellen. Sie stellen jedoch nicht ihre Interaktion ein, sondern sind vielmehr – vor allem in etwas längeren Pausen – ausgesprochen aktiv.» (Schmitt 2004, S. 76)

Die Notwendigkeit zur Reinterpretation bzw. Modifikation gilt gleichermaßen für viele weitere Konzepte, z. B. für *turn-taking* oder *recipient design*.³ Darüber hinaus führt der multimodale Ansatz zur Konstitution neuer Untersuchungsgegenstände, wie z. B. gemischter Äußerungen, die aus einem verbalen Anteil und einer gestischen Vervollständigung bestehen. Und letztlich führt der multimodale Ansatz auch zu neuen methodischen Möglichkeiten wie der visuellen Erstanalyse, bei der zunächst die vokale Ebene motiviert ausgeschlossen wird, um eine weitgehende Fokussierung auf die körperlichen Ausdrucksformen zu erreichen und so neue Erkenntnismöglichkeiten zu erschließen (vgl. Schmitt/Knöbl i. Dr.).

3 Vgl. hierzu Schmitt 2005 und Schmitt/Knöbl (i. Dr.).

Die multimodalen Ansätzen zugrunde liegende Konzeptualisierung von Verständigung lässt sich explizieren als:

$$\begin{array}{c} \text{Mündliche Verständigung} \\ = \\ \text{Körperliche Kommunikation} \\ + \\ \text{Verbale mündliche Kommunikation (das Gesprochene)} \end{array}$$

Körperliche Kommunikation erfolgt durch körperliche Entäußerungen und Aktivitäten. Sie werden visuell wahrgenommen. An der körperlichen Verständigung sind verschiedene Körperregionen beteiligt. Insbesondere sind dies das *Gesicht*, die *Augen*, der *Kopf*, die *Arme*, die *Hände* und die *Beine*. Darüber hinaus besitzen die gesamte *Körperhaltung* einer Person, ihre *praktischen Tätigkeiten* und die *Konstellation* verschiedener Körper *im Raum* kommunikative Qualität.

Die differenzierte Muskulatur des *Gesichts* ermöglicht einen vielfältigen mimischen Ausdruck. Zum Ausdruck gebracht werden Befindlichkeiten (Müdigkeit, Anspannung usw.) und vielfältige Formen inneren Erlebens (Überraschung, Irritation usw.), insbesondere auch Emotionen (Freude, Ärger usw.). Diese mimischen Ausdrucksformen haben die kommunikative Funktion einer spezifischen bewertenden Stellungnahme zu Ereignissen oder Personen (Fiehler 1990). In der Regel sind sie nicht eindeutig. So kann ein Lachen sowohl Freude als auch Geringschätzung (auslachen) ausdrücken, und Weinen kann – außer für Trauer und Enttäuschung – ebenfalls ein Ausdruck von Freude sein. Mimischer Ausdruck dient ferner als Indikator für die Kommunikationsmodalität (ernste Miene, Lächeln als Ausdruck von Scherzhaftigkeit oder Ironie usw.).

Durch das Blickverhalten der *Augen* wird u. a. verdeutlicht, an wen Äußerungen gerichtet sind oder wer als nächste Sprecherin ausgewählt wird. Es gibt symbolische Augengesten (die Augen schließen: Nachdenken, Konzentration; die Augen verdrehen: negative Bewertung, ungehalten sein). Der Blick signalisiert aber auch Befindlichkeiten (zu Boden blicken, jemandem nicht in die Augen schauen können, den Blick abwenden) oder inneres Erleben (wehmütiger, sehnsüchtiger, wirrer usw. Blick).

Der *Kopf* wird zum einen zeigend verwendet, wenn mit ihm in eine Richtung gewiesen wird, zum anderen werden mit ihm symbolische Gesten ausgeführt (Kopfschütteln: Verneinung; Kopfnicken: Bejahung). Durch die Kopfhaltung kann ebenfalls inneres Erleben zum Ausdruck gebracht werden (Kopf schief legen: Nachdenklichkeit; Kopf senken: Demut).

Wegen ihrer Beweglichkeit werden die *Arme* und die *Hände* zu einer Vielzahl von Gesten benutzt. Der erhobene Arm kann dabei z. B. als symbolische Geste sowohl «Achtung» oder «Halt» bedeuten als auch eine Bewerbung um das Rederecht darstellen (melden). Das Fuchteln mit den Armen kann als Ausdruck von Erregung und Engagement verstanden werden, das Stützen des Kopfes mit Hand und Arm als Zeichen von Nachdenklichkeit oder Müdigkeit. Das Verschränken der Arme wird oft als Zeichen von Verschlussenheit, aber auch als entspannte, legere Haltung gedeutet.

Der Arm zusammen mit der Hand und den Fingern wird zu Zeigegesten genutzt. Sie können alleine oder kombiniert mit deiktischen Ausdrücken (*hier, da, dort*) oder Äußerungen auftreten. Eine weitere große Klasse sind die symbolischen Handgesten wie das Händefalten, das Faustschütteln, das Abwinken oder das V(ictory)-Zeichen. Viele Handgesten haben Taktstockfunktion, indem sie das Gesprochene akzentuierend oder gliedernd begleiten, oder sie stehen im Zusammenhang mit der Übergabe des Rederechts. Auch Manipulationen während des Sprechens (mit dem Kugelschreiber spielen, am Kopf kratzen, am Bart zupfen usw.) können als Ausdruck von Einstellungen und innerem Erleben gedeutet werden und haben dann kommunikative Funktion.

Auch mit den *Beinen* werden symbolische Gesten ausgeführt (knien, knicksen). Wichtiger aber ist hier das kommunikative Potenzial, das mit verschiedenen Formen des Stehens (linkisch, selbstbewusst usw.) oder des Ganges (schleichen, stürmen usw.) verbunden ist. Auch bestimmte Beinhaltungen beim Sitzen (breitbeinig, geschlossen, Beine übergeschlagen usw.) werden kommunikativ gedeutet.

Kommunikativ relevant ist auch die ganzheitliche *Körperhaltung*. Sie wird als Ausdruck von Befindlichkeiten und innerem Erleben gedeutet (erschöpft sein, auf der Hut sein, entspannt sitzen). Die Körperhaltung kann auch als demonstrierende Geste eingesetzt werden («Und während des Anfalls hat er dann so dagelegen» + demonstrierende Körperhaltung).

Bedeutsam ist ferner die *Körperkonstellation im Raum* (Proxemik). Relevante Parameter sind hier das Distanzverhalten, die Zuwendung und das Berührungsverhalten. Unterschiedliche Distanzen zwischen interagierenden Personen signalisieren den jeweiligen Grad an Vertrautheit und die Art der sozialen Beziehung. Zu unterscheiden sind hier im mitteleuropäischen Kulturraum eine intime Distanz (0 – ca. 45 cm: vertrauliche Themen, Trösten usw.), eine persönliche Distanz (ca. 45 – 120 cm: Gespräche mit persönlichen Themen zwischen guten Bekannten), eine soziale Distanz (ca. 120 – 360 cm: Gespräche mit entfernten Bekannten, professionelle Kommunikation, formelle Anlässe) und eine öffentliche Distanz (mehr als 360 cm: for-

melle Anlässe, Empfänge, öffentliche Reden). Eine Verletzung dieser Distanzzonen führt zu Irritationen und zum Versuch, die der sozialen Beziehung entsprechende Distanz wiederherzustellen. Zur Körperkonstellation gehört ferner die Zuwendung zwischen den Gesprächspartnern. Diese erfolgt mit der Kontaktherstellung bzw. der Eröffnung des Gesprächs. Bevorzugt ist bei Zweipersonengesprächen eine frontale Zuwendung, die die wechselseitige Wahrnehmung aller Formen körperlicher Kommunikation erlaubt. Bei Mehrpersonengesprächen wird eine kreisförmige Anordnung der Gesprächspartner und -partnerinnen angestrebt. Das Miteinander-sprechen kann mit verschiedenen Formen von wechselseitigen Berührungen verbunden sein (Hände schütteln, am Arm fassen, Arm um die Schulter legen, umarmen).

Ein spezielles Phänomen der Körperkonstellation ist das Haltungsecho. Dabei synchronisieren Gesprächspartnerinnen und -partner ihre Körperhaltungen bzw. -bewegungen (Kopf zur gleichen Seite neigen, Beine gleichzeitig überschlagen) bzw. sie bewegen sich gegenläufig (vorbeugen – zurückweichen). Dies steht in Zusammenhang mit inhaltlicher oder beziehungsmaßiger Konvergenz bzw. Divergenz.

Sofern Körperbewegungen als *praktische Tätigkeiten* eingesetzt werden (einen Teller auf den Tisch stellen, einen Fußball spielen), besitzen auch diese eine kommunikative Qualität. 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. Dies kann im Rahmen der Interaktion vielfältige Konsequenzen haben. Es kann als unzureichende Gesprächszentrierung verstanden werden (z. B. ein Spielen mit einer Papierkugel im schulischen Unterricht), oder es ermöglicht (z. B. im Rahmen einer Kooperation) nach entsprechenden Inferenzleistungen eine wahrnehmungsgesteuerte, wortlose Tätigkeitsverteilung (vgl. Fiehler 1980).

Bei der körperlichen Kommunikation sind Phänomene, die die verschiedenen genannten Körperregionen, die Körperhaltung, die Konstellation der Körper im Raum und Körperbewegungen als praktische Tätigkeiten betreffen, in spezifischer Weise aufeinander bezogen und wirken zusammen.

Die körperliche Kommunikation zeichnet sich durch folgende *Merkmale* aus: Sie erfolgt einerseits mittels symbolischer Zeichen, die eine konventionelle Bedeutung haben und die intentional verwendet werden (Augenbrauen hochziehen, nach oben zeigender Daumen bei geschlossener Hand, Vogel zeigen usw.). Die Be-

deutung dieser Zeichen ist in gleicher Weise klar und eindeutig, wie es bei Wortzeichen der Fall ist. Andererseits gibt es in der körperlichen Kommunikation einen großen Anteil von Erscheinungen, die den Charakter unwillkürlicher Anzeichen (Symptome) haben. Sie bringen etwas zum Ausdruck. Ihre Bedeutung ist relativ unscharf, und sie sind z. T. mehrdeutig und in ihrer Bedeutung stark kontextabhängig. So kann ein Lächeln Ausdruck sowohl von freundlicher Zuwendung als auch von Geringschätzung sein.

Der Zeichenvorrat der körperlichen Kommunikation ist wesentlich geringer als der Wortschatz der Verbalsprache. Zugleich können keine vergleichbar komplexen Sachverhalte kommuniziert werden. Auch Metakommunikation ist nicht möglich. Zwar kann körperliche Kommunikation in den verschiedenen Bereichen parallel zueinander erfolgen, aber die Verknüpfbarkeit der Zeichen zu größeren Einheiten (Syntax) ist im Vergleich mit der Verbalsprache stark restringiert.

Sprecherseitige körperliche Kommunikation erfolgt sowohl eigenständig als auch im Zusammenspiel mit verbalen Äußerungen. Zum Teil können Zeichen der Körperkommunikation und verbale Äußerungen sich wechselseitig ersetzen (*Substitution* verbaler Äußerungen durch Embleme und umgekehrt: ein Heranwinken mit der Hand statt «Komm her»; ein Achselzucken statt «Das weiß ich nicht»). Sehr häufig treten sie aber zusammen auf, wobei die Geste der verbalen Äußerung leicht vorausgehen (der häufigere Fall), parallel erfolgen oder nachträglich ausgeführt werden kann. Körpersprachliches Zeichen und verbale Äußerung können dabei in der Beziehung der Amplifikation, der Kontradiktion und der Modifikation zueinander stehen (Scherer 1977). Im Fall der *Amplifikation* unterstützen, verdeutlichen und illustrieren sie sich wechselseitig (Illustratoren) oder machen sich wechselseitig interpretierbar. So vereindeutigt z. B. eine Zeigegeste den begleitenden deiktischen Ausdruck *da*, und umgekehrt verdeutlicht das *da* die Geste als Zeigegeste (wechselseitige Kontextualisierung). Auch körpersprachliche Zeichen, die der Akzentuierung und Betonung, der Segmentierung und Rhythmisierung von Wörtern und Äußerungen dienen (Taktgesten), sind der Amplifikationsfunktion zuzurechnen. Bei der *Kontradiktion* stehen körpersprachliche Zeichen und verbale Äußerung im Widerspruch zueinander. Dies ist häufig bei ironischen Äußerungen der Fall. Bei der *Modifikation* wird die Bedeutung der verbalen Äußerung abgeschwächt oder leicht verändert (z. B. ein entschuldigendes Lächeln bei einer Absage).

4. ... und darüber hinaus

Auch wenn das multimodale Verständnis von interpersonaler Verständigung deutlich reichhaltiger und gegenstandsangemessener ist als das Konzept der Mündlichkeit, ist es dennoch noch nicht umfassend genug. Unter den Bedingungen wechselseitiger Wahrnehmung erfolgen erhebliche Anteile der Verständigung auf der Grundlage von *visuellen Wahrnehmungen* des Gesprächspartners und seiner Aktivitäten, auf der Grundlage von *Wissen* und auf der Grundlage von auf den Wahrnehmungen und dem Wissen basierenden *Schlüssen*. Die wahrnehmungs-, wissens- und inferenzgestützte Kommunikation ist damit die dritte wesentliche Säule der interpersonalen Verständigung. Zusammenfassend ergibt sich die folgende Konzeptualisierung:

$$\begin{array}{c}
 \textit{Mündliche Verständigung} \\
 = \\
 \textit{Wahrnehmungs-, wissens- und inferenzgestützte Kommunikation} \\
 + \\
 \textit{Körperliche Kommunikation} \\
 + \\
 \textit{Verbale mündliche Kommunikation (das Gesprochene)}
 \end{array}$$

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:

Wahrnehmung

Wahrgenommen werden die *Identität* der anderen Person (bekannte Person/unbekannt), *personale Merkmale* dieser Person (Geschlecht, Alter, Hautfarbe, Körperstatur) und *äußere Merkmale* (Aussehen, Kleidung, Styling usw.), ferner die oben dargestellten Formen *körperlicher Kommunikation* sowie die *praktischen Tätigkeiten* der anderen Person (rauchen, einen Zettel knicken, zur Tür gehen usw.). Diese praktischen Tätigkeiten müssen von der wahrnehmenden Person als solche gedeutet und verstanden werden. Es ist evident, dass alle diese Wahrnehmungen einen erheblichen Einfluss auf die Verständigung haben.

Wissen

Aus der Vielfalt des Wissens sind es vor allem das Wissen über Personen, das Wissen über eine gemeinsame Interaktionsgeschichte und das Weltwissen, die das Fundament für eine neue Interaktion bilden und die ihren Verlauf weitgehend vorstrukturieren.

Inferenzen

An die Wahrnehmungen können sich weitergehende Inferenzen anschließen, die dann ebenfalls als Grundlage für die Verständigung dienen (z. B., dass jemand etwas Bestimmtes will, sich anders als gewohnt verhält, nicht gut gelaunt ist).

Dadurch, dass sich die mündliche Verständigung auch auf solche (wechselseitigen) Wahrnehmungen, auf Wissen und auf Schlüsse stützt, kann sie verbal weniger explizit erfolgen, was zum vermeintlich elliptischen Charakter mündlicher Verständigung beiträgt.

5. Didaktische Konsequenzen

Mündlichkeit – in welcher Form auch immer – spielt nicht nur in der Sprachwissenschaft eine untergeordnete Rolle, sie hat auch in der Schule einen schweren Stand. Im Folgenden werde ich kurz fünf Gründe benennen, warum die gesprochene Sprache in dieser Weise im Hintergrund steht und ein sperriger, schwer zu handhabender Gegenstand ist.

- *Dominanz der geschriebenen Sprache (written language bias)*: Unter den Bedingungen einer entwickelten Schriftlichkeit ist das gesellschaftliche Sprachbewusstsein schriftsprachlich dominiert. Unsere Vorstellungen darüber, was Sprache ist, leiten sich primär aus dem Umgang mit und der Reflexion von geschriebener Sprache her. Die Gründe, warum die geschriebene und nicht die gesprochene Sprache das Sprachbewusstsein prägt, sind vielfältig. Ich will nur vier kurz ins Gedächtnis rufen:
 - Die Schwierigkeiten der Textproduktion richten das Bewusstsein stark auf die Strukturen und Eigenschaften der geschriebenen Sprache. Die Leichtigkeit und der automatische Charakter des Sprechens hingegen bewirken, dass gesprochene Sprache nicht in gleicher Weise ins Zentrum der Aufmerksamkeit und des Sprachbewusstseins rückt.

- Die «Anschaulichkeit» und die Dauerhaftigkeit von Texten – im Gegensatz zur Auditivität und Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache – begründen ihre objektmäßige Präsenz und haben seit jeher die Reflexion schriftlicher Texte systematisch begünstigt.
- Zentrale grammatische Kategorien manifestieren sich in der *Form* der Schriftlichkeit. Sie sind dort vergegenständlicht, und jeder Blick auf einen Text führt sie vor Augen. So wird das «Wort» (was schriftsprachgeschichtlich keineswegs immer so war) durch die Spatien sichtbar, der «Satz» durch die Großschreibung am Anfang und den abschließenden Punkt, der «Nebensatz» durch das Komma, das «Hauptwort» durch seine Großschreibung (zumindest in der deutschen Schriftsprache) usw. Diese Kategorien werden im Entwicklungsprozess der Schriftsprache *als (sich verändernde) Form der Schriftlichkeit* ausgearbeitet und als Formelemente festgeschrieben. Einmal entwickelt, ist die Aktivierung und Anwendung dieser Kategorien Voraussetzung jeder korrekten Textproduktion. Nicht zuletzt auch dieses Faktum macht deutlich, wie permanent und intensiv sie prägenden Charakter für das Sprachbewusstsein haben.
- Geschriebene Sprache wird gesellschaftlich als wichtiger angesehen und höher bewertet als gesprochene. Entsprechend groß ist der Aufwand, der für den Schriftspracherwerb und die Schulung der Schreibfähigkeiten getrieben wird. So besitzt in der schulischen Sozialisation die Schriftsprache eindeutig das Primat. Schriftspracherwerb und das Erstellen aller Formen schriftlicher Texte haben dort ein deutliches Übergewicht gegenüber der Schulung mündlicher Sprechfähigkeit.
- *Kenntnisstand über die Besonderheiten gesprochener Sprache:* Der Kenntnisstand über Besonderheiten der gesprochenen Sprache entspricht in keiner Weise dem, was wir über die geschriebene Sprache wissen. Dieser Befund ist letztlich nicht verwunderlich, hat doch die Erforschung der gesprochenen Sprache – verglichen mit der an der Schriftlichkeit orientierten Grammatikschreibung – eine vergleichsweise kurze Tradition, die nicht viel älter als hundert Jahre ist und als deren Startpunkt man Behaghel (1899) ansehen kann. Entsprechend hat die Beschreibung der gesprochenen Sprache und ihrer Grammatik noch keine kanonischen Standards entwickelt, vielmehr ist die Ausarbeitung von Beschreibungskonzepten und -kategorien in einer ständigen Entwicklung begriffen.

- *Gegenstandsangemessene Analyse- und Beschreibungskategorien für gesprochene Sprache:* Die überwiegende Zahl der linguistischen Kategorien wurde in der und für die Analyse geschriebener Texte entwickelt und dann in Grammatiken zu einem relativ festen Satz von Analyse- und Beschreibungskategorien kanonisiert. Beispiele für solche Kategorien sind «Satz», «Wort», «Anakoluth», «Ellipse» usw. Diese grammatischen Beschreibungskategorien sind – wie alle Kategorien – funktional ihrem Gegenstand angepasst, das heißt der Analyse und Beschreibung von geschriebener Sprache. Diese schriftsprachlich orientierten Analyse- und Beschreibungskategorien sind zudem das einzige voll entwickelte Kategoriensystem. Ein Kategoriensystem, das in ähnlicher Weise funktional auf die gesprochene Sprache zugeschnitten wäre, existiert im Moment nur in Ansätzen. So sind das schriftsprachlich dominierte Sprachbewusstsein und die für die Schriftsprache entwickelten Analyse- und Beschreibungskategorien in diesem Bereich zwangsläufig die Grundlage für das Verständnis und die Erkenntnis von gesprochener Sprache: Gesprochene Sprache wird durch die Brille der geschriebenen wahrgenommen, sie ist das Modell für das Verständnis von Mündlichkeit.

- *Bewertung gesprochensprachlicher Phänomene:* Viele Eigenschaften gesprochener Sprache lassen sich nur in ihrer Differenz zu den Verhältnissen im Bereich der geschriebenen Sprache erfassen. Das *written language bias* führt dabei zu einem Denken und Vergleichen aus der Perspektive der geschriebenen Sprache. Die Verhältnisse in der geschriebenen Sprache werden als der Normalfall angesehen und demgegenüber Abweichungen in der gesprochenen Sprache konstatiert.

Die Übertragung der Kategorien auf die gesprochene Sprache führt aber auch zu der Erfahrung, dass sie Mündlichkeit nicht voll erfassen. Diese Differenzen, die sich aus dem Eigencharakter des Mündlichen ergeben und die Spezifika der gesprochenen Sprache betreffen, werden dann aber zunächst nicht mit gegenstandsangemessenen Kategorien belegt, sondern als *Abweichungen* von den in der geschriebenen Sprache vorgefundenen Verhältnissen beschrieben und kategorial gefasst: z. B. Elision, Verschleifung, Ellipse, größere Häufigkeit von Anakoluthen in der gesprochenen Sprache usw.

Darüber hinaus werden diese Abweichungen häufig nicht nur konstatiert, sondern zugleich implizit oder explizit *negativ bewertet*. Die Wahrnehmung dieser Abweichungen führt so einerseits zu Auffassungen, dass gesprochene Sprache fehlerhaft, weniger regelhaft oder chaotisch sei. Andererseits kann sie zu der

Auffassung führen, dass Mündlichkeit an das Modell der Schriftlichkeit angepasst werden müsse. Seinen prominentesten Ausdruck findet dieses Programm in der (pädagogischen) Maxime «Sprich in ganzen Sätzen» oder in der Wertschätzung des Wie-gedruckt-Redens.

- *Methodik der Erhebung und Bearbeitung gesprochensprachlicher Materialien:* Anders als die geschriebene Sprache ist die gesprochene ein flüchtiger Gegenstand, was ihre Untersuchbarkeit einschränkt und ihre Untersuchung in besonderer Weise schwierig gestaltet: Entweder ist man auf die Erinnerung angewiesen, oder aber es bedarf technischer Möglichkeiten der Konservierung von Äußerungen und Gesprächen.

Die Entwicklung und Verbreitung entsprechender technischer Geräte zur Konservierung und Reproduktion von Gesprächen und Interaktionen (Plattenspieler, Tonbandgeräte, Kassettenrekorder, Videokameras) ist so eine wesentliche Voraussetzung für eine detaillierte wissenschaftliche Untersuchung von mündlicher Kommunikation. Setzt man eine bestimmte Ausgereiftheit und Verbreitung solcher Geräte voraus, kann man sagen, dass sie erst seit den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts gegeben ist.

Während für die Analyse von Mündlichkeit (Verbalität) Tonaufzeichnungen als Datengrundlage im Grundsatz ausreichend sind (und nach wie vor auch vielfach verwendet werden), sind für multimodale Analysen von Verständigung zwangsläufig audiovisuelle Aufzeichnungen erforderlich.

Eine zweite wesentliche Voraussetzung ist die Entwicklung von Verfahren zur Verschriftlichung (Transkription) konservierter Gespräche. Transkriptionen ermöglichen eine Vergegenwärtigung und «Betrachtung» der Äußerungen und Gespräche, wie sie allein durch das Abhören der Aufzeichnung nicht zu erreichen ist. Die Entwicklung solcher Transkriptionssysteme für sprachwissenschaftliche Zwecke erfolgte Hand in Hand mit dem Einsatz der genannten Geräte. Erst durch das Zusammenspiel von reproduzierbaren Aufnahmen und Transkriptionen wird gesprochene Sprache in einem hinreichenden Detaillierungsgrad untersuchbar.

Unter diesen Rahmenbedingungen erscheint es alles andere als leicht, die Beschäftigung mit Mündlichkeit an der Schule zu fördern. Am deutlichsten lassen sich noch im Bereich «Reflexion über Sprache» die Schrift- und Textlastigkeit der Gesellschaft und der Schule, die Unterschiede zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit und Überlegungen zu den drei Säulen der mündlichen Verständigung, wie sie in diesem Artikel dargestellt wurden, behandeln. Ferner gibt es durchaus auch

schon Unterrichtseinheiten und -materialien, die mit authentischen Gesprächsdaten arbeiten (z. B. Becker-Mrotzek/Brünner 1997, Brünner/Weber 2009). Hier ist es weitgehend eine Frage der Motivation und der Kompetenz der Lehrpersonen, sie einzusetzen. Wünschenswert ist meines Erachtens aber darüber hinaus, dass die kommunikative Kapazität der einzelnen Modalitäten der mündlichen Verständigung reflektiert und ausprobiert (!) wird, um so die Verbalitätslastigkeit der mündlichen Seite von Schule und Unterricht, wenn auch nicht aufzubrechen, so doch erfahrbar zu machen.

Literatur

- Auer, Peter (1986): Kontextualisierung. In: *Studium Linguistik* 19, S. 22–47.
- Auer, Peter (1992): Introduction: John Gumperz' Approach to Contextualization. In: Auer, Peter & di Luzio, Aldo (Hrsg.): *The Contextualization of Language*. Amsterdam: John Benjamins, S. 1–38.
- Auer, Peter & di Luzio, Aldo (Hrsg.) (1992): *The Contextualization of Language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Becker-Mrotzek, Michael & Brünner, Gisela (1997): Gesprächsanalyse und Gesprächsführung. In: *RAAbits Deutsch/Sprache. Impulse und Materialien für die kreative Unterrichtsgestaltung*. 13. Ergänzungslieferung. II/C.6. Heidelberg: Raabe. Online: www.verlag-gespraechsforschung.de/2006/raabits.htm [04.02.2014].
- Behagel, Otto (1899): Geschriebenes Deutsch und gesprochenes Deutsch. In: ders. (1967): *Von deutscher Sprache. Aufsätze, Vorträge und Plaudereien*. Wiesbaden: Sändig, S. 11–34.
- Brünner, Gisela & Weber, Peter (2009): Gesprächsdidaktik: Gespräche im Unterricht transkribieren und analysieren. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 3)*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 297–323.
- Deppermann, Arnulf (Hrsg.) (2013): *Conversation Analytic Studies of Multimodal Interaction*. In: *Journal of Pragmatics* 1 (46), S. 1–172.
- Eckert, Hartwig & Laver, John (1994): *Menschen und ihre Stimmen. Aspekte der vokalen Kommunikation*. Weinheim: Beltz.
- Fiehler, Reinhard (1980): *Kommunikation und Kooperation. Theoretische und empirische Untersuchungen zur kommunikativen Organisation kooperativer Prozesse*. Berlin: Einhorn.
- Fiehler, Reinhard (1990): *Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Fiehler, Reinhard (2009): *Gesprochene Sprache*. In: *Duden. Die Grammatik*. 8. überarb. Aufl. Hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion (= Duden 4). Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag, S. 1165–1244.
- Fiehler, Reinhard et al. (2004): *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen: Narr.
- Gumperz, John (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hausendorf, Heiko / Mondada, Lorenza & Schmitt, Reinhold (Hrsg.) (2012): *Raum als interaktive Resource (= Studien zur Deutschen Sprache 62)*. Tübingen: Narr.
- Linell, Per (1982): *The written language bias in linguistics (= Studies in Communication 2)*. Linköping: University of Linköping.

- Mondada, Lorenza & Schmitt, Reinhold (Hrsg.) (2010): *Situationseröffnungen: Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion* (= Studien zur Deutschen Sprache 47). Tübingen: Narr.
- Scherer, Klaus R. (1977): Die Funktion des nonverbalen Verhaltens im Gespräch. In: Wegner, Dirk (Hrsg.): *Gesprächsanalysen*. Hamburg: Buske, S. 275–297.
- Schmitt, Reinhold (1993): Kontextualisierung und Konversationsanalyse. In: *Deutsche Sprache* 21, S. 326–354.
- Schmitt, Reinhold (2004): Die Gesprächspause: «Verbale Auszeiten» aus multimodaler Perspektive. In: *Deutsche Sprache* 32, S. 56–84.
- Schmitt, Reinhold (2005): Zur multimodalen Struktur von turn-taking. In: *Gesprächsforschung* (= Onlinezeitschrift zur verbalen Interaktion 6), S. 17–61. Online: www.gespraechsforschung-ozs.de [04.02.2014].
- Schmitt, Reinhold (Hrsg.) (2007a): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion* (= Studien zur Deutschen Sprache 38). Tübingen: Narr.
- Schmitt, Reinhold (2007b): Von der Konversationsanalyse zur Analyse multimodaler Interaktion. In: Kämper, Heidrun & Eichinger, Ludwig M. (Hrsg.): *Sprach-Perspektiven. Germanistische Linguistik und das Institut für Deutsche Sprache* (= Studien zur Deutschen Sprache 40). Tübingen: Narr, S. 395–417.
- Schmitt, Reinhold (2013): *Körperlich-räumliche Grundlagen der Interaktion* (= Studien zur Deutschen Sprache 64). Tübingen: Narr.
- Schmitt, Reinhold & Knöbl, Ralf (im Druck): *Recipient design* aus multimodaler Sicht. Erscheint in: *Deutsche Sprache*.
- Selting, Margret (1995): Prosodie im Gespräch. Aspekte einer interaktionalen Phonologie der Konversation (= *Linguistische Arbeiten* 329). Tübingen: Niemeyer.

Die dunkle Seite des Textes

«Mündlichkeit» als Hilfskonzept der Text- und Medienlinguistik

Jürgen Spitzmüller

In der Text- und Medienlinguistik ist «Mündlichkeit» ein viel und kontrovers diskutiertes Thema. Ausgerechnet in Texten – bei deren Produktion der Mund in aller Regel stumm bleibt – hat man neue Formen der «Mündlichkeit» ausgemacht, und zwar immer dann, wenn die traditionellen Kategorien der «Schriftlichkeit» zu versagen schienen. «Mündlichkeit» dient somit der Text- und Medienlinguistik als Metapher, mit deren Hilfe der mangelnden Reichweite tradierter Text- und Schriftkonzepte abgeholfen werden soll. An dieser Metaphorisierung von Mündlichkeit wurde inzwischen vielfach und zu Recht Kritik geübt, da die Metapher in mehrfacher Weise in die Irre führt. Der Beitrag skizziert die text- und medienlinguistisch relevanten Mündlichkeitskonzepte sowie die Kritik daran und zeigt, warum sich eine text- und medienlinguistische Auseinandersetzung mit «Mündlichkeit» trotz aller konzeptioneller Probleme lohnt.

1. Einleitung

Ausgerechnet in der Text- und Medienlinguistik hat «Mündlichkeit» eine fast schon unheimliche Konjunktur – und dies seit nunmehr fast einem Vierteljahrhundert. Text- und Medienlinguisten suchen und finden «Mündliches» im Geschriebenen, «Mündlichkeit» im Bereich der Schriftlichkeit. Wohlgermerkt: Sie suchen und finden dort «Mündliches» und «Mündlichkeit», nicht Mündliches und Mündlichkeit. «Mündlichkeit» ist im Kontext der Text- und Medienlinguistik zumindest dann, wenn vom eigentlichen Gegenstandsbereich dieser Disziplinen die Rede ist – nämlich von skripturalen Kommunikaten und nicht tatsächlich von gesprochener Sprache – immer metaphorisch zu verstehen. Das heißt, der Ausdruck soll verdeutlichen,

dass man Analogiebeziehungen zwischen bestimmten in Texten vorgefundenen Formen sprachlicher Gestaltung und solchen Formen sprachlicher Gestaltung zu erkennen glaubt, welche *normalerweise* mündlich – und, das ist das Entscheidende, *normalerweise nicht* schriftlich – produziert werden. Bestimmte, als weithin bekannt angesehene Qualitäten gesprochener Sprache (dem Quellbereich der Metapher) werden also auf geschriebene Sprache (den Zielbereich der Metapher) übertragen.¹

Nun ist bekannt, dass Metaphern erkenntnistheoretisch eine sehr wichtige Rolle spielen, auch in der Wissenschaft (vgl. dazu z. B. Danneberg/Graeser/Petrus 1995; Drewer 2003; Junge 2010). Gerade wenn es darum geht, «Neues» begrifflich zu fassen, bietet der analogische Rückgriff auf «Bekanntes», das typische Verfahren der Metaphorisierung also (vgl. Liebert 1992, S. 84 f.), Orientierung. Und genau dies ist ein wichtiger Grund für die Entstehung und Ausbreitung der Mündlichkeitsmetapher in der Text- und Medienlinguistik: Sie bezeichnet dort «Neues», nämlich sprachliche und stilistische Phänomene, die man (zumindest aus text- und medienlinguistischer Sicht) in skripturalen Kommunikaten bis dahin nicht gesehen hatte, und sie tut dies mit Rekurs auf «Vertrautes».² Damit leistet sie in epistemologischer Hinsicht viel.

Andererseits jedoch sind metaphorische Konzepte auch risikobehaftet. Denn gerade weil hier ein Übertragungsprozess zwischen zwei Bereichen stattfindet, ist die Übertragung, semantisch gesehen, niemals vollständig; sonst wären Quell- und Zielbereich ja identisch. In der Metaphernforschung spricht man in diesem Zusammenhang bekanntlich vom metaphorischen «Filter» (Black [1954] 1996, S. 72), vom «toten Winkel» der Metapher (Brünner 1987, S. 107) bzw. von «highlighting» und «hiding» (Lakoff/Johnson [1980] 1999, S. 10). Für sich genommen, sind solche semantischen Aus- und Überblendungen nicht problematisch, da wir sie ganz offensichtlich – im Sinne des Prinzips der «abstraktiven Relevanz» (vgl. Bühler [1934] 1999, S. 42–46) – interpretativ einkalkulieren können. Sie können es aber dann werden, wenn Metaphern remotiviert werden, zunächst ausgeblendete Aspekte aus dem «toten Winkel» treten oder Anschlüsse an weitere Parzellen des Quellbereichs vorgenommen werden. Die Metaphernkritik, wie sie etwa in der Diskursanalyse üblich ist, setzt genau hier an (vgl. etwa Link 1983; Böke 1997). Auch Wissenschaftsmetaphorik ist dieser Gefahr ausgesetzt, auch dort kann die Metaphorik durch Remotivierung erkenntnistheoretisch eher hinderlich werden. Dies vor allem dann, wenn

1 Vgl. zu diesem Übertragungsprozess Liebert 1992, S. 8.

2 Analoges gilt natürlich umgekehrt auch für die Schriftlichkeitsmetapher im Bereich der Gesprochenen-Sprache-Forschung, die aber weniger rekurrent zu sein scheint.

Phänomene zu stark durch den Filter des Quellbereichs der Metapher betrachtet werden, mit der sie bezeichnet werden. Daher erfordert die Verwendung von metaphorisch geprägten Termini eine stetige Reflexion der Leistungen und Grenzen der vorgenommenen Analogie, zumindest so lange, wie die Metaphorik noch nicht verblasst ist.

Dies trifft, wie im Folgenden gezeigt wird, auf die Mündlichkeitsmetaphorik zu. Der vorliegende Beitrag beleuchtet daher die Leistungen und Grenzen dieser Metaphorik für die Medien- und Textlinguistik. Es soll gezeigt werden, inwiefern das Konzept «erhellend» ist und wo es den Blick auf skripturale Kommunikation eher «verdunkelt». Zunächst soll jedoch die Entstehung des Konzepts grob skizziert werden.

2. Konzeptionen der Konzeptionalität

Populär geworden ist die Mündlichkeitsmetaphorik in der Text- und Medienlinguistik vor allem durch das Modell «konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit», das Peter Koch und Wulf Oesterreicher im Vorfeld des Freiburger Sonderforschungsbereichs 321 «Übergänge und Spannungsfelder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit» entwickelt haben (vgl. Koch/Oesterreicher 1985; 1994).³ Die Autoren schließen dabei an einen Entwurf von Ludwig Söll an (vgl. Söll [1974] 1985), der – seinerseits wiederum in Rückgriff auf einen Vorschlag von Josef Vachek (vgl. Vachek 1939) – von der medialen Realisierung eines Kommunikats, gesprochen oder geschrieben (*code phonique* und *code graphique*), eine stilistisch-konzeptionelle Dimension unterscheidet, die er *code parlé* und *code écrit* nennt (vgl. Söll [1974] 1985, S. 17). Der Ausgangsgedanke dabei ist, dass «gesprochen» und «geschrieben» im Alltagsgebrauch jeweils zwei Bedeutungen haben: Sie beziehen sich einerseits auf das Medium, also die Produktions- und Rezeptionstechnik, und andererseits auf den Stil bzw. die Normen und Konventionen sprachlicher Gestaltung. Söll nun schlägt vor, diese beiden Ebenen systematisch zu trennen, um somit verschiedene stilistische Ausprägungen im gesprochenen und geschriebenen Französisch präziser beschreiben zu können.

Koch und Oesterreicher nehmen Sölls Vorschlag auf und systematisieren ihn weiter. Ähnlich wie Söll gehen auch sie dabei von der Beobachtung aus, dass

3 Vgl. zum SFB 321 zusammenfassend Raible 1998, S. 17–29.

«bestimmte Formen gesprochener Äußerungen in ihrem Duktus nur geringe Unterschiede zu schriftlichen Äußerungen aufweisen und [...] andererseits bestimmte geschriebene Texte deutliche Merkmale von Mündlichkeit tragen.» (Koch/Oesterreicher 1985, S. 15)

Zunächst – im ersten Entwurf des Modells (Koch/Oesterreicher 1985) – bezeichnen die Autoren dabei das, was Söll *code parlé* und *code écrit* genannt hat, als «Sprache der Nähe» und «Sprache der Distanz», wobei sie auf die Kommunikationsbedingungen rekurrieren (soziale, räumliche und/oder zeitliche Nähe/Distanz). Erst in einem späteren Entwurf (Koch/Oesterreicher 1994) prägt die Mündlichkeitsmetaphorik die Terminologie: Hier ist dann von «medialer/konzeptioneller Mündlichkeit» und «medialer/konzeptioneller Schriftlichkeit» die Rede. Bereits an dieser Stelle kann man erkennen, welche Rolle die Wahl der Metaphorik haben kann. Denn auch wenn Koch und Oesterreicher mit «Nähe/Distanz» und «konzeptioneller Mündlichkeit/Schriftlichkeit» dasselbe bezeichnen (und die beiden Metaphernverbände ab 1994 dann auch parallel verwenden⁴), hebt die jeweilige Metaphorik doch Unterschiedliches hervor (vgl. dazu auch kritisch Hennig 2001, S. 220 ff.): Während «Mündlichkeit» und «Schriftlichkeit» auf prototypische Vorstellungen hinsichtlich medialer Äußerungsformen verweisen, legt der Anschluss an «Nähe» und «Distanz» prototypische kommunikativ-soziale Konstellationen nahe.⁵

Um bestimmte Textsorten bzw. konkrete Textexemplare auf dem Kontinuum zwischen konzeptioneller Schriftlichkeit und Mündlichkeit einordnen zu können, legen Koch und Oesterreicher einen Merkmalskatalog spezifischer sprachlicher Mittel, Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien vor. Für den konzeptionellen Mündlichkeits- bzw. den Nähepol sind dies u. a. (für den Schriftlichkeits- bzw. Distanzpol gilt jeweils das Gegenteil):

- *Sprachliche Mittel*: Parataxe, unvollständige Sätze, Anakoluthen, Dialekt(ismen), umgangssprachliche Ausdrücke, Assimilations- und Reduktionsformen, Gesprächspartikeln, Interjektionen usw.
- *Kommunikationsbedingungen*: raumzeitliche Nähe, Vertrautheit, Privatheit, Emotionalität, Situations- und Handlungseinbindung, kommunikative Kooperation, Dialog, Spontaneität, freie Themenentwicklung usw.

4 Vgl. dazu auch noch Koch/Oesterreicher 2007.

5 Dass die Autoren auch im Fall von «Nähe» und «Distanz» sehr bewusst auf eine Metapher zurückgegriffen haben, betonen sie in einem neueren Text: «Wir machen uns dabei die metaphorische Potenz der Wörter «Nähe» und «Distanz» zunutze, um die Kombination von Parameterwerten [wie «referenzielle Nähe», «raumzeitliche Nähe», «Vertrautheit»; Anm. J. S.] als ganze zu erfassen.» (Koch/Oesterreicher 2007, S. 351).

- *Versprachlichungsstrategien*: geringere Informationsdichte, geringere Kompaktheit, geringere Integration, geringere Komplexität, geringere Elaboriertheit, geringere Planung usw. (vgl. Koch/Oesterreicher 1985, S. 19–29)

Das Modell von Koch und Oesterreicher wurde von verschiedener Seite modifiziert. Aus einer ethnografisch-soziolinguistischen Perspektive etwa schlägt Utz Maas vor, statt von Nähe- und Distanzsprachlichkeit von *oraten* und *literaten* Strukturen zu sprechen (vgl. Maas 2004, 2010). Statt von prototypischen Verwendungsformen oder von kommunikativ-sozialen Konstellationen als Bezugspunkt für die Terminologie auszugehen, entwickelt Maas sein Konzept aus Überlegungen zur Ethnografie sprachlicher Praktiken (in sogenannten «oraten» und «literaten» Gesellschaften). Kategorial relevant werden dabei vor allem zwei sich beeinflussende Aspekte: Die «Randbedingungen der Sprachproduktion», wozu unter anderem die Frage gehört, welche Freiheiten ein Akteur bei der Planung von Äußerungen hat, und zweitens die Frage, ob stärker innersprachliche (grammatische) oder außersprachliche (kontextuelle) Ressourcen genutzt werden. Daraus ergibt sich das folgende Zuordnungsschema (Maas 2004, S. 636):

Randbedingungen der Sprachproduktion	Strukturelle Ressourcen	
Dialogisches Aushandeln («kommunikativer Stress»)	maximale Nutzung außersprachlicher Strukturen	<i>orat</i>
Kommunikativ entlastet	maximale Nutzung sprachlicher (grammatischer) Strukturen	<i>literat</i>

«Orat» wären demnach Kommunikate mit hoher kontextueller Einbettung (Empraxe) und dementsprechend ausgeprägter Indexikalität (Verweis auf und Disambiguierung durch den kommunikativen Kontext). Solche Kommunikate entstehen nach Maas' Konzeption vor allem dann, wenn eine starke Handlungseinbindung der Akteure vorliegt und somit «kommunikativer Stress» entsteht. «Literat» wären demgegenüber Kommunikate, die in handlungsentlasteten Situationen entstehen, welche den Akteuren Planungsfreiraum lassen, welche aber auch, weil die Kommunikation weniger empraktisch ist, stärkere Explizierung auf sprachlicher Ebene und somit eine komplexere sprachliche Anlage erfordern. Im Vergleich zum Modell von Koch und Oesterreicher, die von eher statischen kommunikativ-sozialen Bedingungen ausgehen, denen die Kommunizierenden gewissermaßen unterworfen sind, fokussiert Maas also sehr viel stärker die Praktiken der Kommunikation und die kommunikativen Handlungen der Akteure im Rahmen von Interaktionsprozessen. Die terminologische Anbindung an die Ethnografie und Soziolinguistik

rückt dabei außerdem noch einmal stärker den (bei Koch und Oesterreicher aber durchaus auch relevanten⁶) Aspekt der kulturgebundenen sozialen Evaluation bestimmter kommunikativer Stile in den Mittelpunkt (das Prestige etwa von «literaten» Ausdrucksformen in literaten Gesellschaften, welches sich beispielsweise in der Aufforderung ausdrückt, «in ganzen Sätzen zu sprechen»⁷).

Die neueste Weiterentwicklung des Modells stammt von Vilmos Ágel und Mathilde Hennig (vgl. bes. Ágel/Hennig 2006a; 2007a; 2010). Die Autoren schließen unmittelbar an Koch und Oesterreicher an, reflektieren deren Entwurf aber kritisch, woraus sich zahlreiche terminologische und konzeptuelle Neuorientierungen ergeben, die an dieser Stelle nicht ausführlich diskutiert werden können. Für unseren Zusammenhang wichtig ist, dass Ágel und Hennig die Mündlichkeitsmetapher nicht übernehmen. Sie sprechen nur mit Blick auf die mediale Realisierung von «Mündlichkeit» und «Schriftlichkeit», die konzeptuelle Ebene hingegen bezeichnen sie konsequent als Kontinuum zwischen «Nähe-» und «Distanzsprachlichkeit». Nähe- und Distanzsprachlichkeit wird letztlich als ein durch universelle Parameter des Sprechens über verschiedene hierarchisch gedachte Stufen (Parameter der Kommunikation, Parameter der Diskursgestaltung, Diskursverfahren, Diskursmerkmale) geprägte Form der Gestaltung von Kommunikaten modelliert. Kategorial bestimmend ist dabei auf der höchsten Hierarchieebene der Faktor *raumzeitliche Nähe/Distanz* (die soziale Nähe/Distanz wird, da sie nicht als operationalisierbar betrachtet wird, bewusst ausgeklammert).⁸ Da die Autoren die Auffassung vertreten, dass sich die konkrete Gestaltung der Texte (auf der untersten Hierarchieebene der sprachlichen Merkmale) aus universalen Parametern der Nähe- und Distanzsprachlichkeit ableiten lässt, ist es ihrer Meinung nach auch möglich, umgekehrt durch eine detaillierte Analyse von sprachlichen Merkmalen (Mikroanalyse) sowie von textuellen Strukturen (Makroanalyse) im Vergleich mit prototypischen Nähe- und Distanztexten die Position eines Textexemplars auf dem Nähe-Distanz-Kontinuum korpuslinguistisch genau zu bestimmen. Dies ist, neben der Differenzierung verschiedener Hierarchieebenen, zweifellos die wichtigste Weiterentwicklung: Während mit dem Modell von Koch und Oesterreicher konzeptionelle Nähe/Distanz von Texten eher intuitiv bestimmt werden kann, soll sie hier tatsächlich reliabel und valide «messbar» sein.

Für die empirische Forschung wurde das Konzept konzeptioneller Schriftlichkeit und Mündlichkeit von verschiedener Seite aufgegriffen. Seit einigen Jahren

6 Vgl. dazu insbesondere Koch/Oesterreicher 2007.

7 Vgl. dazu Dürscheid [2002] 2012, S. 56 f.

8 Vgl. hierfür v. a. Ágel/Hennig 2006b.

etwa greift man in der historischen Soziolinguistik auf dieses Konzept zurück, um die schriftliche Kommunikation «kleiner Leute» (etwa in Auswandererbriefen) zu charakterisieren (vgl. z. B. Kilian 2001; Elspaß 2002, 2005). Auch die (diachrone wie synchrone) Grammatikschreibung zieht neuerdings das Konzept heran, um die traditionell schrift- und distanzsprachlich geprägte Grammatik zu erweitern und somit dem *written language bias* (Linell [1982] 2005) der Linguistik entgegenzutreten (vgl. Ágel/Hennig 2006a, 2007b). Bereits einige Jahre zuvor und geradezu euphorisch hat sich die frühe Forschung zur computervermittelten Kommunikation das Konzept zu eigen gemacht. In nahezu allen «neuen» Kommunikationsformen glaubte man, konzeptionelle «Mündlichkeit» im Sinne Kochs und Oesterreichers ausmachen zu können, das Modell schien somit geradezu prädestiniert zu sein, die damals als neu geltenden Formen der Kommunikation adäquat zu beschreiben (vgl. z. B. Bader 2002; Haase et al. 1997; Hess-Lüttich 2004; Hinrichs 1998; Storrer 2001; Wenz 1998). Gerade in dieser Disziplin allerdings hat das Modell im weiteren Verlauf dann aber auch die schärfste Kritik erfahren. Zunächst wurde eingewandt, dass auch in den «neuen Medien» keineswegs alles konzeptionell mündlich sei, sondern dass hier nach Textsorten differenziert werden müsse (vgl. etwa Dürscheid 2003).⁹ Später wurde die Kritik auch grundsätzlicher. Es wurde auf Defizite und Widersprüche in Kochs und Oesterreichers Modell, insbesondere mit Blick auf die Eigenschaften computervermittelter Kommunikation, hingewiesen,¹⁰ man hat eingewandt, dass angesichts der Fokussierung der konzeptionellen Ebene die Medialität (und damit die Schriftlichkeit computervermittelter Kommunikate) unangemessen marginalisiert worden sei. Von verschiedener Seite wurde gar bezweifelt, ob «Mündlichkeit» überhaupt eine adäquate Beschreibungskategorie für Texte darstellt (vgl. z. B. Hennig 2001; Bittner 2003, S. 180 ff.; Spitzmüller 2005; Ágel/Hennig 2007a; Thaler 2007; Beißwenger 2010). Die Diskussion, die dabei stattgefunden hat, zeigt sehr schön auf, wo die Leistungen und Grenzen der Mündlichkeitsmetaphorik liegen, denn sie dreht sich im Kern in der Tat um die Frage, inwieweit Analogiebildungen zur gesprochenen Sprache (metaphorische Übertragungen also) der Erkenntnisfindung hinsichtlich medial schriftlicher Kommunikation nützlich oder hinderlich sind, inwieweit die bis dahin «verborgenen» Seiten von Texten durch die Mündlichkeits-

9 Auch Koch und Oesterreicher selbst, die in ihrem ursprünglichen Entwurf die neuen Medien natürlich noch nicht im Blick haben konnten, teilen übrigens diese Ansicht (vgl. Koch/Oesterreicher 2007, S. 358–359).

10 Auf diese Diskussionen kann hier, da es primär um die metaphorische Dimension und nicht um die Morphologie verschiedener Konzeptionalitätsmodelle gehen soll, nicht detailliert eingegangen werden. Einen guten Überblick bietet Thaler 2007.

metapher also eher erhellt oder im Gegenteil eher verdunkelt werden. Die nun folgende Diskussion der Leistungen und Grenzen dieser Metapher für die Text- und Medienlinguistik nimmt daher paradigmatisch den Fall der computervermittelten Kommunikation in den Blick.

3. Leistungen und Grenzen der Mündlichkeitsmetaphorik

Dass die Differenzierung von medialer und konzeptioneller Ebene für die linguistische Erkenntnisfindung fruchtbar war und ist, zeigen schon die zahlreichen Anknüpfungen, die daran gemacht wurden. Eine sehr wichtige Leistung des Konzepts ist, dass es bewusst macht, dass gesprochene und geschriebene Kommunikate mit prototypischen, historisch gewachsenen und sozial evaluierten Formen sprachlicher Gestaltung verbunden sind. Für die Linguistik der geschriebenen Sprache, um die es ja hier geht, sowie für die lange Zeit ausschließlich an prototypischer geschriebener Sprache orientierte Grammatikschreibung ist die Einsicht, dass die sprachlichen Formen, die wir für «normal» halten, nur unter spezifischen (wenn auch kulturell sehr zentralen) Bedingungen «normal» sind, von erheblicher Bedeutung. Texte sind eben nicht immer integrativ-kohärent, syntaktisch komplex und standardnah. Weiterhin bieten die verschiedenen Konzeptionalitätskonzepte auf einer praktischen Ebene zahlreiche Möglichkeiten, um Texte, die nach prototypischen Maßstäben «nicht normal» sind, zu analysieren und insbesondere zu kategorisieren. Dass es strukturelle Nähen zwischen bestimmten gesprochen- und bestimmten geschriebensprachlichen Kommunikaten gibt, die man auf die «Umstände» der Kommunikation zurückführen kann und die eine strikte mediale Trennung in «Sprechen» und «Schreiben» verwischen würde, ist ebenfalls eine sehr wesentliche Erkenntnis der Konzeptionalitätstheorie. Diese Zusammenhänge bringen die Metaphern der «Mündlichkeit» im Geschriebenen und der «Schriftlichkeit» im Gesprochenen sehr bündig auf den Punkt, eben weil sie sehr dezidiert Verbindungen über die mediale Trennlinie hinweg ziehen.

Problematisch werden die Metaphern aber dort, wo sie zu wörtlich genommen werden – und dies ist gerade in der frühen Forschung zur computervermittelten Kommunikation vielfach geschehen. So wurde häufig alles, was nicht typisch für prototypische Texte ist, als «mündlich» charakterisiert: die Verwendung alltagssprachlicher und dialektaler Varianten, die Interaktivität im Chat, Adjazenz-

anschlüsse, elliptische Formen, ja sogar genuin skripturale Phänomene wie Abkürzungen und Großschreibungen (vgl. dazu ausführlich Spitzmüller 2005, 2009). Übersehen wurde dabei, dass viele dieser Charakteristika auf mediale Bedingungen des Chats selbst zurückzuführen sind, wie Hennig zu Recht feststellt:

«Wenn es zu vergleichbaren Merkmalen in prototypischer gesprochener Sprache und in Chatkommunikation kommt [...], so ist dies darauf zurückzuführen, dass die Grundbedingungen der beiden Kommunikationsformen nah beieinander liegen. Dennoch sind diese Merkmale aber nicht auf die Grundbedingungen prototypisch gesprochener Sprache zurückzuführen, sondern auf die Grundbedingungen der Chat-Kommunikation.» (Hennig 2001, S. 235)

Der metaphorische Appeal der konzeptionellen «Mündlichkeit» hat diese medialen Bedingungen verdeckt. Dabei wurde, wie Hennig kritisierte, «[d]er Chat [...] als konzeptionell mündlich eingeordnet, ohne dass reflektiert wird, was das überhaupt ist» (Hennig 2001, S. 218), und alles Neue, also die bis dahin «dunkle Seite des Textes», wurde oft vorschnell und unreflektiert der «Mündlichkeit» zugeschrieben. Mit der von dem Modell in die zweite Reihe gestellten, für Kommunikation aber grundlegenden *Medialität* und mit den gerade für den Chat so wichtigen Charakteristika der *Skripturalität* (z. B. ihrer Räumlichkeit im Gegensatz zur Zeitlichkeit und Linearität der oralen Kommunikation) glaubte man sich angesichts der scheinbaren Dominanz der «Mündlichkeit» nicht weiter auseinandersetzen zu müssen. Dabei hätte gerade der Blick auf diese Aspekte gezeigt, dass selbst prima vista so eindeutig «mündliche» Phänomene wie Diskurspartikeln im Chat gar nicht die Funktion haben können, die man ihnen mit Verweis auf die «Mündlichkeit» zugeschrieben hat, weil es im Chat aufgrund medialer Restriktionen beispielsweise ein *back-channel behavior* und *turn-taking* wie im Gespräch nicht geben kann (vgl. Bittner 2003, S. 180 f.). Somit leistete die Metapher – ausgerechnet in der Medienlinguistik – der in der traditionellen Linguistik ohnehin verbreiteten «Medienindifferenz» (Bittner 2003, S. 65–67) noch Vorschub. Auf die Spitze getrieben wurde diese Tendenz in Arbeiten, die die Chatkommunikation gleich ganz der Gesprochenen-Sprache-Forschung zuordnen wollten und etwa gesprächsanalytische Methoden als primären Analysezugang postulierten (vgl. etwa Hinrichs 1998). Hier «feiert», mit Wittgenstein gesprochen, die Sprache (vgl. Wittgenstein [1953] 2003, § 38).

Übersehen wurde noch ein weiterer, sehr wichtiger Punkt, dies aber nicht nur in den Arbeiten zur computervermittelten Kommunikation selbst, sondern auch in den Konzeptionalitätstheorien und interessanterweise auch von vielen Kritikern der Konzeptionalitätsidee: «Mündlichkeit» ist eine *Ethnokategorie*. Darauf machen zwar

bereits Söll und im Anschluss an ihn Koch und Oesterreicher aufmerksam, wenn sie ihre Überlegungen mit dem Verweis auf die Polysemie von *mündlich* und *schriftlich* bzw. *gesprochen* und *geschrieben* im Alltag beginnen. Allerdings ziehen sie aus dieser Beobachtung keine methodologischen Konsequenzen. Denn wenn Sprecherinnen und Sprecher im Alltag einen Text als «mündlich» charakterisieren, ist dies für die Linguistik, wie Söll und Koch/Oesterreicher erkennen, zwar sehr wohl relevant, allerdings handelt es sich dabei um eine interpretative Zuschreibung. Solche Zuschreibungen lassen sich nicht einfach in linguistische Beschreibungskategorien übertragen, vielmehr müssen sie als *Zuschreibungen* betrachtet werden. Auf den Beispielfall des Chats bezogen, bedeutet das: Tatsächlich ist es zwar kommunikativ und damit auch für die linguistische Analyse relevant, wenn die Chatterinnen und Chatter selbst den Chat als «mündlich» ansehen und dort vielleicht auch gerne Formen verwenden, die sie für mündlich halten, denn dies fließt – als Kontextualisierungshinweis – in die Sinnkonstitution mit ein. Solche Zuschreibungen – wenn sie denn ethnomethodologisch tatsächlich nachgewiesen werden können – sind aber nicht einfach als Deskriptionen in die linguistische Analyse zu übernehmen, vielmehr muss ihre interpretative Funktion als soziopragmatisches Phänomen – auf einer metapragmatischen Ebene – beschrieben werden. Mit anderen Worten: Viele Daten mögen in der Tat darauf hinweisen, dass es «Mündlichkeit» im Chat tatsächlich gibt, allerdings nicht als ontologische Eigenschaft, sondern als kommunikatives Konstrukt mit spezifischer sozialer Bedeutung (vgl. Bittner 2003, S. 180 f.; Lötscher 2010).¹¹ Vor diesem Hintergrund sind viele «mündliche» Phänomene im Chat letztlich vor allem als Stilisierungsphänomene (mit entsprechender sozialer Bedeutung) zu betrachten, denn «Mündlichkeit» wird hier nicht produziert, sondern, wie Bittner es ausdrückt, «emuliert»:

«Der Einsatz derartiger Formen emulierter Mündlichkeit dient vielmehr stilistischen und/oder sprachspielerischen Zwecken, erfüllt folglich vorrangig eine Ausdrucksfunktion für die Kommunikationsteilnehmer. [...] «Hääändy» ergibt ja als Wortform nur dann einen Sinn, wenn man es entsprechend als sprachspielerisch-ironische Repräsentation der mündlichen Realisierung begreift. Dies zielt ja gerade auf die Differenz zwischen geschriebener und gesprochener Sprache und ist nur deshalb «witzig», weil es eben nicht «mündlich» ist, sondern (medial) schriftlich.» (Bittner 2003, S. 181)

11 Vgl. hierzu auch ausführlich Feilke (2010), der vorschlägt, zwischen (durch die Kommunikationsumstände vorgegebener) Konstellation und einer interaktiv hergestellten Konzeption zu unterscheiden.

Ähnliche Differenzierungen sind, wie Feilke (2010) betont, auch hinsichtlich «Nähe» und «Distanz» nötig, denn auch diese sind ja nicht einfach «da», sondern sie werden kommunikativ hergestellt. Diese interpretative Ebene, auf der verschiedene Stufen der Indexikalität (vgl. Silverstein 2003) differenziert werden müssen, wurde aber bislang sowohl in der Konzeptualitätstheorie als auch in deren Anwendung viel zu wenig beachtet.

Diese letzte Überlegung zeigt, dass es falsch wäre, das Kind mit dem Bade auszuschütten und die Mündlichkeitsmetapher einfach fallen zu lassen, denn sie beschreibt ja durchaus ein für bestimmte Formen schriftlicher Kommunikation relevantes Phänomen. Allerdings ist es wichtig, dabei die metaphorische und ethnomethodologische Distanz zu wahren.

4. Fazit und didaktische Konsequenzen

«Mündlichkeit» ist in der Text- und Medienlinguistik, wie gezeigt wurde, ein gleichermaßen produktives wie heikles Konzept. Die Metaphorizität des Ausdrucks ist dabei gleichzeitig erhellend wie verdunkelnd. Erhellend ist sie, weil sie neue Perspektiven auf Schriftlichkeit gewährt und zeigt, inwiefern unsere Vorstellungen von gesprochener und geschriebener Sprache von kulturell verorteten Annahmen über eine angemessene Gestaltung abhängen, die ihrerseits von prototypischen medialen Vertretern bestimmt werden. Verdunkelnd ist die Metaphorizität, weil sie dazu verleiten kann (und, wie gezeigt wurde, auch vielfach dazu verleitet hat), die Schriftlichkeit zu sehr im Lichte der Mündlichkeit zu betrachten und darüber ihre Spezifika (etwa die Medialität) zu vergessen. Die Kontroversen, die in der Text- und Medienlinguistik mit Blick auf das Konzept geführt werden, drehen sich letztlich um diese metaphorisch bedingte Ambivalenz. Aber nicht zuletzt aufgrund der Kontroversen, die es ausgelöst hat, kann das Konzept als erkenntnistheoretisch produktiv angesehen werden, denn diese Kontroversen haben zu einer tiefer gehenden Betrachtung der Frage nach der Rolle und Bedeutung von Medialität geführt. Mit anderen Worten: Als Hilfskonzept der Text- und Medienlinguistik kann «Mündlichkeit», wenn die Metaphorizität hinreichend reflektiert wird, viel zur Erkenntnisbildung beitragen, denn die Metapher zeigt einerseits, inwiefern es Korrelationen über mediale Grenzen hinweg gibt, und andererseits (*ex negativo* betrachtet), wo die medialen Unterschiede liegen. Als Hilfskonzept der Text- und Medienlinguistik kann «Mündlichkeit» aber umgekehrt auch Erkennt-

nisbildung verhindern, eben dann, wenn die Metaphorizität nicht hinreichend reflektiert wird.

Was nützt das alles nun aber der Deutschdidaktik? Das kann am Ende dieses Beitrags nur kurz angerissen werden. Zunächst einmal sind die von den Konzeptionalitätskonzepten ins Bewusstsein gerufenen Aspekte der Prototypizität von kommunikativen Praktiken für die Didaktik von unmittelbarer Bedeutung. Dass sich die in der Schule zu vermittelnden Kompetenzen sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Bereich an prototypischen Formen orientieren, die in einer bestimmten Art und Weise sozial evaluiert werden, ist keine neue Erkenntnis, aber eine, die die Konzeptionalitätskonzepte gut verdeutlichen. Dass es in Schule und Hochschule wichtig ist (und dies nicht zuletzt aufgrund der sozialen Evaluationen auch zu Recht), *konzeptionell schriftlich* schreiben zu lernen – und nicht einfach nur: schreiben zu lernen¹² –, und dass von prototypischen Formen der Schriftlichkeit abweichende, insbesondere mit Mündlichkeit assoziierte Formen des Schreibens (Stichwort «Parlando»¹³) ein soziales Sanktionsrisiko bergen, all dies lässt sich mit dem Konzeptionalitätskonzept erklären. Über diese letztlich die kommunikativen Ideologien, die der Prototypizität zugrunde liegen, perpetuierenden Orientierungen hinaus erlaubt das Konzept in Schule und Hochschule aber auch eine differenzierte Auseinandersetzung mit anderen Formen des Schreibens, ohne dass diese an einfachen «Falsch/Richtig-» oder «Gut/Schlecht-Maßstäben» gemessen werden müssen. Gerade der Aspekt der sozialen Evaluation und der konzeptionellen Tradition, der ja auch den Stilisierungspraktiken zugrunde liegt, kann dabei sehr explizit gemacht werden, im Sinne einer Schulung des Bewusstseins dafür, wann bestimmte sprachliche und mediale Gestaltungsformen sozial angemessen sind.

Literatur

- Ágel, Vilmos & Hennig, Mathilde (Hrsg.) (2006a): Grammatik aus Nähe und Distanz. Theorie und Praxis am Beispiel von Nähertexten 1650–2000. Tübingen: Niemeyer.
- Ágel, Vilmos & Hennig, Mathilde (2006b): Theorie des Nähe- und Distanzsprechens. In: dies.: Grammatik aus Nähe und Distanz. Theorie und Praxis am Beispiel von Nähertexten 1650–2000. Tübingen: Niemeyer, S. 3–31.

12 Vgl. für den Schreibunterricht an der Schule bereits ausführlich Günther (1993), für das wissenschaftliche Schreiben an der Hochschule Feilke (2010).

13 Sieber (1998).

- Ágel, Vilmos & Hennig, Mathilde (2007a): Überlegungen zur Theorie und Praxis des Nähe- und Distanzprechens. In: dies.: Zugänge zur Grammatik der gesprochenen Sprache (= Reihe Germanistische Linguistik 269). Tübingen: Niemeyer, S. 179–214.
- Ágel, Vilmos & Hennig, Mathilde (Hrsg.) (2007b): Zugänge zur Grammatik der gesprochenen Sprache (= Reihe Germanistische Linguistik 269). Tübingen: Niemeyer.
- Ágel, Vilmos & Hennig, Mathilde (Hrsg.) (2010): Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung (= Linguistik – Impulse & Tendenzen 35). Berlin/New York: de Gruyter.
- Bader, Jennifer (2002): Schriftlichkeit und Mündlichkeit in der Chat-Kommunikation. In: Networx 29. Online: www.mediensprache.net/networx/networx-29.pdf [30.01.2013].
- Beißwenger, Michael (2010): Chattern unter die Finger geschaut: Formulieren und Revidieren bei der schriftlichen Verbalisierung in synchroner internetbasierter Kommunikation. In: Ágel, Vilmos & Hennig, Mathilde: Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung (= Linguistik – Impulse & Tendenzen 35). Berlin/New York: de Gruyter, S. 247–294.
- Bittner, Johannes (2003): Digitalität, Sprache, Kommunikation. Eine Untersuchung zur Medialität von digitalen Kommunikationsformen und Textsorten und deren varietätenlinguistischer Modellierung (= Philologische Studien und Quellen 178). Berlin: Schmidt.
- Black, Max (1996): Die Metapher. In: Haverkamp, Anselm (Hrsg.): Theorie der Metapher. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 55–79 [zuerst in: Proceedings of the Aristotelian Society 55 (1954), S. 273–294].
- Böke, Karin (1997): Die «Invasion» aus den «Armenhäusern Europas». Metaphern im Einwanderungsdiskurs. In: Jung, Matthias / Wengeler, Martin & Böke, Karin (Hrsg.): Die Sprache des Migrationsdiskurses. Das Reden über «Ausländer» in Medien, Politik und Alltag. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 164–193.
- Brünner, Gisela (1987): Metaphern für Sprache und Kommunikation in Alltag und Wissenschaft. In: Diskussion Deutsch 18, S. 100–119.
- Bühler, Karl (1999): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache (= UTB 1159). Stuttgart: Lucius & Lucius [zuerst: Jena: Fischer 1934].
- Danneberg, Lutz / Graeser, Andreas & Petrus, Klaus (Hrsg.) (1995): Metapher und Innovation. Die Rolle der Metapher im Wandel von Sprache und Wissenschaft (= Berner Reihe philosophischer Studien 16). Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Drewer, Petra (2003): Die kognitive Metapher als Werkzeug des Denkens. Zur Rolle der Analogie bei der Gewinnung und Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse (= Forum für Fachsprachenforschung 62). Tübingen: Narr.
- Dürscheid, Christa (2003): Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 38, S. 37–56.
- Dürscheid, Christa (2012): Einführung in die Schriftlinguistik (= UTB 3740). 4., überarb. u. aktual. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Elspaß, Stephan (2002): Alter Wein und neue Schläuche? Briefe der Wende zum 20. Jahrhundert und Texte der neuen Medien – ein Vergleich. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 64, S. 7–31.
- Elspaß, Stephan (2005): Sprachgeschichte von unten. Untersuchungen zum geschriebenen Alltagsdeutsch im 19. Jahrhundert (= Reihe Germanistische Linguistik 263). Tübingen: Niemeyer.
- Feilke, Helmuth (2010): Schriftliches Argumentieren zwischen Nähe und Distanz – am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Ágel, Vilmos & Hennig, Mathilde: Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung (= Linguistik – Impulse & Tendenzen 35). Berlin/New York: de Gruyter, S. 209–231.
- Günther, Hartmut (1993): Erziehung zur Schriftlichkeit. In: Eisenberg, Peter & Klotz, Peter (Hrsg.): Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Stuttgart: Klett, S. 85–96.

- Haase, Martin et al. (1997): Internetkommunikation und Sprachwandel. In: Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): Sprachwandel durch Computer. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 51–85.
- Hennig, Mathilde (2001): Das Phänomen des Chat. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik, S. 215–239.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B. (2004): «Chatten» – reden oder schreiben? In: Kramorenko, Galina (Hrsg.): Aktual'nyje problem germanistiki i romanistiki [Aktuelle Probleme der Germanistik und der Romanistik], Bd. 8. Smolensk: SGPU, S. 7–27.
- Hinrichs, Gisela (1998): Gesprächsanalyse Chatten. In: Networx 2. Online: www.mediensprache.net/networx/networx-2.pdf [30.01.2013].
- Junge, Matthias (Hrsg.) (2010): Metaphern in Wissenskulturen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kilian, Jörg (2001): T@stentöne. Geschriebene Umgangssprache in computervermittelter Kommunikation. Historisch-kritische Ergänzungen zu einem neuen Feld der linguistischen Forschung. In: Beißwenger, Michael (Hrsg.): Chat-Kommunikation. Sprache, Interaktion, Sozialität & Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation. Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld. Stuttgart: ibidem-Verlag, S. 55–78.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, S. 15–34.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Bd. 1 (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 10.1). Berlin/New York: de Gruyter, S. 587–604.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (2007): Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 35 (3), S. 346–375.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1999): Metaphors we live by. 12. Auflage. Chicago/London: University of Chicago Press [zuerst: Chicago/London: University of Chicago Press 1980].
- Liebert, Wolf-Andreas (1992): Metaphernbereiche der deutschen Alltagssprache. Kognitive Linguistik und die Perspektiven einer Kognitiven Lexikographie (= Europäische Hochschulschriften, Reihe 1: Deutsche Sprache und Literatur 1355). Frankfurt a. M. u. a.: Lang.
- Linell, Per (2005): The written language bias in linguistics. Its nature, origins and transformations (= Routledge advances in communication and linguistic theory 5). London: Routledge [zuerst: Linköping 1982].
- Link, Jürgen (1983): Kollektivsymbolik und Mediendiskurse. In: kultuRRevolution 1, S. 6–21.
- Lötscher, Andreas (2010): Auf der Suche nach syntaktischen «Nähe-Distanz»-Signalen in frühneuhochdeutschen Texten. In: Ägel, Vilmos & Hennig, Mathilde (Hrsg.): Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung (= Linguistik – Impulse & Tendenzen 35). Berlin/New York: de Gruyter, S. 111–134.
- Maas, Utz (2004): Geschriebene Sprache. In: Ammon, Ulrich et al. (Hrsg.): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Bd. 1 (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 3.1). 2., vollst. neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin/New York: de Gruyter, S. 633–645.
- Maas, Utz (2010): Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. In: ders. (Hrsg.): Orat und literat (= Grazer linguistische Studien 73). Graz: Institut für Sprachwissenschaft, S. 21–150.
- Raible, Wolfgang (Hrsg.) (1998): Medienwechsel. Erträge aus zwölf Jahren Forschung zum Thema «Mündlichkeit und Schriftlichkeit» (= ScriptOralia 113). Tübingen: Narr.
- Sieber, Peter (1998): Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit (= Reihe Germanistische Linguistik 191). Tübingen: Niemeyer.

- Silverstein, Michael (2003): Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. In: *Language and Communication* 23, S. 193–229.
- Söll, Ludwig (1985): *Gesprochenes und geschriebenes Französisch* (= Grundlagen der Romanistik 6). 3., überarb. Aufl. Berlin: Schmidt [zuerst: 1974].
- Spitzmüller, Jürgen (2005): Spricht da jemand? Repräsentation und Konzeption in virtuellen Räumen. In: Kramorenko, Galina (Hrsg.): *Aktual'nyje problem germanistiki i romanistiki* [Aktuelle Probleme der Germanistik und der Romanistik]. Bd. 9, Teil I. Smolensk: SGPU, S. 33–56.
- Spitzmüller, Jürgen (2009): Chat-Kommunikation: Interaktion im virtuellen Raum als multidisziplinäres Forschungsfeld. In: Moraldo, Sandro M. (Hrsg.): *Internet.kom. Neue Sprach- und Kommunikationsformen im WorldWideWeb*. Bd. 1: Kommunikationsplattformen. Rom: Aracne Editrice, S. 71–108.
- Storrer, Angelika (2001): Getippte Gespräche oder dialogische Texte? Zur kommunikationstheoretischen Einordnung der Chat-Kommunikation. In: Lehr, Andrea et al. (Hrsg.): *Sprache im Alltag. Beiträge zu neuen Perspektiven in der Linguistik*. Herbert Ernst Wiegand zum 65. Geburtstag gewidmet. Berlin/New York: de Gruyter, S. 439–465.
- Thaler, Verena (2007): Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Synchronizität. Eine Analyse alter und neuer Konzepte zur Klassifizierung neuer Kommunikationsformen. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 35 (1–2), S. 146–181.
- Vachek, Josef (1939): Zum Problem der geschriebenen Sprache. In: *Travaux du Cercle Linguistique de Prague* 8, S. 94–104.
- Wenz, Karin (1998): Formen der Mündlichkeit und Schriftlichkeit in digitalen Medien. In: *Linguistik online* 1. Online: www.linguistik-online.de/wenz.htm [30.01.2013].
- Wittgenstein, Ludwig (2003): *Philosophische Untersuchungen* (= Bibliothek Suhrkamp 1372). Hrsg. u. mit einem Nachw. vers. v. Joachim Schulte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp [zuerst: Oxford: Blackwell 1953].

Deutschunterricht empirisch

Aktuelle Ansätze der Gesprächsforschung in kritischer Perspektive

Rüdiger Vogt

Was macht eine Lehrperson, wenn sie beispielsweise Schülerinnen und Schülern einer 7. Klasse des Gymnasiums die Bedeutung von Sprichwörtern und Redensarten vermitteln will? Wahrscheinlich wählt sie eine bestimmte Anzahl solcher Redensarten aus einem Wörterbuch oder einem Schulbuch aus, stellt sie den Schülerinnen und Schülern vor und entwickelt auf dieser Grundlage ein Verständnis von diesem Gegenstand. Nun lassen sich solche Unterrichtssequenzen nach bestimmten Konzepten analysieren, die in den letzten dreißig Jahren entwickelt worden sind. Manch einer würde beispielsweise den Ansatz der Funktionalen Pragmatik nutzen, die in Deutschland in den 80er-Jahren von Konrad Ehlich und Jochen Rehbein (1979, 1986) entwickelt worden ist. In diesem Ansatz spielen für die Analyse die sogenannten sprachlichen Handlungsmuster eine zentrale Rolle. Sie ermöglichen im Hinblick auf die Unterrichtsrealität einen relativ differenzierten Zugang zu der durch Transkripte dokumentierten unterrichtlichen Praxis. Andere Forscherinnen und Forscher würden sich auf den Ansatz von Sinclair und Coulthard aus den 70er-Jahren konzentrieren, der eine relativ differenzierte Sichtweise auf die einzelnen Aktivitäten der an der unterrichtlichen Interaktion beteiligten Subjekte ermöglicht. Auf der Grundlage eines Kategoriensystems wird eine differenzierte Analyse der unterrichtlichen Interaktion möglich. Und es gibt noch einen Ansatz, der in der Forschung zu diesem thematischen Schwerpunkt eine nicht unerhebliche Rolle spielt: Im Rahmen des konversationsanalytischen Konzepts in der Tradition von Harvey Sacks, Emanuel Schegloff und anderen hat Hugh Mehan ebenfalls Ende der 70er-Jahre ein Modell entwickelt, das für die Analyse von Unterricht ganz bestimmte Prinzipien vorgibt, die zu einer relativ differenzierten Sichtweise der gewählten Aspekte geführt hat. Dies sind die zentralen drei Paradigmen, die in der linguistischen Beschäftigung mit der Unterrichtspraxis eine Rolle gespielt haben.

Nun sind in den letzten zehn Jahren einige neue Ansätze von Unterrichtskommunikation entwickelt worden, die deswegen interessant sind, weil sie zuvor genutzte Analysemuster weiterentwickeln bzw. ausdifferenzieren. Es geht dabei vor allem auch insofern um die Genauigkeit der Analyse, als die Autorinnen und Autoren sich mehr oder weniger detailliert mit einzelnen Unterrichtssequenzen auseinandersetzen. Für die hier im Mittelpunkt stehenden Ansätze sind dies Manfred Lüders mit einem Konzept von «Unterricht als Sprachspiel» (2003), in dem er auf theoretischer Ebene auf Autoren wie Wittgenstein, Searle und Habermas zurückgreift und ein differenziertes Konzept entwickelt, während er im empirischen Teil den Ansatz von Sinclair und Coulthard weiterentwickelt. Eine Weiterentwicklung des konversationsanalytischen Ansatzes stellt der sogenannte interaktionistische Ansatz dar, in dem Reinhold Schmitt (2011a) und andere versuchen, mithilfe von «mikroskopischen Analysen» von Unterrichtsinteraktionen den Verlauf der Interaktion zu rekonstruieren. Dabei steht der interaktive Prozess im Mittelpunkt des Interesses, der sehr detailliert entwickelt wird, wobei allerdings nicht ganz deutlich wird, welches Interesse dahinter steht. Im Folgenden stehen die Funktionale Pragmatik, mit deren Hilfe eine differenzierte Auseinandersetzung mit empirisch erhobenen Daten möglich ist, sowie die genannten Ansätze Lüders' und Schmitts im Mittelpunkt.

Diese drei Konzepte sollen nun auf der Grundlage eines Transkripts detailliert untersucht werden. Ziel ist es, Möglichkeiten und Grenzen der jeweiligen Konzepte herauszuarbeiten und sie dann auch im Vergleich zu beurteilen. In einem ersten Schritt soll zunächst die Transkription eines Auszugs aus einem Unterricht in der 7. Klasse demonstrieren, wie eine Lehrperson agiert, wenn es darum geht, die Bedeutung des Sprichworts «Mein Name ist Hase ...» zu rekonstruieren (1). In den folgenden Abschnitten wird genau dieses Beispiel dann in den verschiedenen Perspektiven der genannten Ansätze rekonstruiert, zunächst mit den Analysekatégorien der Funktionalen Pragmatik (2), im Anschluss daran mit dem Konzept des Unterrichts als Sprachspiel (3) und abschließend mit dem interaktionistischen Ansatz (4). Abschließend werden Leistungen und Defizite noch einmal zusammengefasst (5).

1. «Mein Name ist Hase ...»: Rekonstruktion der Interaktion zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern

Bevor die Interaktion im Mittelpunkt steht, müssen noch einige Voraussetzungen für die Analyse expliziert werden. Es geht vor allem darum, die institutionellen Rahmenbedingungen zu klären. Zunächst ist auf die gesetzlich festgelegte allgemeine Schulpflicht zu verweisen. Sodann besteht die Aufgabe der Schule vor allem darin, drei zentrale Aufgaben zu lösen, nämlich die Qualifikation, die Integration und die Selektion (vgl. Fend ²1981, S. 19–50). Die Qualifikation steht naturgemäß im Zentrum, da die Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Fächern die für das spätere berufliche Leben notwendigen Kenntnisse und intellektuellen Fähigkeiten entwickeln. Das ist natürlich auch schulformabhängig: Im Gymnasium lernen sie mehr als in der Realschule oder der Hauptschule. Die Integration soll dafür sorgen, dass die Schülerinnen und Schüler auch miteinander kooperativ umgehen und so zu einer sozialen Identität finden. Die Selektion hingegen konzentriert sich auf die Verteilung von Zensuren im Schulalltag bzw. in den Zeugnissen, da hier die Grundlagen für die weiteren beruflichen Chancen vermittelt werden: Mit den Noten lassen sich die individuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler relativ genau einschätzen. Ein weiterer Aspekt ist die Frage, wie der Unterricht organisiert werden kann. Das hängt unter anderem davon ab, wie die Schülerinnen und Schüler im Klassenraum verteilt sind. Für diese Verteilung gibt es den Ausdruck «Sitzordnung», man könnte aber auch, in Anlehnung an Foucault (1977), von einem Tableau sprechen. Es gibt zwei verschiedene Grundordnungen: das lehrerzentrierte und das schülerzentrierte Tableau. Während im ersten Fall sichergestellt ist, dass das Handeln der Lehrperson im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, ist es im zweiten Fall so, dass der Kontakt zwischen den Lernenden im Mittelpunkt steht, zum Beispiel dann, wenn diese an Gruppentischen sitzen.

Der Ansatz umfasst aber auch die Inhalte und das Vorgehen der Lehrpersonen. So überprüft etwa die Lehrperson die Tätigkeiten während des Unterrichts in Bezug auf die vorstrukturierte und geplante Unterrichtsstunde. Das Geplante soll nun in der direkten Interaktion umgesetzt werden. Zudem werden mithilfe von Übungen Handlungsräume geschaffen, mit deren Hilfe Entwicklungsprozesse organisiert werden. Und schließlich gibt es noch die sogenannten «Techniken der guten Abrichtung», mit denen eine hierarchische Überwachung ermöglicht wird und entsprechend auch normierende Sanktionen vollzogen werden können. Diese Sicht-

weise könnte man noch unter Rückgriff auf eine Weiterentwicklung des Konzepts durch Gilles Deleuze (1990) als Kontrollgesellschaften bezeichnen.

Dies sind einige grundlegende Voraussetzungen, die für die Analyse von Unterrichtsprozessen von Bedeutung sind und anhand deren die Interaktion zwischen den Beteiligten organisiert werden kann.

Zunächst wird das räumliche Arrangement des ausgewählten Unterrichtsbeispiels beschrieben. Es handelt sich um eine Stunde im Fach Deutsch in einer 7. Gymnasialklasse. Thema der Stunde sind – wie eingangs erwähnt – Sprichwörter und Redensarten. Die Schülerinnen und Schüler sitzen in einem lehrerzentrierten Tableau: Alle blicken nach vorn. Die Lehrperson steht im Zentrum der Aufmerksamkeit. Die Stunde ist so gegliedert, dass die Schülerinnen und Schüler nach einer Einführung die Aufgabe bekommen, die Bedeutung von jeweils zehn verschiedenen Sprichwörtern zu beschreiben. Dies wird dann ausgewertet. In dieser Phase legt die Lehrperson die jeweils ausgewählten Lösungen auf einen Overheadprojektor. Danach werden noch weitere Sprichwörter und Redensarten behandelt.

Das ausgewählte Transkript beginnt mit der Auswertung der in Kleingruppen entwickelten Lösungen für die Beschreibung der Bedeutung von «Mein Name ist Hase ...», wobei kritisch anzumerken ist, dass diese Redewendung unvollständig eingebracht worden ist – doch dazu später mehr.

- 01 L okay schild nummer 1
02 SS ((murmeln))
03 L da gibt's ja mehrere möglichkeiten (5.0) wer hat sich an das erste
rangetraut <<len> MEIN Name ist Hase> ... kann das irgendjemand
erklären
04 S ((murmeln))
05 L wie keiner
06 S ((murmeln))
07 L ElJeijei also
08 SS ((reden))
09 L ((richtet OH-Projektor ein – 20 sec))
10 L ja wer verSUCHTs denn mal, weiß/weiß es denn überhaupt keiner
vielleicht ist auch einmal so FREI .. ohne dass ihr es aufgeschrieben
habt ja elsbeth
11 El vielleicht die rollenspiele die man so macht
12 SS ((lachen))
13 S is ja cool

- 14 L pssst
 15 Sj mein name ist Hase ich kaufe dem mann die ZÄHne und dann eh man einen und fertig
 16 L AH:: .. oKAY... nicht gAnzrichtig na wenns keiner wEl:ß ... benni
 17 B vielleicht ist das ja ne idee
 18 SS ((murmeln))
 19 L pscht
 20 B wenn man irgendwas damit sagen will dann
 21 L ja hm dass man sozusagen einfach sagt . em ... ja (is so ähnlich)
 22 S ((murmeln))
 23 L is so ähnlich .. is so ÄHNlich nich ganz hat nicht ganz was mitm namen zu tun aber

Transkript 1: «Mein Name ist Hase ...»

Dieser Unterrichtsausschnitt besteht aus einem inhaltlichen Schwerpunkt. Die Lehrperson hat anfangs Schwierigkeiten, überhaupt einen Lösungsvorschlag von den Schülerinnen und Schülern zu erhalten. Darauf folgen einige Versuche, die aber keineswegs die tatsächliche Bedeutung des Sprichworts rekonstruieren. Im Folgenden wird eine detaillierte Analyse des unterrichtlichen Vorgehens sowie die Interaktion zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern rekonstruiert.

Zunächst einige Anmerkungen zum Sprichwort «Mein Name ist Hase»: Dieses ist insofern unvollständig, als die Redensart vollständig lautet: «Mein Name ist Hase, ich weiß von nichts.» Es stammt von einem Heidelberger Studenten namens Viktor von Hase, der einem Kommilitonen, der einen anderen im Duell erschossen hatte, durch absichtliches Verlieren seines Studentenausweises die Flucht nach Frankreich ermöglichte. Seine Antwort auf die Generalfragen des Universitätsgerichts (1854/55) wurde zunächst in den Universitäten von Studierenden benutzt und ging dann im Anschluss in den allgemeinen Sprachgebrauch über (vgl. Röhrich 2001, S. 671). Kritisch wäre an dieser Stelle anzumerken, dass die Lehrperson diese Redensart vollständig hätte angeben müssen, denn in der von ihr gewählten Konstruktion entspricht sie nicht dem tatsächlichen Material.

Wie reagieren nun die Schülerinnen und Schüler auf die Frage der Lehrperson? Zunächst haben sie keine Ideen, dann gibt es erste Erklärungsversuche. Die Schülerin Elsbeth hat die Vorstellung, dass damit möglicherweise auf Rollenspiele Bezug genommen wird (11). Einige lachen darüber, einer ruft *cool* (13) in den Raum; die Lehrperson markiert dann mit einem *pssst* (14), dass die Schüler/-innen ruhig sein sollen.

Dann folgt ein Schüler mit der Vorstellung, es handle sich um eine Konstruktion: *mein name ist Hase ich kaufe dem mann die ZÄHne und dann eh man einen und fertig* (15). Damit entwickelt er zwar eine Vorstellung, die mit der eigentlichen Bedeutung nichts zu tun hat, die Lehrperson stuft es aber dennoch als *nicht ganz richtig* (16) ein. Dann ruft sie Benni auf, der mit zwei Beiträgen versucht, eine Bedeutungsbeschreibung zu entwickeln (*wenn man irgendwas damit etwas sagen will* [20]). Die Lehrperson bestätigt dies mit einem *is so ähnlich* (23), schränkt dies dann in der Folge weiter ein, indem sie darauf hinweist, es habe *nicht ganz etwas mit einem Namen* (23) zu tun. Mit diesem Beitrag ist die inhaltliche Behandlung der Bedeutungsbeschreibung beendet. Es folgt die Besprechung einer organisatorischen Frage – nämlich wie sich die Schülerinnen und Schüler mit den Ergebnissen der Bearbeitung auseinanderzusetzen haben. Gleichzeitig wird auf dem Overheadprojektor eine Folie aufgelegt, mit deren Hilfe die Bedeutung der Redensart beschrieben wird: «Man weiß von nichts, hat von etwas keine Ahnung oder will damit nichts zu tun haben.» Auch dies belegt den Misserfolg der Lehrperson, die Bedeutung des Sprichworts angemessen zu erläutern.

Abschließend lässt sich feststellen, dass es der Lehrperson nicht wirklich gelingt, den Schüler/-innen die Bedeutung der ausgewählten Redensart zu vermitteln. Dabei ist allerdings auch zu berücksichtigen, was sie auf den Overheadprojektor projiziert hat. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln eigene Vorstellungen, die jedoch nicht den Kern der ausgewählten Redensart treffen. Und auch die Lehrperson weiß nicht so recht Bescheid, ihre auf dem Overheadprojektor fixierte Beschreibung entspricht nicht dem, was im Rahmen der für diese Redewendungen typischen Beschreibungen entwickelt wurde. Für die inhaltliche Bearbeitung dieser Sequenz in den verschiedenen Analyseparadigmen ist es für die Konzeption Lüders' erforderlich, einzelne Teile des Transkripts in den dort verwendeten Transkriptionskonventionen zu notieren, um sie entsprechend analysieren zu können.¹

2. «Muster und Institution»

In diesem Teil wird zunächst das Konzept der Funktionalen Pragmatik vorgestellt und anschließend an einer Analyse des ausgewählten Transkripts exemplifiziert.

1 Auf eine Notation in der für die Funktionale Pragmatik üblichen Partiturschreibweise wird hier dagegen verzichtet.

Dies soll deutlich machen, wie die beiden Autoren ihr Konzept des Handlungsmusters entwickelt haben und welche Dimensionen damit erfasst werden können (Ehlich/Rehbein 1979, 1986).

Sprachliche Handlungsmuster sind in der funktional-pragmatischen Perspektive als sozial festgelegte Konventionen zu definieren, mit deren Hilfe das gemeinsame Handeln der an der Kommunikation beteiligten Subjekte organisiert wird. Grundsätzlich geht es darum, mit solchen Mustern die soziale Interaktion von den Beteiligten zu organisieren. So wird beispielsweise durch das sogenannte Frage-Antwort-Muster ein Wissensdefizit des Fragenden durch den Antwortenden ausgeglichen. Ein anderes Handlungsmuster wäre beispielsweise 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. Dabei können sogenannte Defizienzen auftreten, die die an der Interaktion Beteiligten bearbeiten können, sodass so etwas wie «Suffizienz» hergestellt wird – damit ist ein vom Handelnden als ausreichend oder genügend beurteilter Zustand gemeint. Die Gesamtheit solcher Vorgänge bezeichnen Ehlich und Rehbein als «Ablaufsysteme» (1979, S. 246).

Dies ist der Rahmen der beiden Autoren, der auch für die Analyse unterrichtlicher Kommunikation genutzt wird. Für den Bereich Unterricht sind auch die institutionellen Rahmenbedingungen von Bedeutung. Für Ehlich und Rehbein ist die Lehrperson der Agent der Institution Schule, während die Schülerinnen und Schüler als Klienten bezeichnet werden. Für die Untersuchung der kommunikativen Verhältnisse in der Schule, die als «versprachlichte Institution» bezeichnet wird, ist es wichtig, dass die genannten konstitutiven Bedingungen auch analytisch rekonstruierbar werden. Exemplarisch untersuchen Ehlich und Rehbein die schulische Form und Funktion von vier sprachlichen Handlungsmustern, nämlich «Aufgaben stellen/Aufgaben lösen», «Rätselfragen», «Lehrervortrag mit verteilten Rollen» und «Begründen», also Handlungsmuster, in denen die Vermittlung von Wissen durch den Lehrer oder die Lehrerin im Vordergrund steht. Der Unterricht zerfällt folglich in verschiedene Handlungsmuster, die unterschiedlichen Diskurstypen zugeordnet werden können. Unklar ist allerdings die Abgrenzung der Handlungsmuster von dem, was die Autoren als «kommunikative Formen» bezeichnen. Natürlich gehört es zu den allgemeinen Wissensbeständen, dass in der Schule oft ein besonderes Verfahren der *turn*-Organisation praktiziert wird, nämlich das Signalisieren der Redebereitschaft der Schülerinnen und Schüler durch Aufzeigen. Allerdings erfahren diese Formen eine Beschreibung im Rahmen der Fixie-

rung der Struktur sprachlicher Handlungsmuster, wie z. B. im Praxeogramm des «Rät-selratens» (37), in dem die Positionen *Bitte um turn* seitens des Schülers sowie *turn-Zu-weisung* durch die Lehrperson aufgeführt sind. Offenbar sind diese «kommunikativen Formen» in das Muster integriert, was ja auch sinnvoll ist, weil die Beschreibung seiner institutionellen Ausprägung im Zentrum steht.

Ein zentrales Muster der unterrichtlichen Interaktion ist das «Aufgabe stellen/Aufgabe lösen»-Muster (Ehlich/Rehbein 1986, S. 15–17), das ganz wesentlich die unterrichtliche Interaktion bestimmt. Bevor die ausgewählten Transkriptstellen un-tersucht werden, soll dieses Muster kurz vorgestellt und erläutert werden.

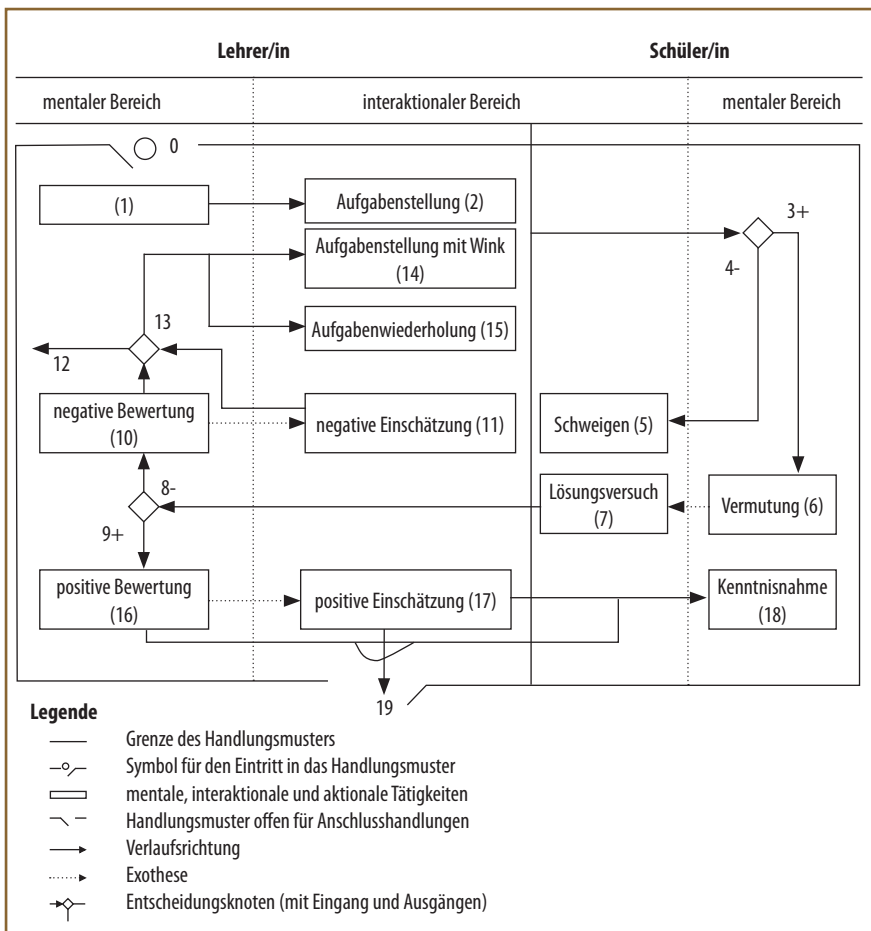


Abbildung 1: Handlungsmuster «Aufgabe stellen/Aufgabe lösen»

Zentral für die grafische Darstellung der Handlungsmuster ist die Unterscheidung zwischen mentalem und interaktionalem Bereich. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass für die Analyse der verbalen Äußerungen auch die gedanklichen Aktivitäten der an der Interaktion Beteiligten eine Rolle spielen sollten. Für das unterrichtlich relevante Handlungsmuster – es prägt weitgehend die Form des lehrerzentrierten Unterrichts – ist wichtig, dass eine Aufgabe aufgrund eines Wissensdefizits gestellt wird (1–2). Der Schüler muss sich entscheiden, ob er die Aufgabe lösen kann oder nicht, und einen entsprechenden Lösungsversuch liefern oder schweigen (3–7). Wenn er nicht über einen Lösungsvorschlag verfügt, muss er dies auch kenntlich machen (5). Im nächsten Schritt überprüft die Lehrperson, ob die Aufgabe durch den Lösungsversuch erfolgreich bewältigt wurde oder nicht (8–10; 16) – im zweiten Fall hat sie die Möglichkeit, die Aufgabe noch einmal zu wiederholen bzw. sie modifiziert einzubringen (14–15). Im ersten Fall wird sie dann kundgeben, dass sie der Lösungsversuch überzeugt hat (17), während der Schüler die Bestätigung zur Kenntnis nimmt (18) – dies könnte er auch in verbaler Form tun, doch ist dies in der Schule ungewöhnlich. Mit der positiven Einschätzung durch die Lehrperson (17) endet das Handlungsmuster. Danach kann ein neues etabliert werden.

Mithilfe dieses Musters soll nun ein Ausschnitt der verbalen Interaktion zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern aus dem oben dokumentierten Unterricht über Sprichwörter und Redensarten analysiert werden, und zwar der Teil, in dem die ersten Schüler/-innen der Aufforderung der Lehrperson nachkommen. Dieser Abschnitt lässt sich in drei Teile gliedern, die dem Handlungsmuster «Aufgabe stellen/Aufgabe lösen» zugeordnet werden können.

- | | | |
|----|----|---|
| 10 | L | ja wer verSUCHTs denn mal, weiß/weiß es denn überhaupt keiner vielleicht ist auch einmal so FREI .. ohne dass ihr es aufgeschrieben habt ja elsbeth |
| 11 | El | vielleicht die rollenspiele die man so macht |
| 12 | SS | ((lachen)) |
| 13 | S | is ja cool |
| 14 | L | psssst |

Transkript 2a: «Mein Name ist Hase ...»

Die Lehrperson verweist an dieser Stelle, nachdem sie es schon vorher mehrfach versucht hat, auf das Sprichwort – das ist genau der Punkt, an dem die Fokussierung gelingt, denn es meldet sich Elsbeth, die dann auch gleich aufgerufen wird.

Mit dieser Frage werden die Punkte 1 und 2 des Handlungsmusters abgearbeitet, indem eine Aufgabe gestellt wird. Es folgt der Beitrag von Elsbeth, in dem sie ihre Fantasie zum Ausdruck bringt, dass es sich um Rollenspiele handelt, eine mögliche Lösung, die jedoch den eigentlichen Inhalt des Sprichworts nicht erfasst. Auf diese Antwort reagieren einige Schülerinnen und Schüler mit einem Lachen, ein anderer Schüler kommentiert den Beitrag, und die Lehrperson sieht sich gezwungen, die Schüler/-innen zur Ruhe aufzufordern. Damit ist das Handlungsmuster allerdings noch nicht abgearbeitet – eine angemessene Lösung wurde noch nicht formuliert. Es geht weiter mit einem weiteren Schülerbeitrag.

- 15 S_j mein name ist Hase ich kaufe dem mann die ZÄHne und dann eh
man einen und fertig
- 16 L AH:: .. oKAY ... nicht gAnz richtig

Transkript 2b: «Mein Name ist Hase ...»

Ein Junge gibt eine spekulative Antwort, wenn er meint, dass man mit diesem Namen einem Mann Zähne kaufe. Diesen Gedanken kann er offensichtlich nicht weiterführen, sodass er seinen Beitrag mit *und fertig* beendet. Auch das ist nicht die tatsächliche Bedeutung des Sprichworts – dies bringt die Lehrperson auch mit ihrer Antwort zum Ausdruck, dass die Äußerung nicht unbedingt ihren Erwartungen entspricht.

- 16 L na wenns keiner weiß ... benni
- 17 B vielleicht ist das ja ne idee
- 18 SS ((murmeln))
- 19 L pscht
- 20 B wenn man irgendwas damit sagen will dann
- 21 L ja hm dass man sozusagen einfach sagt . em ... ja (is so ähnlich)
- 22 S ((murmeln))
- 23 L is so ähnlich .. is so ÄHNLich nich ganz hat nicht ganz was mitm
namen zu tun aber

Transkript 2c: «Mein Name ist Hase ...»

Zunächst vermutet die Lehrperson, dass es keiner weiß, aber Benni hat sich gemeldet und möchte nun seinen Beitrag einbringen. Er erhält auch das Wort, was ihm

Gelegenheit gibt, eine entsprechende Vermutung zu artikulieren. Dazwischen murmeln einige Schülerinnen und Schüler, die dann von der Lehrperson ermahnt werden. Daraufhin bestätigt die Lehrperson mit ihrer Reaktion die Angemessenheit des Beitrags. Einige murmeln wieder, und die Lehrperson bestätigt noch einmal, dass die Hypothese «so ähnlich» sei. Es habe aber nichts mit dem Namen zu tun. Mit diesem Beitrag ist das Thema fürs Erste abgeschlossen.

Es zeigt sich, dass mit dem Ansatz der Funktionalen Pragmatik eine relativ fundierte Rekonstruktion des sprachlichen Handelns in Interaktionen möglich ist. Für die ausgewählten Beispiele erweist sich das Muster «Aufgabe stellen/Aufgabe lösen» als zentral. Die Impulse der Lehrperson wurden von insgesamt drei Schüler/-innen aufgegriffen, sodass an diesem Punkt zwar Beiträge gesammelt wurden, die jedoch mit der Deutung der Lehrperson nicht ganz oder nur im Ansatz übereinstimmen.

3. «Unterricht als Sprachspiel»

In dem Buch «Unterricht als Sprachspiel» (2003) thematisiert Manfred Lüders das unterrichtliche Geschehen aus zwei verschiedenen Perspektiven, einer theoretischen und einer empirischen. Während die theoretische Perspektive dazu dient, ein eigenes Konzept auf der Grundlage von Publikationen von Wittgenstein, Searle und Habermas zu entwickeln, wird der Ansatz von Sinclair und Coulthard (1977) übernommen und erweitert, um empirisches Material aus dem Deutschunterricht analytisch zu rekonstruieren. Die theoretische Grundlage ist jedoch eine ganz andere als bei Sinclair und Coulthard, denn es geht Lüders vor allem darum, ein theoretisch entwickeltes Konstrukt zu operationalisieren. Ausgangspunkt der theoretischen Grundlage ist das Sprachspiel-Konzept von Wittgenstein aus seinen 1952 erstmals veröffentlichten «Philosophischen Untersuchungen», in dem es um die Konzeptualisierung des Sprachspiels für die Kommunikationsform Unterricht geht. Zunächst wird das Sprachspiel-Konzept Wittgensteins in Hinblick auf die Kommunikationssituation Unterricht ausdifferenziert. Im Ergebnis kommt der Autor dazu, zwei mögliche theoretisch fundierte Schritte zu entwickeln, nämlich zunächst die Darstellung der jeweils prozessierten Interaktion sowie im Anschluss daran den Vergleich mit anderen Situationen. Wichtig ist ihm jedoch vor allem, den Spielcharakter der Sprache zu nutzen, um auf dieser Grundlage ein Konzept für die Analyse zu entwickeln, in dem aus der Perspektive der Gebrauchsbedeutung Regeln der Sprachspielpraxis entwickelt werden. Im nächsten Schritt steht die Sprechakttheorie – einer der zent-

ralen Ansätze der linguistischen Pragmatik – im Zentrum des Interesses. Allerdings muss einschränkend darauf hingewiesen werden, dass dieser theoretische Ansatz ohne empirische Studien entwickelt worden ist. In Anlehnung an Searle (1969) wird diese Theorie dargestellt, indem zunächst die Ebenen der Sprechakte beschrieben werden, nämlich Äußerungsakt, propositionaler Akt und illokutionärer Akt. Im Anschluss daran wird die von Searle erarbeitete Regeltypologie beschrieben sowie eine Typologie der illokutionären Akte aufgestellt, bestehend aus Repräsentativa, Direktiva, Kommissiva, Expressiva und Deklarativa. Dies ist sicher nicht uninteressant, vor allem deshalb, weil so eine relativ eindeutige Zuordnung der empirisch dokumentierten Sprechhandlungen ermöglicht wird. In einem abschließenden Teil wird der Habermas'sche Ansatz einer Universalpragmatik aufgenommen und relativ komplex dargestellt. Aber auch diesem Ansatz fehlt der Bezug zu empirisch erhobenen Daten. Um diese Verbindung herzustellen, bezieht sich Lüders zwar auf das analytische Instrumentarium von Sinclair und Coulthard, doch er erweitert dieses und entwickelt eine relativ genaue Analyse unter Nutzung der Klassifizierungskonventionen. Insgesamt ist dieser Ansatz als durchaus interessant einzustufen, allerdings fehlt eine überzeugende Verbindung zwischen dem durch Wittgenstein inspirierten theoretischen Grundkonzept und der empirischen Analyse, die aus einem anderen Ansatz übernommen wurde.

An einem Beispiel soll nun dieses Konzept in seiner empirischen Fundierung entwickelt werden. Es handelt sich um das bereits in Teil 1 vorgestellte Transkript, das nun aber auf der Grundlage von Lüders' Ansatz dargestellt wird. Die Anzahl der genutzten Analysekatoren hat sich erhöht: Bei der Klassifizierung von Äußerungen entwickelt Lüders 32 (vorher: 20), bei den Äußerungsfolgen 13 (vorher: 11) und bei den sogenannten freien Schüleräußerungen sind es 8 Kategorien (vorher: keine). In der folgenden Tabelle wird die ausgewählte Unterrichtssequenz entsprechend dargestellt.

Nr.	Lehrperson	Schülerinnen und Schüler	LA	SA	IRF	Typus
1	okay schild nummer 1	((murmeln))	m		l	AL
2	da gibt's ja mehrere möglichkeiten wer hat sich an das erste rangetraut MEIN Name ist Hase ... kann das irgendjemand erklären	((murmeln))	s		l	AL
3	Wie keiner ... Eljeijei also	((reden))	kom		l	AL
4	((richtet OH-Projektor ein))					

Nr.	Lehrperson	Schülerinnen und Schüler	LA	SA	IRF	Typus
5	ja wer verSUCHTs denn mal, weiß/weiß es denn überhaupt keiner vielleicht ist auch einmal so FREI... ohne dass ihr es aufgeschrieben habt ... ja elsbeth	vielleicht die rollenspiele die man so macht ((lachen)) is ja cool	al	aw kom	I, R	AL, SL
6	psstst	mein Name ist Hase ich kaufe dem Mann die Zähne und dann eh man einen und fertig	disz	aw	R	AL, SL
7	AH:: oKAY nicht ganz richtig na wemns keiner weiß benni	vielleicht ist das ja ne Idee ((murmeln))	kom	aw	I R F	SL
8	pscht	ja hm dass man sozusagen einfach sagt	disz	aw	R	AL, SL
9	ja hm dass man sozusagen einfach sagt . em ... ja (is so ähnlich)	((murmeln))	kom		R F	AL, SL
10	is so ähnlich ... is so Ähnlich nich ganz hat nicht ganz was mitm namen zu tun aber		kom		R	AL

Transkript 3: «Mein Name ist Hase ...» – Im Modell «Unterricht als Sprachspiel»

Erläuterungen

LA: Lehreraktivitäten – m: markieren; s: starten; kom: kommentieren; al: auslösen; disz: disziplinieren,

SA: Schüleraktivitäten – aw: antworten; kom: kommentieren

IRF: Initiierung – I: initiiierende Akte; R: respondierende Akte; F: Feedback

Typus: AL: Aktivität der Lehrperson; SL: Aktivität der Schülerinnen und Schüler

In dem Beispiel wird deutlich, wie die einzelnen Beiträge eine relativ differenzierte Zuordnung erfahren. Wenn die Aktivitäten der Lehrperson in den Blick kommen, zeigt sich, dass der Fokus vor allem auf der Organisation des Unterrichts und auf der Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern liegt. Zunächst wird die Aufmerksamkeit der Schüler/-innen auf das Schild Nummer 1 gelenkt – die Auseinandersetzung mit dem Thema wird so eingeleitet. Es folgt die Frage nach der Bedeutung des ausgewählten Sprichworts «Mein Name ist Hase ...». Nachdem keiner sich dazu meldet, kommentiert die Lehrperson dies, um anschließend den Overheadprojektor in Gang zu setzen – das dauert etwa 20 Sekunden. Dann wird das Sprichwort noch einmal aufgegriffen, und die Schülerin Elsbeth gibt eine erste Vermutung kund – eine ganz normale Antwort. Auf die Reaktion der Schüler/-innen – sie murmeln bzw. kommentieren diese erste Lösung – reagiert die Lehrperson mit einer

Zurechtweisung. Dann folgt ein zweiter Lösungsvorschlag eines Schülers, den die Lehrperson auch kurz kommentiert. Anschließend ruft sie Benni auf, der ebenfalls eine Lösung vorschlägt, allerdings gestört von den anderen Schülerinnen und Schülern. Auch hier muss die Lehrperson wieder eingreifen und anschließend entsprechend reagieren.

Insgesamt ergibt sich auf dieser Grundlage eine relativ differenzierte Auseinandersetzung mit dem ausgewählten Gesprächsausschnitt. Vor allem die theoretischen Grundlagen unter Rückgriff auf die Sprachspiel-Theorie Wittgensteins sind geeignet, eine angemessene Grundlage zu schaffen. Dennoch muss das Konzept detaillierter an den zugrunde gelegten Transkriptionen entwickelt werden, um so eine differenzierte Perspektive zu schaffen. So fehlen etwa Details in der Transkription, die dazu geeignet wären, sich genauer und ausführlicher mit dem Konzept auseinanderzusetzen.

4. «Unterricht ist Interaktion!»

Der interaktionistische Ansatz in der Gesprächsforschung hat sich vor etwa zehn Jahren vor allem in Deutschland etabliert. Die sogenannte interaktionale Linguistik wurde in erster Linie auf der Grundlage der Konversationsanalyse entwickelt – wobei auch andere Paradigmen eine Rolle spielen. Ihr Ziel ist die Beschreibung linguistischer Strukturen als Ressourcen der Organisation natürlicher Interaktion. Insofern ist es nicht verwunderlich, wenn das von Reinhold Schmitt (2011b) herausgegebene Buch über unterrichtliche Kommunikationsprozesse den Titel «Unterricht ist Interaktion!» trägt. Man könnte dazu auch sagen: Was ist Unterricht denn sonst? Unterricht ist immer interaktiv organisiert, doch es gibt ganz bestimmte zusätzliche Konventionen, die das Handeln der Beteiligten bestimmen, wie zum Beispiel die allgemeine Schulpflicht, die Vorgaben der Bildungspläne oder der Stundenplan der Klasse. Dies sind Faktoren, die für die Beobachtung von unterrichtlicher Interaktion eine Rolle spielen müssen und die keinesfalls ignoriert werden dürfen. Im Folgenden wird zunächst das Konzept dargestellt, um es im Anschluss auf der Grundlage einer Transkriptanalyse hinsichtlich seiner Effizienz zu überprüfen.

Die gesprächsanalytische Fundierung bezieht sich auf die Ansätze der Konversationsanalyse, die in der Tradition von Harold Garfinkel in den USA entwickelt worden sind, vor allem von Harvey Sacks und Emanuel Schegloff. Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass diese Autoren vor allem im Bereich der Soziologie tätig

waren und sind. Entscheidend für diese Perspektive ist der gleichsam voraussetzungslose Blick auf die interaktiven Prozesse. Nach der Konstruktion von Schmitt steht die Lehrperson im Zentrum des Interesses, sie ist die sogenannte «Fokuspersion», eine Fixierung, die nicht unproblematisch ist, weil sie u. a. ignoriert, dass die Schülerinnen und Schüler immer auch wieder in Einzel- oder Gruppenarbeit beschäftigt werden. Viel sinnvoller ist es in diesem Zusammenhang, die Aufgabe der Lehrperson aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen zu bestimmen. Wenn man diese ignoriert oder als für die Interaktion unerheblich abtut, werden relevante Aspekte ausgeblendet. Dass Unterricht Interaktion ist, dürfte selbstverständlich sein – dass aber auf diese Weise das Konzept der sogenannten interaktionalen Linguistik als analytisches Instrumentarium herangezogen wird, erscheint problematisch.

Wie nun sieht dieses Konzept aus? Es umfasst mehrere Aspekte. So wird behauptet, kommunikative Prozesse im Unterricht seien «multimodal», dass also die räumlichen, situativen und artikulatorischen Bedingungen berücksichtigt werden müssten. Auch das erscheint selbstverständlich – die Untersuchungen im Paradigma der Funktionalen Pragmatik haben dies schon in den 80er-Jahren berücksichtigt. Der Aspekt der «wechselseitigen Wahrnehmung» thematisiert die Art und Weise, wie sich die am Unterricht beteiligten Personen aufeinander beziehen können, was angesichts der Situation – eine Lehrperson vor fünfzehn bis dreißig Schülerinnen und Schülern – eine nicht ganz unproblematische Konstruktion ist. Für den Wechsel von Sprecher- und Hörerrolle gibt es verschiedene Verfahren; das am meisten genutzte ist das Aufrufen der Schüler/-innen durch die Lehrperson. Es genügt in diesem Fall nicht, sich nur darauf zu beziehen, denn es gibt noch andere Ordnungen des Unterrichts. Dann steht – in der Tradition Mehans (1979) – die lokale Herstellung und Aushandlung im Mittelpunkt, wobei vor allem der Aspekt der Initiativen von Schülerinnen und Schülern in den Mittelpunkt des Interesses gerückt wird. Zudem muss beachtet werden, dass die Beteiligten unterschiedliche Relevanzen berücksichtigen – ob Lernende sich für ein Unterrichtsthema interessieren, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Und schließlich gibt es noch die Perspektive auf sogenannte emergente Entwicklungen, die seitens der Schülerinnen und Schüler durch eigene Relevanzen und Perspektiven bestimmt sind, seitens der Lehrperson durch eine eingeschränkte Kontrolle des Interaktionsverlaufs. Abschließend wird das Konzept einer sogenannten *De-facto-Didaktik* entwickelt – doch dazu später mehr.

Als Nächstes soll ein Auszug aus dem Transkript in der vorgestellten Perspektive analysiert werden – dabei beschränke ich mich auf einen kurzen Ausschnitt,

um alle erforderlichen Schritte der Analyse im gegebenen Rahmen abarbeiten zu können.

Die ersten beiden Schritte der Analyse, nämlich Klasse und relevanter Kontext, werden weggelassen – das wurde bereits in Teil 1 ausführlich dargestellt. Der erste Schritt ist also die Beschreibung der thematischen Entwicklung. Es ist charakteristisch für die ausgewählte Sequenz, dass es den Schülerinnen und Schülern nicht gelingt, eine für das ausgewählte Sprichwort passende Bedeutungsbeschreibung zu finden. Zunächst formuliert die Lehrperson die Frage – sie greift die Frage auf, die sie zunächst eingebracht hat.

- 10 L ja wer verSUCHTs denn mal, weiß/weiß es denn überhaupt keiner vielleicht ist auch einmal so FREI ... ohne dass ihr es aufgeschrieben habt ja elsbeth

In dieser Aufforderung finden sich Hinweise darauf, dass bisher keine/-r der Schüler/-innen eine Antwort eingebracht hat. Dies nutzt die Lehrperson, um der Klasse die Möglichkeit zu eröffnen, eine bestimmte Bedeutungsbeschreibung auch frei einzubringen. Die erste Antwort wird von Elsbeth gegeben:

- 11 El vielleicht die rollenspiele die man so macht
12 SS ((lachen))
13 S is ja cool
14 L psssst

Eine bestimmte Position wird hier zum Ausdruck gebracht, die jedoch den Kern der Bedeutung nicht trifft. Dass Schülerinnen und Schüler lachen und einer der Schüler/-innen darauf verweist, dies sei *cool*, veranlasst die Lehrperson nur dazu, sie mit einem *psst* zum Schweigen aufzufordern. Auch der nächste eingebrachte Beitrag trifft nicht die sachlich angemessene Bedeutungsbeschreibung:

- 15 Sj mein name ist Hase ich kaufe dem mann die ZÄHne und dann eh man einen und fertig
16 L AH:: .. oKAY ... nicht gAnz richtig na wenns keiner wei:ß ... benni

Ein Junge bringt eine bestimmte Bedeutungsbeschreibung ein, die ebenso wenig der fachlich angemessenen entspricht. Die Lehrperson reagiert, indem sie den Beitrag vorerst akzeptiert, dies aber im Anschluss wieder relativiert und bestätigt,

dass die vorgeschlagene Lösung nicht ganz richtig war. Mit dem Abschluss verweist sie darauf, dass sie jetzt eigentlich selbst die Bedeutungsbeschreibung einbringen möchte. Aber Benni hat sich gemeldet, und er erhält auch das Wort.

- 17 B vielleicht ist das ja ne idee
 18 SS ((murmeln))
 19 L pscht
 20 B wenn man irgendwas damit sagen will dann
 21 L ja hm dass man sozusagen einfach sagt . em ... ja (is so ähnlich)
 22 S ((murmeln))
 23 L is so ähnlich .. is so ÄHNLich nich ganz hat nicht ganz was mitm namen zu tun aber

Benni bringt die Idee ein, so etwas sage man, wenn man etwas zu sagen habe. Er wird dabei unterbrochen von Schüler/-innen, die murmeln. Diese werden von der Lehrperson zurechtgewiesen. Im Anschluss daran kommentiert die Lehrperson die Antwort positiv, allerdings auch wieder mit der Einschränkung, es sei zwar ähnlich, aber entspreche nicht der tatsächlichen Bedeutung. Abschließend lässt sich feststellen, dass eine angemessene Deutung in diesem Abschnitt nicht erarbeitet wurde.

Im nächsten Schritt soll untersucht werden, wie die Interaktion zwischen Lehrperson und Schülerinnen bzw. Schülern organisiert wird. Im «klassischen Unterricht» arrangiert die Lehrperson die Verteilung des Rederechts, sie fasst die Beiträge zusammen und greift auch gegen die Schüler/-innen ein, die sich ohne Rederecht erteilung unterhalten. Das Interesse der Schülerinnen und Schüler ist eher reduziert, sie haben keine Idee, wie dieses Sprichwort hätte beschrieben werden können. Lediglich drei von ihnen äußern sich dazu, aber ihre Vorschläge entsprechen nicht der faktischen Bedeutung des Sprichworts.

Im Anschluss soll die Konzeptentwicklung beschrieben werden. Zunächst ist die Frage zu beantworten, wer die Themen- und Situationskontrolle ausübt. Das ist natürlich die Lehrperson, die aber auch Schwierigkeiten hat, weil die Klasse nicht besonders am Thema interessiert ist. Das Bearbeitungsverfahren ist dadurch gekennzeichnet, dass in einem ersten Schritt die vorangegangene Gruppenarbeit ausgewertet wird. Diese Auswertung dauert insgesamt etwa fünfzehn Minuten – hier müsste man vielleicht noch weitere Aspekte heranziehen. Ein interaktives Eingrenzen findet jedoch nicht statt, vielmehr geht es darum, möglichst viele Vorschläge für eine Bedeutungsbeschreibung zu bekommen – es sind aber im Endeffekt nur drei. Dies zeigt auch, wie wenig Interesse die Schülerinnen und Schüler am Unterrichtsgegenstand haben.

Schließlich geht es um Chancen und Risiken. Die Schülerinnen und Schüler sind nicht besonders motiviert, was wiederum verdeutlicht, dass es der Lehrperson nicht gelungen ist, die Klasse für das Thema «Sprichwörter und Redensarten» zu interessieren. Das wäre vielleicht bei einem anderen Vorgehen unter stärkerer Berücksichtigung der Interessen der Schülerinnen und Schüler möglich gewesen, beispielsweise, wenn man sie nach den ihnen bekannten Sprichwörtern gefragt hätte. Insofern ist eine lehrerzentrierte Auseinandersetzung mit einem solchen Thema nicht unproblematisch, selbst wenn die Schülerinnen und Schüler vorher genug Zeit hatten, sich Notizen zu machen, und die Gelegenheit gehabt hätten, diese auch einzubringen. Alternative Möglichkeiten sollen an dieser Stelle nicht mehr eingebracht werden, denn das dürfte bei dem behandelten Thema relativ schwierig sein.

Abschließend soll der Ansatz eingeschätzt werden, auch im Vergleich zu den zuvor eingebrachten Konzepten. Im Konzept «Unterricht ist Interaktion» geht es eigentlich nur darum, den in der Gesprächsforschung entwickelten Ansatz der interaktionistischen Analyse auch auf die Unterrichtskommunikation zu beziehen. Dabei entsteht aber das Problem, dass unterrichtliches Handeln immer interaktiv organisiert wird – was bereits der Ansatz der Funktionalen Pragmatik und auch der Ansatz von Sinclair und Coulthard in der Perspektive von Lüders deutlich zeigt. Der Anspruch, ein neues Konzept entwickelt zu haben, trifft definitiv nicht zu, es handelt sich vielmehr um die Anwendung gesprächsanalytischer Kategorien auf die empirische Beobachtung von unterrichtlicher Interaktion aus konversationsanalytischer Perspektive. Und leider erfährt man in den Beiträgen auch relativ wenig über die soziale Herkunft der jeweiligen Schülerinnen und Schüler. Es mag sein, dass ausführliche, detaillierte Analysen von unterrichtlicher Interaktion interessant sein können, es bleibt aber unklar, warum immer nur möglichst kurze Sequenzen einer derartig ausgiebigen Analyse zugeführt werden müssen.

Abschließend sei zur *De-facto*-Didaktik bemerkt: Diese findet in der Lehrerbildung ständig statt, sei es während der Unterrichtsbesuche im Verlauf des Studiums, sei es im Referendariat oder bei Besuchen von Vorgesetzten zu der Zeit, wenn man Lehrperson ist. In den Gesprächen geht es immer um die individuelle Organisation von Unterricht, darum, welche Defizite zu beobachten sind und wie die defizitären Aspekte verbessert werden können. Daher ist es wenig überzeugend, ein solches Konzept als interaktionistisch fundiert auszugeben.

5. Leistungen und Defizite der untersuchten Ansätze

Es hat sich gezeigt, dass vor allem die Funktionale Pragmatik mit dem Konzept der Handlungsmuster ein angemessenes analytisches Instrumentarium zur Verfügung stellt, vor allem auch deshalb, weil die institutionellen Voraussetzungen für die Analyse eine Rolle spielen. Diese werden hinreichend berücksichtigt. Die Möglichkeiten einer differenzierten Analyse durch die Konstruktion von Handlungsmustern sind gegeben. Dabei wäre es sicher sinnvoll, dieses Modell noch weiterzuentwickeln. Aber auch das Konzept von Unterricht als Sprachspiel ermöglicht eine relativ differenzierte Auseinandersetzung mit dokumentierter Unterrichtsinteraktion. Es ist theoretisch gut fundiert, da wichtige Beiträge aus der Sprechakttheorie genutzt werden, um ein differenziertes Konzept auf theoretischer Basis zu entwickeln. Der Rückgriff auf den diskursanalytischen Ansatz von Sinclair und Coulthard und seine Weiterentwicklung zum Zwecke der Analyse empirisch dokumentierter Unterrichtsinteraktion zeigt, wie differenziert in diesem Kontext eine Analyse betrieben werden kann. Allerdings könnte die Auswertung der qualitativ erhobenen Daten noch genauer sein. Im Gegensatz dazu bleibt der interaktionistische Ansatz in der Analyse einzelner kurzer Sequenzen etwas reduziert: Die Sequenzen werden zwar genau und detailliert untersucht, aber die institutionellen Rahmenbedingungen finden keine angemessene Berücksichtigung, weil sie zwar konzeptionell bedacht, aber nicht für die Analyse genutzt werden. Das liegt vor allem daran, dass nur der interaktionistische Ansatz genutzt wird, um zu einer Analyse zu kommen. Dabei müssten vor allem in der Untersuchung von Unterricht die entsprechenden Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Dies wird nicht getan, weil es nur und ausschließlich um die Rekonstruktion von Interaktion geht. Und auch das Konzept einer *De-facto*-Didaktik vermag nicht zu überzeugen, da dies unter Rückgriff auf die untersuchten Unterrichtsbeispiele nicht wirklich als tragfähig entwickelt werden kann.

Literatur

- Deleuze, Gilles (1990): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: Deleuze, Gilles: Unterhandlungen 1972–1990. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 254–262.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1979): Sprachliche Handlungsmuster. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 243–275.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Fend, Helmut (1981): Theorie der Schule. 2. Aufl. München et al.: Urban & Schwarzenberg.
- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lüders, Manfred (2003): Unterricht als Sprachspiel. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mehan, Hugh (1979): Learning lessons. Social Organization in the Classroom. Cambridge (Mass.)/London: Harvard University Press.
- Röhrich, Lutz (2001): Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten. Bd. 2: Easy – Holzweg. 5. Aufl. Freiburg i. Br.: Herder.
- Schmitt, Reinhold (2011a): «Unterricht ist Interaktion! Zur Rahmung des Bandes». In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.): Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik. Mannheim: Amades, S. 7–30.
- Schmitt, Reinhold (2011b): «Didaktik aus interaktionistischer Sicht». In: ders. (Hrsg.): Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik. Mannheim: Amades, S. 225–238.
- Searle, John R. (1969): Speech Acts. Cambridge: University Press.
- Sinclair, John McH. & Coulthard, Malcolm (1977): Analyse der Unterrichtssprache. Ansätze zu einer Diskursanalyse, dargestellt am Sprachverhalten englischer Lehrer und Schüler. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Transkriptionskonventionen

L:	Sprechersigle
(2.0)	Pause von zwei Sekunden
:: ;: :::	Dehnungen einzelner Silben je nach Dauer
geWICHT	besonders akzentuierte Silben
<<len>>	langsam, lento
((lacht))	nichtsprachliche hörbare Aktivität / allgemeine unverständliche sprachliche Aktivität
(is klar)	rekonstruierte sprachliche Äußerung

Die Schülerpräsentation in der Sekundarstufe II und die Frage, ob es eine Re-Rhetorisierung des gymnasialen Deutschunterrichts gibt

Olaf Gätje

1. Einleitung

Die mündliche Textsorte *Präsentation* hat in den vergangenen rund zehn Jahren einen beachtlichen Siegeszug durch das deutsche Schulsystem angetreten. Befördert durch einen klar erkennbaren bildungspolitischen Gestaltungswillen, ist das Präsentieren als Leistungsnachweis und Prüfungsform *fachübergreifend* in die Bildungspläne für die Sekundarstufe I und II eingegangen und prägt bereits die aktuelle unterrichtliche Realität. In den schulformspezifischen Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für das Unterrichtsfach Deutsch werden Präsentationsfähigkeiten nicht nur von Abiturientinnen und Abiturienten, sondern auch von Absolventinnen und Absolventen der Sekundarstufe I gefordert, wobei die schulformspezifischen Unterschiede in den jeweils anzuvisierenden Kompetenzniveaus im Dunkeln bleiben.

Im vorliegenden Artikel wird das Präsentieren in der gymnasialen Oberstufe¹ des Deutschunterrichts thematisiert; dort und in anderen Fächern wird die Schülerpräsentation nicht nur als klausuräquivalenter Leistungsnachweis anerkannt, sondern findet in einigen Bundesländern zudem als obligatorisches Prüfungsformat im Abitur neue Verwendung. Aus Sicht der Deutschdidaktik ist die Schüler-

1 Notabene: In Hamburg wird seit einigen Jahren von der sogenannten Profiloberstufe gesprochen.

präsentation u. a. deshalb von besonderem Interesse, weil dieses wesentlich durch mediale Mündlichkeit ausgezeichnete Format wie ein Wiedergänger der in der Gründungsurkunde des schulischen Deutschunterrichts stehenden Schulrhetorik erscheint. Mit Blick auf die historische Entwicklung des Fachs Deutsch könnte die unvermittelte Aufwertung von Kompetenzen im Bereich der monologisch-medialen Mündlichkeit mit im Folgenden zu diskutierenden Einschränkungen als eine Gegenbewegung zu dem gegen Ende des 19. Jahrhunderts vollzogenen Prozess der *Entrhetorisierung* (vgl. Ludwig 1988) des muttersprachlichen Unterrichts gelesen werden. Die Sprachdidaktikerin Ursula Bredel (vgl. 2007, S. 206) bemerkt etwa, dass die neue Wertschätzung des monologischen Schülervortrags in Form der Präsentation als eine Rückkehr der Rhetorik zu werten ist, wobei die für die Rhetorik charakteristischen sprachlichen Figuren und die persuasive Funktion der Rede in den Hintergrund treten, die (multi-)mediale Aufbereitung des gesprochenen Vortrags dagegen zu einem elementaren Bestandteil wird.

Die im Folgenden diskutierte Frage lautet nun, ob der Befund einer Rückkehr der Rhetorik in den Schul- bzw. Deutschunterricht einer genaueren Betrachtung standhält. Die Beantwortung dieser Frage setzt die Klärung einiger anderer Fragen voraus, darunter vor allem derjenigen, ob die von Ludwig beschriebene Entrhetorisierung des Deutschunterrichts überhaupt stattgefunden hat. Und sollte sich die Entrhetorisierungsthese bestätigen, stellt sich immer noch die Frage, auf Grundlage welcher didaktischen Annahmen die Rhetorik als curricularer Gegenstand des Deutschunterrichts im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert aus dem Curriculum ausgeschieden ist oder ob sie vielleicht doch nur ihre Erscheinungsform verändert hat.

Im Anschluss an diese das Selbstverständnis der Deutschdidaktik berührenden Ausführungen soll unter Hinzuziehung von Handreichungen zur Gestaltung von Schülerpräsentationen der Bundesländer Hamburg und Baden-Württemberg der Frage nachgegangen werden, ob und in welcher Form sich rhetorische Elemente in der Schülerpräsentation in der gymnasialen Oberstufe niederschlagen.

2. Gibt es eine Re-Rhetorisierung des Deutschunterrichts?

Wie gezeigt, wird die neue Rolle der Schülerpräsentation in der gymnasialen Oberstufe als Rückkehr der Rhetorik in den Deutschunterricht unter noch zu klärenden veränderten Vorzeichen interpretiert. Nun wäre es eingeständenermaßen etwas

überzogen, die Implementierung einer Leistungs- und Prüfungsform wie der Präsentationsleistung in die gymnasiale Oberstufe allein als Indiz für eine Re-Rhetorisierung des Deutschunterrichts zu werten. Die in den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts vollzogene *kommunikative Wende* in der deutschsprachigen Linguistik hat jedoch auch in der Sprachdidaktik und insbesondere in der Aufsatzdidaktik ihre Spuren hinterlassen (vgl. Ludwig 1988, S. 453). So nimmt die sich in dem damaligen Paradigmenwechsel neu ausbildende Aufsatzkonzeption des *kommunikativen Aufsatzes* «Momente aus der rhetorischen Tradition» (ebd.) wieder auf. Als solch ein rhetorisches Moment versteht Ludwig insbesondere die intendierte kommunikative Wirkung auf einen Leser im Rahmen einer authentischen bzw. Authentizität simulierenden Schreibsituation.

Mit dem Terminus der *Re-Rhetorisierung* wird nun auf die dem Deutschunterricht im Allgemeinen und dem Aufsatzunterricht im Besonderen von Ludwig attestierte *Entrhetorisierung* gegen Ende des 19. Jahrhunderts Bezug genommen. Besonders prononciert wird die Abkehr vom Rhetorikparadigma, das der im Verlauf des 18. Jahrhunderts an deutschen Schulen sich etablierende muttersprachliche Unterricht vom Lateinunterricht übernommen hat,² durch Ernst Laas formuliert, einen der einflussreichsten Aufsatzdidaktiker des ausgehenden 19. Jahrhunderts und Hauptgewährsmann der Entrhetorisierungsthese Ludwigs.³ Laas' Ablehnung der Rhetorik als Lerngegenstand des muttersprachlichen Unterrichts erfolgt jedoch unter bestimmten theoretischen Vorannahmen und bezieht sich auf ein ganz spezifisches Konzept von Rhetorik als Unterrichtsgegenstand. Dabei betrifft Laas' zentrales Argument gegen den Unterricht in «rhetorischer Gewandtheit» (1877, S. 6) die von ihm attestierte sprachliche bzw. kognitive Überlastung der Lernenden und die damit verbundenen Erwerbsprobleme:

«Aber obwohl man es anzuerkennen weiß und oft auch notwendig findet, dass ein Mann, der an exponierter, verantwortungs- und einflussreicher Stelle steht, innerlich Vorhererwogenes ohne Hilfe eines beiliegenden ausgeführten Concepts «frei» vortragen kann, so steigt man doch erstens mit Erwartungen dieser Art schon ziemlich weit empor.» (Ebd.)

2 Eckhardt und Helmers halten fest, dass der sich im 18. Jahrhundert etablierende gymnasiale Deutschunterricht mit «der allmählichen Verdrängung des Lateinunterrichts als zentrales Schulfach dessen curriculares System, die Rhetorik» übernommen hat (1980, S. 7).

3 Laas' 1877 in Erstauflage erschienene Abhandlung «Der deutsche Aufsatz in den oberen Gymnasialclassen» sei nach Ludwig sogar «entscheidend für die Entrhetorisierung des deutschen Aufsatzes» (1988, S. 191) gewesen.

Dass der *frei gehaltene Vortrag* das Leistungspotenzial von Gymnasiasten selbst der oberen Klassen übersteigt, steht für den erfahrenen Schulmann außer Frage:

«Der [Schüler] mag auch in den oberen Classen noch mustergültige Stücke und Abschnitte unserer vaterländischen Literatur auswendig lernen und seinen Mitschülern zu gemeinsamer Erbauung und Belehrung recitiren; *der Vortrag seiner eigenen Sachen bringt zu dürftigen Ertrag; und je freier er wird, umso unergiebig er ist.*» (ebd., S. 7, Hervorheb. O. G.)

Bei genauerer Betrachtung richtet sich diese Kritik an dem freien Schülervortrag – der sogenannten *Gymnasialrede* – nicht in toto gegen die Rhetorik im muttersprachlichen Unterricht, sondern die Kritik richtet sich mit Blick auf die fünf aufeinander aufbauenden Produktionsschritte der rhetorischen Rede (*inventio* > *dispositio* > *elocutio* > *memoria* > *actio/pronunciatio*)⁴ gegen die beiden letzten der aufgezählten Produktionsstadien. Denn der freie Vortrag scheitert letztlich am Fehlen eines *ausgeführten Concepts*, mit dem die kognitiven Kapazitäten des vortragenden Schülers in der *pronunciatio* entlastet werden. Das Abrufen vorbereiteter Redeeinhalte und ihrer logischen Anordnung sowie treffender und/oder ornamentaler (Vor-)Formulierungen aus dem Gedächtnis in Synchronie mit einem auf das Ideal der flüssigen und wohlartikulierten Rede ausgerichteten Verbalisierungsdruck vor der Klassengemeinschaft und der Lehrperson stellt mutmaßlich eine Überforderungssituation für den ungelernten Redner dar. Mit dieser Feststellung ist jedoch noch nichts über die anderen drei genannten Produktionsstadien der rhetorischen Rede ausgesagt.

Nun ist Laas' Kritik an der Rhetorik als curricularem Gegenstand im muttersprachlichen Unterricht an Gymnasien nicht neu und wird in ähnlicher Weise bereits in dem mehr als 120 Jahre zuvor veröffentlichten wirkmächtigen Bändchen «Vorübungen der Beredsamkeit»⁵ von Johann Christoph Gottsched geäußert, darin allerdings mit ganz anderen die Rhetorik betreffenden Zielen und Annahmen als die Laas'. Auch Gottsched richtet sich gegen die verfrühte Einführung der Redekünste in den Gymnasien, da «die wahre Beredsamkeit ein männliches, nicht aber ein kindliches Wesen ist» (1754/1756, o. S.) und somit auch nicht an die «Fähigkeiten junger Leute» (ebd., o. S.) angepasst sein könne. Allerdings will er die Rhetorik im muttersprachlichen Unterricht in den entsprechend ihrem Schwierigkeitsgrad neu syste-

4 Die sogenannte *officia oratoris* der antiken Schulrhetorik.

5 Nach Frank (1976, S. 93) waren Gottscheds Vorübungen der Beredsamkeit bereits ein Jahr nach ihrem Ersterscheinen im Jahr 1754 vergriffen, sodass bereits 1756 die zweite Auflage herausgegeben wurde.

matisierten, im Medium der Schrift zu verfassenden *Progymnasmata* – also die titelgebenden *Vorübungen der Beredsamkeit* – mit der Begründung erhalten sehen, dass man «Jünglinge auf Schulen zwar nicht zu Rednern machen», diese aber «zur Beredsamkeit vorbereiten könne» (1754/1756, o. S.). Zu den antiken Progymnasmata zählen beispielsweise die Fabel, die Erzählung, die Beschreibung, aber auch solche heute in Vergessenheit geratenen Formen wie die Chrie. Für ein Grundverständnis von Progymnasmata als rhetorischen Lernformen ist es notwendig zu wissen, dass diese nicht mit vollständigen Redeskripten zu verwechseln sind, sondern im Normalfall als «Bestandteile oder Formelemente» (Kraus 2005, Spalte 159) solcher Redeskripte realisiert werden, was freilich nichts daran ändert, dass einige der progymnasmatischen Lernformen in der kommunikativen Praxis auch als eigenständige sprachliche Handlungsformen vorkommen können (vgl. ebd.). Die eigentliche Redekunst in Form des monologisch mündlichen Vortrages müsse Gottsched zufolge in den «Hörsälen der Universitäten *erschallen*» (ebd., Hervorheb. O. G.). Damit kommt die Schrift bzw. das Schreiben in Gottscheds Rhetorikcurriculum primär als schulische Vorübung der erst zu einem deutlich späteren Zeitpunkt zu erwerbenden Beredsamkeit als *oratorische* Praxis in Betracht. Gleich zu Beginn seines Büchleins, in dem einführenden Abschnitt «Von der Schreibart überhaupt», bringt Gottsched dieses Voraussetzungsverhältnis auf den Punkt: «Wer einmal ein Redner werden, [...] der muß sich bey Zeiten eine gute Schreibart angewöhnen,» (1754/1756, o. S.). Mit seinen entwicklungslogisch motivierten Vorschlägen zur Reformierung der curricularen Ordnung des Rhetorikunterrichts, wonach dem muttersprachlichen Unterricht am Gymnasium nur noch die Aufgabe zukommen soll, mithilfe schriftlicher Übungen auf die erst an der Universität auszubildende «wahre Beredsamkeit» vorzubereiten, bereitet Gottsched mutmaßlich entgegen seinen Absichten den Boden für die Krise der Rhetorik als Unterrichtsgegenstand des Fachs Deutsch. Denn der muttersprachliche Rhetorikunterricht wird nach Gottsched zum Schreib- bzw. Aufsatzunterricht, der sich fortan aus vielen, hier nicht weiter zu thematisierenden Gründen verselbstständigt und von seiner ursprünglichen Funktion, den kindlichen Schüler zur «wahren Beredsamkeit» hinzuführen, ablöst. Laas, der Protagonist eines solchen Aufsatzunterrichts, räumt dem mündlichen Referat im Deutschunterricht zwar noch eine Existenzberechtigung ein, diese bestehe aber hauptsächlich darin, als «Vorläufer und Begleiter» (1877, S. 16) dem Aufsatzunterricht zu dienen, der ohne diese Übung leiden würde, womit, nebenbei bemerkt, das von Gottsched dereinst vorgeschlagene curriculare System des Rhetorikunterrichts auf den Kopf gestellt ist.

Während Gottsched den schulischen Rhetorikunterricht des 18. Jahrhunderts noch reformieren will, verfolgt Laas mit seiner Aufsatzdidaktik gegen Ende des

19. Jahrhunderts ganz andere Interessen, was sich aus den fundamental verschiedenen Auffassungen der beiden von Rhetorik auf der einen und Schrift auf der anderen Seite erklärt. Gottscheds an der Antike orientierter Rhetorikbegriff umfasst die Gesamtheit der antiken fünf Produktionsstadien des rhetorischen Vortrags: «Ganze Reden zu machen», heißt, «zu erfinden, anzuordnen, auszuarbeiten und wirklich zu halten.»⁶ (Gottsched 1754/1756). Während der tatsächliche Vortrag der schriftlich vorbereiteten Übungsrede aus dem gymnasialen Rhetorikcurriculum aus den genannten Gründen zu entfernen ist, wird dem Produktionsschritt der Ausarbeitung in den Vorübungen besondere Aufmerksamkeit zuteil. In einem eigenen Kapitel werden die sogenannten *fundamenta stili* (ebd.: o. S.) abgehandelt, womit die rhetorischen Figuren der *guten Schreibart* gemeint sind, die in der *elocutio*, also in der schriftlichen Ausformulierung des mündlichen Vortrags, von Bedeutung sind. Im Gegensatz dazu wendet sich der Aufsatzdidaktiker Laas emphatisch gegen die antike Rhetorik mit ihren «gleißnerischen Phrasen», ihrer «verdeckenden Schönrederei» und gegen das «sophistische Raffinement» als solches (1877, S. 5). Mit dieser Abwertung der zur *elocutio* gehörenden rhetorischen Stilmittel und der mit ihnen assoziierten sophistischen Zwecke geht eine Aufwertung des ersten und zweiten Produktionsstadiums der Rhetorik einher, namentlich mit der *inventio* und der *dispositio*. Mit dieser Kritik an der *elocutio* und der gleichzeitigen Hervorhebung von *inventio* und *dispositio* verbleibt Laas jedoch im Bereich der Rhetorik – oder besser: in einem ganz bestimmten Rhetorikverständnis, das sich in der Folge eines der wichtigsten Denker der Renaissance, Rudolf Agricolas, herausgebildet hat und für das prominent der Name des Reformators Philipp Melancthon steht.⁷ Da ist zunächst Agricola, der für Laas insofern eine wichtige Referenz ist, als dieser Dialektik, bestehend aus *inventio* und *dispositio*, und Rhetorik als Erster strikt voneinander geschieden hat. Walter Ong bringt die von Agricola getroffene Grundunterscheidung wie folgt auf den Punkt:

«Rhetorical speech is speech which attracts attention to itself – the showy, the unusual. [...] Dialectical or logical speech is speech which attracts no attention to itself as speech, the normal, the plain, the undistinguished, the reporter of things.» (Ong 1958/1983, S. 129)

6 In dieser Aufzählung ist das Memorieren des ausformulierten Vortrags nicht explizit erwähnt, kann aus dem Kontext jedoch als mitgemeint inferiert werden.

7 Laas führt diese Namen an einer Stelle explizit als zentrale Theoriereferenzen an (1877, S. 11ff.).

Die Ausgliederung der *inventio* und *dispositio* aus den ursprünglich fünf *officia oratoris* durch Rudolf Agricola hat die antike Schulrhetorik quasi zu einer *Rumpfdisziplin* (vgl. Knappe 1992, Spalte 1290) werden lassen, bestehend allein aus den Produktionsstadien *elocutio* und *actio*. Zudem wird die *memoria* der dialektischen bzw. logischen Rede gewissermaßen assimiliert, denn das Memorieren ist diesem Ansatz gemäß das Resultat der Durchdringung und Strukturierung des Redegegenstandes im Erkenntnisprozess des Redners selbst. Das Erinnern bedarf also keiner zusätzlichen Kunstgriffe, sondern stellt sich beim aneignenden Verstehen des Redegegenstandes von selbst ein (vgl. Ong 1958/1983, S. 194 f.; Knappe 2000, S. 246). Es ist nun die aus dieser Abtrennung entstehende *kopfloste* Rumpfrhetorik, gegen die sich Laas' Polemik richtet. Welche Relevanz die Dialektik Agricolas für Laas' Konzept eines Aufsatzunterrichts hat, zeigt sich allein daran, dass die Abhandlung jeder einzelnen Aufsatzform – die bekanntlich aus den erwähnten Progymnasmata abgeleitet sind – durch die Unterscheidung von *inventio* und *dispositio* strukturiert ist. Gleichwohl möchte Laas, darin jetzt Melanchthon folgend, die strenge Unterscheidung zwischen Dialektik bzw. Logik auf der einen und Rhetorik auf der anderen Seite nicht in dieser Deutlichkeit aufrechterhalten (1877, S. 13).⁸ Laas' immer noch enge Bezugnahme auf die rhetorische Tradition des muttersprachlichen Unterrichts zeigt sich besonders deutlich, wenn er sein Konzept von Aufsatzunterricht abgrenzt von dem Unterricht in der noch von Gottsched als finales Bildungsziel ausgegebenen Beredsamkeit. Die schulischen Aufsatzformen unterscheiden sich «von den Uebungreden der Rhetorenschulen» nämlich vor allem dadurch, «dass sie geschrieben werden» (1877, S. 229). Diese Neugewichtung von gesprochener und geschriebener Sprache für den muttersprachlichen Unterricht ist natürlich im Zusammenhang mit der Alphabetisierung bzw. mit der Entwicklung einer Schriftkultur in Deutschland insbesondere im Verlauf des 19. Jahrhunderts zu sehen. Bildet sich zu Zeiten von Gottsched die deutsche Orthografie und damit eine zentrale Voraussetzung für die Entstehung von Schriftkultur erst noch aus (vgl. Maas 2003, S. 2411), befindet sich Laas in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bereits in einer weit fortgeschrittenen Phase der Entwicklung einer Schriftkultur in Deutschland mit einem Alphabetisierungsanteil in der Bevölkerung von rund 90 Prozent (vgl. ebd.). Ungeachtet dieser veränderten medienkulturellen Rahmenbedingungen bleibt Laas jedoch, wie erwähnt, der Rhetorik insoweit treu, als auch der schriftliche Aufsatz immer mit

8 So heißt es bei Melanchthon in seinen «Elementa rhetorices» von 1542: «Tanta est dialecticae et rhetoricae cognatio, vix ut discrimen reprehendi possit.» (Die Verwandtschaft von Dialektik und Rhetorik ist so groß, daß sich kaum ein Unterschied greifen läßt.) (Zitiert nach Mundt 1994, S. 98)

Blick auf einen Leser und dessen Verstehen zu verfassen ist. Das heißt beispielsweise, dass die *dispositio*, sprich die Anordnung der Gedanken, nicht allein an der Sache auszurichten ist, sondern auch im Hinblick auf die

«psychologischen Anforderungen, Erwartungen und Fähigkeiten eines Aufklärung suchenden Lesers [...]. Es muss eben die Ordnung so sein, dass der geistige Inhalt, der vor unserem Bewusstsein steht, hervorgegangen ist aus mannigfachen Studien und Meditationen, ohne weitere Vehikel und Nebenuntersuchungen durch unsere Darstellung allein dem fremden Geist sich mittheilen kann.» (1877, S. 229 ff.)

Der so verstandene Aufsatz zeichnet sich mit anderen Worten nicht nur durch eine gedankenstrenge, an der Sache orientierte Darstellung aus – die Sprache als *reporter of things* (Ong) –, sondern dieser Sachorientierung noch übergeordnet ist die Ausrichtung auf die «Receptionsfähigkeit des Lesers» (ebd., S. 231). Mit diesem Ansatz einher geht die Kritik an einer Rhetorik, die mithilfe sprachlich-ornamentaler Kunstgriffe auf die Erregung von Affekten und die daraus resultierende Unterdrückung der verstandesmäßigen Einsicht seitens des Zuhörers/Lesers abzielt.⁹ Einem solchen sophistischen Rhetorikverständnis wird freilich auch von dem Frühaufklärer Gottsched nicht das Wort geredet. In dem ersten Teil seiner bereits 1736 erschienenen «Ausführlichen Redekunst» unterscheidet Gottsched die wahre Beredsamkeit, die sich nur solcher «Beweisgründe bedient, die der Vernunft und Wahrheit gemäß sind», von der falschen Beredsamkeit, die sich «nur bloßer Scheingründe bedient, die in der That nichts beweisen» (Gottsched 1736/1973, S. 37 f.).¹⁰

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass mit Laas' Aufsatzdidaktik eine starke Aufwertung von medialer Schriftlichkeit im Vergleich zur medialen Mündlichkeit einhergeht, dass das Paradigma der Rhetorik dabei jedoch nicht verlassen wird. Deshalb ist auch die von Ludwig formulierte Entrhetorisierungsthese zu relativieren, da nicht die Rhetorik aus dem Deutschunterricht verschwindet, sondern was verschwindet, ist die oratorische Praxis in Form der schulrhetorischen Gattung *Gymnasialrede*, also die erwähnten Produktionsphasen der *ars memoria* und *actio*. Es wurde ferner aufgezeigt, dass die Herauslösung dieser beiden Phasen aus

9 Vgl. zur rhetorikkritischen Unterscheidung von Überzeugung und Überredung Kant 1913, S. 461 f.

10 Dass Laas' Abgrenzungen in seinem denkgeschichtlichen Kontext jedoch mehr als Schattenkämpfe sind, zeigt beispielsweise das aus Schopenhauers Nachlass 1864 erstveröffentlichte Brevier «Die Kunst, Recht zu behalten», in dem der Sophismus fröhliche Urstände feiert.

dem Curriculum des muttersprachlichen Rhetorikunterrichts bereits in Gottscheds 1754 erschienenen *Vorübungen der Beredsamkeit* nachzuweisen ist. Laas geht dann aber noch einen Schritt weiter als Gottsched, wenn er die dritte aus der antiken Rhetorik bekannte Produktionsphase, die *elocutio*, diskreditiert und aus dem Curriculum des Fachs Deutsch am Gymnasium herausdrängt.¹¹

Aus den genannten Gründen ist es angemessener, von einer *Ent-Oratorisierung* des Deutschunterrichts im Sinne eines Verschwindens des mündlichen Schülervortrags, denn von einer *Entrhetorisierung* zu sprechen. Damit wird im Übrigen eher die Beobachtung von Eckhardt und Helmers (vgl. 1980, S. 9) gestützt, die von einer Kontinuität der Rhetorik im Deutschunterricht bis ins 20. Jahrhundert hinein ausgehen, was sich nicht zuletzt an der Persistenz einiger Progymnasmata in Gestalt der «modernen» Aufsatzformen zeigt.

Laas' Aufsatzdidaktik ist somit weniger das Symptom einer Entrhetorisierung des Deutschunterrichts als vielmehr ein Anzeichen seiner zunehmenden *Literalisierung*. Der Schreibunterricht steht nicht länger im Dienste der Vorbereitung des Schülers auf die mündliche Rede- bzw. Vortragskunst, wie noch bei Gottsched, sondern er verfolgt eigene, genuin an das Medium der Schrift gekoppelte Lernziele. Laas erwähnt denn auch als ein zentrales Lernziel des Aufsatzunterrichts, Wissen zu verarbeiten:

«Weil die rhetorische Arbeit, die wir Aufsatz nennen, im Organismus des Schullebens unseres Erachtens zugleich den Dienst leisten soll, zur *Verinnerlichung des Gelernten* und zur *Ausbeutung des Gelesenen* mitzuwirken, so sind wir nicht in der Lage, das rhetorisch-formale Prinzip ausschließlich walten zu lassen.» (1877, S. 39, Hervorheb. O. G.)

Diese Funktion der «Verinnerlichung des Gelernten» liegt Laas zufolge ausdrücklich jenseits der rhetorischen Zwecke des Aufsatzunterrichts. Schrift wird mit anderen Worten nicht allein als *das Medium zerdehnter Kommunikation* aufgefasst, sondern zusätzlich als ein Medium des Lernens, das «auf den Schreibgegenstand oder das Schreibthema ausgerichtet» ist, wie es Pohl und Steinhoff (2010b, S. 11) mit Bezug auf das schreibentwicklungstheoretische Konzept des *epistemischen Schreibens* von Carl Bereiter formulieren. Damit trägt Laas dem Potenzial des Mediums Schrift als einem Instrument zur Wissensaneignung und -verarbeitung Rechnung. Allerdings

11 Wie weiter oben bereits dargelegt, schlägt Gottsched die *memoria* mit Bezug auf Agricola und Ramus der dialektischen Rede zu.

ist diese Funktionsbestimmung der *Rhetoridialektik* (Mundt 1994, S. 91) Laas' gar nicht äußerlich, denn streng genommen stehen *inventio* und *dispositio* in einem engen Verhältnis zu genau dieser Funktion von Schrift: Erst das Medium der Schrift macht die Komposition der Gedanken (*dispositio*) im Prozess der Textproduktion sichtbar, reflektierbar und damit auch revidierbar.

Auf Grundlage dieser Präzisierung der historischen Entwicklung der Rhetorik im Deutschunterricht zwischen dem 18. und dem beginnenden 20. Jahrhundert ist die Frage, ob die Schülerpräsentation als Wiedergängerin der Rhetorik, als *Re-Rhetorisierung des Deutschunterrichts* zu verstehen ist, eher zu verneinen, da sich der von Otto Ludwig als *Entrhetorisierung* des Deutschunterrichts apostrophierte Prozess gegen Ende des 19. Jahrhundert treffender als ein Prozess der Ent-Oratorisierung beschreiben lässt. Das Auftauchen der Präsentation zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist deshalb besser als Indikator für eine teilweise *Re-Oratorisierung* eines vor mehr als zweihundert Jahren *ent-oratorisierten* Deutschunterrichts zu verstehen.

3. Die Präsentationsleistung in der gymnasialen Oberstufe

Grundsätzlich können Präsentationsleistungen bzw. -prüfungen¹² in der gymnasialen Oberstufe in allen Fächern erbracht werden, wobei die schulische Praxis zeigt, dass die Schülerpräsentation tendenziell häufiger in den gesellschaftswissenschaftlichen und neuphilologischen Fächern und eher selten in den naturwissenschaftlichen Fächern Verwendung findet. Nachdem im vorangegangenen Kapitel die Schülerpräsentation in ihrem Verhältnis zur geschichtlichen Entwicklung des Deutschunterrichts beleuchtet wurde, wird im Folgenden von dieser Bindung an das Fach Deutsch etwas abgerückt.

Um einen Eindruck von den didaktischen Anforderungen an die Schülerpräsentation in der gymnasialen Oberstufe zu bekommen, ist ein Blick in die von einigen Bundesländern erstellten Handreichungen zur Präsentationsleistung bzw. -prüfung hilfreich. Dazu greife ich auf drei Handreichungen zurück, die die zuständigen Schulbehörden der Bundesländer Hamburg und Baden-Württemberg ihren an

12 Der Ausdruck *Präsentationsprüfung* bezeichnet die vorbereitete Präsentation als Prüfungsformat im Abitur.

Gymnasien tätigen Lehrer/-innen zur Verfügung stellen:

1. «Die Präsentationsleistung und die Präsentationsprüfung in der Profiloberstufe» aus dem Jahr 2010, herausgegeben vom Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.¹³
2. Die «Hinweise zur Gestaltung und Durchführung der mündlichen Abiturprüfung» des Landes Baden-Württemberg für 2013.¹⁴
3. «Didaktische Hinweise zur Vorbereitung und Durchführung der neugestalteten mündlichen Abiturprüfung in Baden-Württemberg» von Hans Gert Wengert und Günter Trenz.

In der erstgenannten Handreichung des Hamburger Landesinstituts für Lehrerbildung tritt die Neugewichtung der Präsentation am Gymnasium in besonderer Deutlichkeit hervor. Dort heißt es:

«An die Stelle der mündlichen Prüfung tritt ab dem Abitur 2011 die Präsentationsprüfung. Um diese Prüfung vorzubereiten, müssen die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Studienstufe mindestens zwei Präsentationsleistungen als einer Klausur gleichgestellte Leistung erbringen.» (Landesinstitut 2010, S. 2)

Dabei bestehen die Schülerpräsentationen laut Handreichung formal aus den folgenden bewertungsrelevanten Elementen:

1. Dokumentation der Erstellung des mediengestützten Vortrags¹⁵ (umfasst beispielsweise Angaben der in der Recherche verwendeten Quellen, Gliederung des Vortrags, Reflexion des methodischen Vorgehens);
2. mediengestützter Vortrag, bestehend aus
 - a. monologisch-mündlicher Rede,
 - b. Medieneinsatz;
3. an den Vortrag unmittelbar anschließendes Fachgespräch (nur in der Präsentationsprüfung im Abitur).

13 Nachzulesen unter: <http://li.hamburg.de/contentblob/2818346/data/pdf-die-praesentationsleistung-und-die-praesentationspruefung-in-der-profiloberstufe.pdf> [12.12.2012].

14 Nachzulesen unter: www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1336714/Schwerpunktthemen%202013.pdf [14.01.2013].

15 Die Dokumentation muss der Lehrperson in einem bestimmten, vorab geklärten zeitlichen Abstand vor dem Vortrag vorliegen.

Auf den ersten Blick wird deutlich, dass die Empfehlungen zur praktischen Umsetzung der Leistungs- und Prüfungsform *Schülerpräsentation* an Hamburger Gymnasien den monologisch-mündlichen Vortrag nicht nur als *einen* Bestandteil der multimedialen Schülerpräsentation konzipieren, sondern dass die Empfehlungen den gesprochenen Vortrag auch noch in eine Reihe genuin literaler Praktiken, sprich Lese- und Schreibpraktiken, eingebettet sehen. Dazu gehört u. a. das Suchen und Auswählen von Inhalten *im Normalfall*¹⁶ aus dem schriftbasierten Internet (vgl. Bolter ¹1997/2012, S. 335), die sachangemessene und gleichzeitig adressatenorientierte Anordnung der recherchierten Inhalte zu einem kohärenten Ganzen sowie die schriftliche Ausformulierung eines Vortragstextes in enger Abstimmung mit der Gestaltung einer mit Visualisierungen arbeitenden (zumeist digitalen) Präsentation. Damit wird die Herstellung einer Präsentation als Verschränkung eines Such-Finde-Prozesses mit einem Schreib-Lese-Prozess konzeptualisiert, die durch die Visualisierungsforderung noch an Komplexität zunimmt.

Didaktisch legitimiert wird die Einführung der Präsentation in die *Profiloberstufe* in Hamburg durch ihre propädeutische, also die Schüler/-innen auf ein wissenschaftliches Studium vorbereitende Funktion. Anders nämlich als in dem in der Sekundarstufe I gehaltenen Referat sollen die Schülerinnen und Schüler in der Präsentation nicht nur Inhalte wiedergeben, sondern diese darüber hinaus eigenverantwortlich recherchieren, durchdringen und in übergeordnete Zusammenhänge einordnen (vgl. Landesinstitut 2010, S. 3). Die propädeutische Funktion der Präsentation wird jedoch nicht nur durch solche inhaltlichen Anforderungen deutlich, sondern zeigt sich auch an den die formale Gestaltung der Präsentation betreffenden Anforderungen: Ob nämlich in Form eines der schriftlichen Klausur gleichgestellten Leistungsnachweises oder als Prüfungsleistung im Abitur, die Präsentation wird per se als *mediengestützte Präsentation* verstanden. Dass mit dieser Konzeptualisierung tatsächlich eine Anschlussfähigkeit an die aktuell gebräuchlichen Formate wissenschaftlicher Kommunikation erreicht wird, zeigen jüngere linguistische Forschungen zur Verwendung mediengestützter Präsentationen im akademischen Wissenstransfer:

16 Dass die Informationsrecherche und Wissensbeschaffung bei der Erstellung von Schülerpräsentationen in der Regel mithilfe der bekannten Internet-Suchmaschinen abläuft, zeigen sowohl Gruschkas empirische Analysen von Schülerpräsentationen (2008, S. 14) als auch die von mir durchgeführten empirischen Untersuchungen von mediengestützten Schülerpräsentationen (Gätje i. V.). Als untrüglicher Beleg für diese Feststellung kann eine Beobachtung dienen, die ich in einem von mir erhobenen Korpus von Schülerpräsentationen gemacht habe: Die von den Schülerinnen und Schülern meistens an das Ende der Präsentation gesetzte Folie mit den Angaben zur verwendeten Literatur besteht fast ausnahmslos aus Internetadressen.

«Präsentationen mit Unterstützung von Präsentationssoftware stellen eine inzwischen weitgehend etablierte Form in der konzeptionell monologischen wissenschaftlichen Binnenkommunikation von Angesicht zu Angesicht dar.» (Lobin et al. 2010, S. 358)

Die mediengestützte oder besser: *softwaregestützte* Präsentation als eine Form der wissenschaftlichen Binnenkommunikation erfreut sich insbesondere auch im universitären Lehr-Lern-Diskurs einiger Beliebtheit. Dabei ist der Einsatz von Präsentationssoftware, im universitären und allemal im schulischen Kontext, in der Regel gleichbedeutend mit der Verwendung von den gesprochenen Vortrag ergänzenden *Visualisierungen*, weshalb softwaregestützte Präsentationen per se als multimedial zu begreifen sind. So bemerkt der Frankfurter Erziehungswissenschaftler Gruschka in kulturkritischer Geste, dass die multimediale Präsentation zwischenzeitlich das monomediale studentische Referat abgelöst hat (Gruschka 2008, S. 13). Konsequenterweise wird in den auf Anschlussfähigkeit im Wissenschaftssektor ausgerichteten Empfehlungen zur Präsentation formuliert: «Von einem Vortrag unterscheidet sich die Präsentationsleistung dadurch, dass der Präsentationsvortrag immer auf ein Medium gestützt wird, damit also die Visualisierung von Sachverhalten gefordert wird.» (Landesinstitut 2010, S. 3)¹⁷

Allerdings ist der Einsatz gebräuchlicher Präsentationssoftware unter Einbeziehung von Visualisierungen auch in Hamburg keine zwingende Voraussetzung. Vielmehr stellt die Wahl der für die jeweilige Aufgabenstellung und das jeweilige Unterrichtsfach geeigneten Präsentationsmedien und semiotischen Darstellungsformen eine für die Benotung relevante Entscheidung der präsentierenden Schülerinnen und Schüler dar. Im schulischen Präsentationsalltag sind ebensolche Präsentationsprogramme mit ihrer Visualisierungsaffinität jedoch eher die Regel und vonseiten der Lehrperson nicht nur akzeptiert, sondern meistens sogar erwünscht.

Was den eigentlichen Präsentationsvortrag angeht, wird das freie Sprechen in der Hamburger Handreichung zwar als Aspekt eines Bewertungsrasters erwähnt, allerdings wird dort nur «weitgehend freies Sprechen» verlangt, was das Vorliegen eines Redeskriptes grundsätzlich nicht ausschließt.

Ein vergleichender Blick auf die Darstellung der Präsentationsprüfung in den «Hinweisen zur Gestaltung und Durchführung der mündlichen Abiturprüfung» des

17 In der einschlägigen Ratgeberliteratur zum Präsentieren stellen Visualisierungen nach wie vor «eine wesentliche Säule im «Standardprogramm»» (Berkemeier 2006, S. 28) dar.

Kultusministeriums Baden-Württemberg macht deutlich, dass die mit dieser Leistungs- und Prüfungsform verbundenen Leistungsanforderungen und didaktischen Zielsetzungen von Bundesland zu Bundesland variieren. In Baden-Württemberg ist die mündliche Abiturprüfung bereits seit 2004 um das Prüfungsformat der *vorbereiteten Präsentation mit anschließendem Prüfungsgespräch* erweitert. Anders als in der Hamburger Handreichung, in der Medieneinsatz und die Visualisierung von Informationen als konstitutiv für Schülerpräsentationen dargestellt werden, weist das baden-württembergische Kultusministerium in seinen oben erwähnten Hinweisen explizit darauf hin, dass es nicht darum gehen kann, «Medieneinsatz um jeden Preis zu propagieren». Nichtsdestotrotz wird auch in Baden-Württemberg ein Großteil der Präsentationsprüfungen mithilfe gebräuchlicher Präsentationssoftware realisiert. Ebenfalls anders als in den Hamburger Empfehlungen wird in Baden-Württemberg die Kompetenz des freien Sprechens höher veranschlagt. Ein Kriterium bei der Bewertung der Präsentationsprüfung betrifft demnach die

«sprachliche Umsetzung, z.B. freies und adressatenorientiertes Sprechen, Sprachrichtigkeit, Verständlichkeit, Angemessenheit der Formulierungen, Fachsprache. *Von grundlegender Bedeutung ist in diesem Zusammenhang immer die Fähigkeit des freien Sprechens.*» (Hinweise 2013, S. 43, Hervorheb. O. G.)

Nachdrücklicher noch als in den genannten Hinweisen betonen die für die baden-württembergische Lehrerfortbildung mitverantwortlichen Didaktiker Hans Gert Wengert und Günter Trenz in ihren «Didaktischen Hinweisen zur Vorbereitung und Durchführung der neugestalteten mündlichen Abiturprüfung» die Kompetenz des freien Sprechens:

«Es entspricht nicht dem Charakter einer mündlichen Prüfung, wenn schriftlich vorbereitetes Material eine zentrale Rolle spielt. Aus diesem Grund darf ein vorbereiteter Vortrag nicht vom Blatt abgelesen, sondern muss in freier Rede auf der Grundlage von Stichworten gehalten werden.» (Wengert/Trenz o. J., S. 9)

Damit taucht die Kompetenzanforderung, frei von einem ausformulierten Skript sprechen zu können, in der gymnasialen Oberstufe des 21. Jahrhunderts wieder auf, nachdem Laas vor mehr als 100 Jahren und Gottsched vor bereits 250 Jahren dieses Anforderungsniveau aufgrund der noch fehlenden kognitiven Voraussetzungen bei Schülern selbst der höheren Gymnasialklassen verworfen haben. Im Unterschied

zu der per definitionem monomedialen Gymnasialrede¹⁸ der vorvergangenen Jahrhunderte ist bei der Schülerpräsentation jedoch die Verwendung von Präsentationsmedien nicht nur erlaubt, sondern sogar – wie in Hamburg – erwünscht, sodass aus dem monomedialen Vortrag eine multimediale Präsentation wird. Dabei sind die mit dem Gebrauch eines Präsentationsmediums wie dem ubiquitären Präsentationsprogramm *Microsoft PowerPoint* einhergehenden Visualisierungen in Form von zweidimensionalen, flächigen Zeichenkomplexen wie Illustrationen, Diagrammen oder eben Schrifttexten nicht bloß als rein additiv zu dem sich in der zeitlichen Dimension erstreckenden, deklamierten Vortragstext aufzufassen. Vielmehr verändern Visualisierungen den Charakter des frei gesprochenen Vortrags, wie empirische Untersuchungen von mit digitalen Präsentationsprogrammen erstellten Schülerpräsentationen andeuten. Gruschka bemerkt:

«Selbst wenn sie [die präsentierenden Schüler/-innen bzw. Studierenden, Anmerkung O. G.] vor allem ab- und vorlesen, was an der Wand als Fundstücke ihrer Recherchen erscheint und was die Zuhörer sehen und mitlesen können, ist doch bemerkenswert, wie frei viele Studierende (Schüler) kommentierend sprechen können.» (Gruschka 2008, S. 14)

In diesem Zitat spricht der Erziehungswissenschaftler zwei den freien Vortrag betreffende Aspekte an. Der eine Aspekt betrifft die Beobachtung, dass dicht beschriebene Präsentationsfolien häufig die Funktion des Skriptes als Redevorlage übernehmen. Die Frage lautet nun, ob diese Beobachtung Gruschkas tatsächlich ein Problem beschreibt. Denn vor dem Hintergrund, dass bereits Gottsched und Laas die Überforderung von Lernenden beim Halten eines freien Vortrags konstatiert haben, können die *zum Ablesen beschriebenen* Folien der softwaregestützten Schülerpräsentation als legitime Hilfsmittel zur Bewältigung dieser Überforderungssituation verstanden werden. Da die Erstellung einer softwaregestützten Präsentation außerdem eine genuin (computer-)literale Praxis ist, fungieren einzelne Präsentationsfolien selbstverständlich immer auch als Displays für schriftliche Texte, die von dem oder der Vortragenden laut vor- und von dem Rezipienten oder der Rezipientin still mitgelesen werden. Dagegen ist erst mal nichts einzuwenden. Die Lehrperson kann und sollte die Schülerinnen und Schüler beim Offenlegen ihrer Bewertungskriterien im Vorfeld von Präsentationleistungen oder -prüfungen je-

18 Wenn man vom Einsatz des Körpers des Vortragenden in Form von Gestik, Mimik und Habitus einmal absieht.

doch darauf hinweisen, dass das übermäßige Ablesen, sei es nun von einem vorformulierten Redetext oder von textlastigen Präsentationsfolien, zu Notenabzügen führen kann.

Etwas komplizierter liegt der Fall beim zweiten, den freien Vortrag betreffenden Aspekt, der implizit auch auf den Aspekt der Visualisierung Bezug nimmt. Der gesprochene Vortrag ist nämlich jetzt nicht mehr nur *frei*, sondern auch, wie Gruschka beobachtet, *kommentierend*, und kommentiert werden größtenteils an die Wand projizierte Diagramme, Tabellen und andere sogenannte *illustrative Bilder* (vgl. Ehlich 2007, S. 607). *Illustrative Bilder* erfordern «in der Beschreibung einen z.T. umfänglichen sprachlichen Aufwand» (ebd.).¹⁹ Dieser *umfängliche sprachliche Aufwand* ist als das Korrelat eines illustrativen Bildern eigenen Verbalisierungspotenzials aufzufassen, das sich aus deren Funktion erklären lässt, beliebig komplexe Relationen und Konfigurationen von Wissen im zweidimensionalen Textraum in kondensierter Form darzustellen. Dadurch, dass illustrative Bilder als semiotische Kondensate komplexen Wissens fungieren, sind sie für die Zwecke von Präsentationen geradezu prädestiniert. Denn für den freien Vortrag dienen die von den präsentierenden Schülerinnen und Schülern in der Recherchephase ausgewählten und an die Wand projizierten illustrativen Bilder als *Orte (loci)*, die im zeitlichen Vorschreiten des Vortrags angesteuert werden und von denen ausgehend das in ihnen kondensierte Wissen *erklärend-kommentierend* in Sprache transkribiert wird; ein Vorgang, der zu einer Entlastung der zu memorierenden Redeinhalte führt. Visualisierungen in Form von illustrativen Bildern sind in der softwaregestützten Präsentation demnach nicht nur als Verstehenshilfe für die Zuhörer und *-schauer* zu begreifen, sondern deren Verwendung bedeutet für die Präsentierenden im Idealfall eine Entlastung ihres Arbeitsgedächtnisses. Denn in einer Situation von Notendruck und nicht alltäglicher sprachlicher Performanz müssen die Schülerinnen und Schüler *gleichzeitig* Gedächtnisinhalte aktualisieren, sinnvoll anordnen und verbalisieren.

19 Die illustrativen Bilder stehen damit in einem hier nicht näher zu beschreibenden Zusammenhang zu den von Berkemeier beschriebenen «formulierungsunterstützenden Visualisierungen» (Berkemeier 2006, S. 30).

4. Fazit

Mit dem hier nur skizzierten Prozess der Re-Oratorisierung des Deutschunterrichts ist es wie mit iterativen Prozessen im Allgemeinen: Das Wiederkehrende ist nicht mit sich selbst identisch, weil die im Wiedererscheinen gegebenen Rahmenbedingungen nicht die gleichen wie in der Vergangenheit sind. Die Rückkehr des gesprochenen Schülervortrags in den Deutschunterricht kann deshalb auch nicht als schleichende Restitution des muttersprachlichen Unterrichts als *Rhetorenschule* verstanden werden und schon gar nicht als Wiederaufleben der «sophistischen Sucht, um jeden Preis zu siegen» (Laas 1877, S. 13, Fn. 1). Vielmehr vollzieht sich die Rückkehr des monologisch-mündlichen Vortrags in den heutigen Deutschunterricht nicht nur unter den Vorzeichen eines auf *Literalität* ausgerichteten Bildungsideals und damit unter Zuhilfenahme *literaler Textproduktions- und rezeptionsverfahren*, sondern auch im Zeichen einer allgegenwärtigen *visual culture*. Visualisierungen beanspruchen den ehemals der Schrift vorbehaltenen zweidimensionalen Textraum für sich (mit), sei es, um die schriftliche Mitteilung zu ergänzen, sei es, um diese zu ersetzen. Diese Veränderungen affizieren zwar den monologisch-mündlichen Vortrag im gymnasialen Unterricht, der im Sinne Laas' jedoch rhetorisch bleibt, so wie schon seine Aufsatzkonzeption im Feld des Rhetorischen – verstanden als *inventio* und *dispositio* – verblieb.

Im Kontext einer softwaregestützten Präsentation ist der monologisch-mündliche Vortrag also als Resultat literaler Praktiken und als Bestandteil einer komplexen, multimedialen Handlungseinheit anzusehen und kann deshalb auch nur in dieser Verflechtung analysiert werden. Der vorliegende Artikel ist der Versuch, einige Aspekte einer solchen auch und gerade für die Deutschdidaktik – die schließlich eine Didaktik der Unterrichtssprache aller nicht fremdsprachlichen Fächer ist – relevanten Beschreibung anzureißen.

Literatur

- Berkemeier, Anne (2006): Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bolter, Jay D. (1997/2012): Das Internet in der Geschichte der Technologien des Schreibens. In: Zanetti, Sandro (Hrsg.): Schreiben als Kulturtechnik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 318–337. [Zuerst erschienen in: Münkner, Stefan & Roesler, Alexander (Hrsg.): Mythos Internet. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 15–33].
- Bredel, Ursula (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn: Schöningh.
- Eckhardt, Juliane & Helmers, Hermann (1980): Reform des Aufsatzunterrichts. Rezeption und Produktion pragmatischer Texte als Lernziel. Stuttgart: Metzler.
- Ehlich, Konrad (2007): Sind Bilder Texte? In: ders. (Hrsg.): Sprache und sprachliches Handeln. Diskurs – Narration – Text – Schrift. Berlin/New York: de Gruyter, S. 603–618.
- Frank, Horst Joachim (1976): Dichtung, Sprache, Menschenbildung. Geschichte des Deutschunterrichts von den Anfängen bis 1945. Bd. 1. München: Hanser.
- Gätje, Olaf (in Vorbereitung): Copy-and-Paste – Oder einige Überlegungen zur Multimodalität softwaregestützter Schülerpräsentationen in der gymnasialen Oberstufe. In: Drownowska-Vargáné, Eva & Zifonun, Gisela (Hrsg.): Schnittstelle Text. Berlin/New York: de Gruyter.
- Gottsched, Johann Christoph (1736/1973): Ausführliche Redekunst. Nachdruck. Hildesheim/New York: Georg Olms.
- Gottsched, Johann Christoph (1754/1756): Vorübungen der Beredsamkeit. 2., verb. Aufl. Leipzig: Breitkopf.
- Gruschka, Andreas (2008): Präsentieren als neue Unterrichtsform. Die pädagogische Eigenlogik einer Methode. Opladen: Budrich.
- Hinweise zur Gestaltung und Durchführung der mündlichen Abiturprüfung des Landes Baden-Württemberg für 2013. Online: www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1336714/Schwerpunktthemen%202013.pdf [14.01.2013].
- [Kant]. Georg Reimer (Hrsg.): 1902–1980. Kants Gesammelte Schriften (Akademie-Ausgabe. Bd. I–XXIX. Daraus: Bd. V. 1913. Kritik der praktischen Vernunft, Kritik der Urteilskraft.)
- Knape, Joachim (1992): Barock. Deutschland. In: Historisches Wörterbuch der Rhetorik 1, Spalten 1285–1332.
- Knape, Joachim (2000): Allgemeine Rhetorik. Stuttgart: Reclam.
- Kraus, Manfred (2005): Progymnasmatia. In: Ueding, Gert (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Bd. 7. Tübingen: Niemeyer, S. 159–190.
- Laas, Ernst (1877): Der deutsche Aufsatz in den oberen Gymnasialklassen. Theorie und Materialien. 2., umgearb. Aufl. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (Hrsg.) (2010): Die Präsentationsleistung und die Präsentationsprüfung in der Profiloberstufe – Handreichung und Arbeitshilfe für die Schulen. Hamburg. Online: <http://li.hamburg.de/contentblob/2818346/data/pdf-die-praesentationsleistung-und-die-praesentationspruefung-in-der-profiloberstufe.pdf> [12.12.2012].
- Lobin, Henning et al. (2010): Formen und Muster der Multimodalität in wissenschaftlichen Präsentationen. In: Bucher, Hans J. / Gloning, Thomas & Lehnen, Katrin (Hrsg.): Neue Medien – neue Formate. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 357–374.
- Ludwig, Otto (1988): Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin/New York: de Gruyter.

- Maas, Utz (2003): Alphabetisierung. Zur Entwicklung der schriftkulturellen Verhältnisse in bildungs- und sozialgeschichtlicher Perspektive. In: Besch, Werner et al. (Hrsg.): Sprachgeschichte. HSK 2.3. Berlin/New York: de Gruyter, S. 2403–2418.
- Mundt, Lothar (1994): Rudolf Agricolas *De inventione dialectica* – Konzeption, historische Bedeutung und Wirkung. In: Kühlmann, Wilhelm (Hrsg.): Rudolf Agricola: 1444 – 1485. Protagonist des nordeuropäischen Humanismus zum 550. Geburtstag. Bern: Lang, S. 83–146.
- Ong, Walter J. (1958/1983): Ramus. Method and the Decay of Dialogue. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Pohl, Thorsten & Steinhoff, Torsten (Hrsg.) (2010a): Textformen als Lernformen (= Reihe Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik). Duisburg: Gilles & Francke.
- Pohl, Thorsten & Steinhoff, Torsten (2010b): Textformen als Lernformen. In: dies. (Hrsg.): Textformen als Lernformen (= Reihe Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik). Duisburg: Gilles & Francke, S. 5–26.
- Wengert, Hans Gert & Trenz, Günter (o. J.): Didaktische Hinweise zur Vorbereitung und Durchführung der neugestalteten mündlichen Abiturprüfung in Baden-Württemberg. Online: www.schule-bw.de/schularten/gymnasium/zentralepruefungen/abitur/handreichungenmuendlichepruefung/didaktische_hinweise.pdf [01.11.2012].

Mündlichkeit im DaF- Unterricht – Begriffsbestimmung, Spezifika, Praxis

Günter Schmale

1. Einleitung

Ein Gespenst geht um in der Fremdsprachendidaktik (FS-Didaktik) – das Gespenst der «Mündlichkeit»!¹ Es geistert sowohl im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER; vgl. Europarat 2001)² als auch in den zentralen französischen Unterrichtsempfehlungen herum.³ So wird in Letzteren ausdrücklich verlangt, den Schwerpunkt des Fremdsprachenlernens auf die Herausbildung mündlicher Sprachkompetenz zu legen, «[de] privilégier l'apprentissage de l'oral».⁴ Doch auch wenn wiederum im Anschluss an den GER (vgl. Abs. 9.2.1.) «oral en continu» – vorbereitetes eher monologisches Sprechen (z. B. Beschreibung des Fachgebiets) – von «oral en interaction» – spontanem Sprechen mit häufigen Sprecherwechseln (Konversation, informelle Diskussion, zielgerichtete Kooperation) (vgl. ebd.) – unterschieden wird,⁵ so sucht man vergeblich eine Definition dessen, was das Spezifikum von Mündlichkeit ausmacht und inwiefern sich diese von den Verfahren schriftli-

-
- 1 Deshalb steht der Begriff in Anführungszeichen; um seine Klärung und Abgrenzung geht es im vorliegenden Beitrag.
 - 2 Online verfügbar unter www.goethe.de/z/50/commeuro/i2.htm [11.12.2012]; ohne Paginierung.
 - 3 Eigentlich Unterrichtsanweisungen, denn es handelt sich um «instructions officielles ministérielles»; online: <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2003/hs7/cadre.pdf> [11.12.2012].
 - 4 Cf. «Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères» (Bulletin Officiel du 31/05/2006); online: www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm [11.12.2012].
 - 5 Die in der entsprechenden Überschrift des GER (vgl. 9.2.1.) verwendeten Kategorien zur Beschreibung kommunikativer Aktivitäten sind – wenig trennscharf – «Produktion» und «Interaktion».

cher Sprachproduktion unterscheidet. Im GER trifft man auf unterschiedliche, relativ eklektische Aussagen zur Mündlichkeit bzw. gar zur «mündlichen Interaktion».⁶ So wird auf die Anwesenheit von mindestens zwei Personen hingewiesen, die abwechselnd die Sprecher- und Hörerrolle übernehmen, unter Verwendung konversationsanalytischer Erkenntnisse sogar darauf, dass sich deren Redebeiträge überlappen können und Sprecherwechsel stattfinden; ebenso, dass «sich der Hörer bereits beim Hören Hypothesen über den Fortgang der Äußerung des Sprechers [bildet] und [...] seine Antwort [plant]» (vgl. GER: Pkt. 2.1.3.). Selbst der in der Konversationsanalyse (= KA) zentrale Begriff des «Aushandelns von Bedeutung» wird bemüht (vgl. GER, Abschnitt 4.4.3.1.); diese soll dann allerdings auf der Basis des «Prinzips der Kooperation» (vgl. ebd.) funktionieren, d. h. des Konzeptes von Grice, das keinesfalls im – streng interaktionsbetonten – Paradigma der KA zu verorten ist. Dies gilt auch für «Klassen von kognitiven und kooperativen Strategien» (ebd.) wie «Lösungen vorschlagen und evaluieren» oder «rekapitulieren und den erreichten Gesprächsstand zusammenfassen» (ebd.), die zwar über die altbekannten Notionen des *Threshold Levels* (vgl. van Ek/Trim 1991) hinausgehen, jedoch immer noch im weiteren Sinne an bestimmte Sprechaktklassen erinnern.

Die Tatsache, dass neuere Erkenntnisse aus der Kommunikationsforschung in den GER eingehen, wird auch daran deutlich, dass nonverbale Aktivitäten wie «auf etwas zeigen» oder empraktischer Sprachgebrauch in Absatz 4.4.5.1. über «sprachmittelnde Aktivitäten» erwähnt werden. Allerdings bleibt der Hinweis auf deiktische Gesten beschränkt sowie auf im Verlauf praktischer Handlungen produzierte «beobachtbare Handlungen» (vgl. ebd.). Bei Scherer (1984) angeführte zentrale parasemantische, parasyntaktische, parapragmatische und dialogische Funktionen nonverbaler Kommunikation spielen keine Rolle.

Wenig interaktiv orientiert ist dann wiederum die Definition «grammatischer Kompetenz».

Formal kann man die Grammatik einer Sprache als eine Menge von Prinzipien sehen, die das Zusammensetzen von Elementen zu Sätzen regeln. Grammatische Kompetenz ist die Fähigkeit, in Übereinstimmung mit diesen Prinzipien wohlgeformte Ausdrücke und Sätze zu produzieren und zu erkennen (im Unterschied zum Auswendiglernen feststehender Formeln) (vgl. GER, Pkt. 5.2.1.2.).

6 Es kann natürlich im vorliegenden Beitrag nicht um eine – zweifellos hochinteressante – systematische Analyse linguistischer u. a. Ansätze gehen, die in der einen oder anderen Weise in den GER eingegangen sind.

Davon abgesehen, dass keine Definition des umstrittenen Konzeptes «Satz» erfolgt, ist dieses besonders aus konversationsanalytischer Perspektive, die zuvor eingenommen wird, zur Beschreibung konversationeller Konstruktionseinheiten völlig ungeeignet (vgl. Schmale 2012b). Das Auftauchen wohl auf Chomsky zurückgehender «wohlgeformte[r] Ausdrücke und Sätze» (s. o.), im völligen Gegensatz zu Hyme'scher «kommunikativer Kompetenz», muss hier unkommentiert bleiben, ist jedoch, in Anbetracht dessen, dass zuvor die Interaktivität mündlichen Ausdrucks beschworen wurde, bemerkenswert.

Ebenso auffällig ist – angesichts neuerer Erkenntnisse zur starken Vorgeformtheit von Sprache (vgl. Schmale 2012a; 2012c) – die implizite Gegenüberstellung kreativer Sprachkompetenz und des «*Auswendiglernen[s] feststehender Formeln*» (s. o.). Dies insbesondere dann, wenn in Abschnitt 5.2.1.1. «lexikalische Kompetenz», «Satzformeln, idiomatische Wendungen, feststehende Muster, andere feststehende Phrasen und feste Kollokationen» als «feste Wendungen»⁷ neben Einzelwörtern und grammatischen Elementen der Kompetenz des Sprachverwenders zugehörig beschrieben werden.

Die These, es handle sich im GER um ein eklektisches Modell, das nur versatzstückweise *interaktive* Elemente integriert, wird dadurch untermauert, dass ausdrücklich ein «handlungsorientierter Ansatz» propagiert wird, «an action-oriented approach» oder «une approche actionnelle» (vgl. GER, Pkt. 2.1.). Puren (2002) versucht allerdings in gewisser Weise, eine interaktive Komponente aufzunehmen, indem er von «approche co-actionnelle» spricht. Die Tatsache, dass ein «handlungsorientierter Ansatz», der wohl eher im sprechakttheoretischen Paradigma zu verorten ist, nicht mit einem streng interaktionistischen vereinbar ist, lässt sich kaum verbergen.

Im folgenden Abschnitt des vorliegenden Beitrags wird deshalb zu beschreiben sein, durch welche Phänomene eine genuin «mündliche Interaktion», die primärer Gegenstand dieses Beitrags sein soll, charakterisiert wird. Im dritten Punkt ist dann zu klären, in welcher Weise derartige Spezifika konversationeller Interaktion in den Fremdsprachenunterricht (= FSU) eingehen können. Auf dieser Grundlage werden Prinzipien kommunikativer mündlicher Sprachpraxis im FSU entwickelt, um abschließend anstelle eines Fazits Überlegungen zur Lehrerausbildung anzustellen.

7 Kriterien, die im Übrigen keiner gängigen Phraseologismus-Klassifikation entsprechen, wie beispielsweise die von Burger (2010); das Problem fehlender Trennschärfe der angebotenen Kategorien kann hier nicht im Einzelnen diskutiert werden.

2. Charakteristika «mündlicher» Interaktion

Auch wenn bereits Ferdinand de Saussure (1967) darauf hinweist, dass «Sprache und Schrift [...] zwei verschiedene Systeme von Zeichen [sind]; das Letztere besteht nur zu dem Zweck, um das Erstere darzustellen.» (ebd., S. 28), so werden Spezifika mündlicher Kommunikation doch bis heute in Kategorien schriftlicher Sprachproduktionen und häufig sogar als Abweichungen von diesen beschrieben (vgl. z. B. Thurmair 2002). Dabei liegt es im Grunde auf der Hand, dass vor allem mündlich-dialogische Äußerungen völlig anderen Produktionsbedingungen unterliegen als schriftliche Spracherzeugnisse. Vier dieser grundlegenden Charakteristika mündlicher Interaktion sollen nachstehend kurz skizziert werden: prinzipielle Multimodalität,⁸ Prozessorientierung, Kontextgebundenheit und Interaktivität:⁹

- Mündliche oder gesprochene Produktionen sind prinzipiell *multimodal*, sie sind folglich nicht auf die verbal-segmentale Sprachkomponente beschränkt, mit der man sich bei der Verwendung schriftsprachlicher Kriterien zwangsläufig zufriedengeben muss. Gleichzeitig mit linearisierten Lexemen werden auch Suprasegmentalia produziert und vor allem auch «körperliche» Aktivitäten¹⁰. Dabei beruht der Prozess der verbalen und körperlichen Interaktion prinzipiell auf dem simultanen Zusammenspiel aller genannten Modalitäten, wobei die eine oder andere Komponente je nach Text- oder Situationstyp einen mehr oder weniger wichtigen Stellenwert erhält.

Unvorbereitete verbal-körperliche Sprachproduktionen, vor allem solche im dialogischen Zusammenhang, sind im Gegensatz zu produktorientierten schriftsprachlichen Texten *prozessorientiert*. Während Erstere erst dann zum Bestandteil des Kommunikationsprozesses werden können, wenn sie sich abgeschlossen in Händen des Adressaten befinden, entstehen Letztere sukzessive unter ständiger Berücksichtigung der verbalen und/oder körperlichen Reaktionen des Interaktionspartners oder sogar unter dessen Mitwirkung (s. u. zur In-

8 Die natürlich auch für eher monologische Sprechsprache gilt, was für die folgenden drei Phänomene jedoch nur in sehr viel eingeschränkterem Maße zutrifft bzw. gar nicht, sofern es sich um die mündliche Reproduktion eines vorgefertigten Textes handelt.

9 Fiehler et al. (2004, S. 56 ff.) diskutieren noch weitere sieben Bedingungen «mündlicher kommunikativer Praktiken», u. a. «Kurzlebigkeit/Flüchtigkeit, Anzahl und Größe der Parteien, Institutionalität» usw.

10 Um den Begriff Reinhard Fiehlers (vgl. seinen Beitrag im vorliegenden Band) zu verwenden, der angesichts der wichtigen, wenn nicht zentralen Rolle mimisch-gestisch-proxemischer körperlicher Aktivitäten den negativ determinierenden Terminus «nonverbal» als abwertend betrachtet.

teraktivität) – man spricht deshalb auch von der Zeitlichkeit «mündlicher» Interaktion (vgl. Fiehler et al. 2004, S. 59–61).¹¹ So kann der *turn*-Produzent einmal Formuliertes nicht wieder rückgängig machen, der Interaktionspartner aber nimmt nicht erst den abgeschlossenen Redebeitrag wahr, sondern verfolgt und interpretiert die jeweilige Konstruktionseinheit in allen verbal-körperlichen Komponenten ihres Entstehens mit. Dies ermöglicht ihm, potenzielle Abschlusspunkte von *turns* vorherzusehen und sich so an der Organisation eines reibungslos funktionierenden Sprecherwechsels zu beteiligen.

- Verbal-körpersprachliche Interaktionen sind *kontextgebunden* und von einer Vielzahl von Aspekten wie Raum und Zeit der Kommunikation, den sozialen Beziehungen zwischen den Beteiligten, visuell wahrnehmbaren situativen Phänomenen, Erwartungen, Präferenzen, strukturellen Vorgaben des jeweiligen Kommunikationssystems usw. geprägt. Ein Verzicht auf die systematische Berücksichtigung derartiger situativer, sozialer oder sequenzieller Kontextfaktoren hat eine nicht adäquate Analyse und Interpretation kommunikativer Aktivitäten zur Folge. So kann ein mit steigender Intonation realisierter Familienname, z. B. *Schmidt?*, erst im sequenziellen Rahmen der Eröffnung eines Telefongesprächs als gesprächsinitiale Selbstidentifikation verstanden werden. Ohne diesen Kontext könnte es sich auch um eine erstaunte Verständnisfrage oder eine selbstüberlegende Frage handeln.

Verbal-körpersprachliche Interaktion wird prinzipiell *interaktiv konstituiert* durch die wechselseitig aufeinander bezogenen kommunikativen Aktivitäten der Gesprächsteilnehmer; ein Grundprinzip der Konversationsanalyse, das von den amerikanischen Begründern dieser Forschungsrichtung stets hervorgehoben wird: «The production of a spate of talk by one speaker is something which involves collaboration with the other parties present, and that collaboration is interactive in character [...]» (Schegloff 1982, S. 73). Gespräche sind also keinesfalls eine Aufeinanderfolge isolierter Sprechakte, die Intentionen ihrer Produzenten umsetzen. Ganz besonders deutlich wird die Interaktivität konversationeller Organisation am Phänomen der kollaborativen *turn*-Konstruktion, bei der über *zwei turns* hinweg *eine* – syntaktische – Konstruktionseinheit durch *zwei* Beteiligte produziert wird (vgl. z. B. Lerner 1991).

11 Peter Auer (2005) verwendet gar den Terminus «Online-Syntax».

Fiehler et al. (2004) und [Fiehler (2012)¹²] gehen davon aus, dass es angesichts der vorstehend beschriebenen Charakteristika gesprochensprachlicher und körperlicher Interaktion keine «Mündlichkeit» oder «Schriftlichkeit» an sich geben kann.¹³

Der Begriff *Mündlichkeit* reflektiert und reproduziert ein reduziertes Verständnis der Funktionsweise interpersonaler Kommunikation in gemeinsamer Situation. Er suggeriert zudem eine gewisse Gleichartigkeit dessen, was mündlich produziert wird (Fiehler 2012, Folie 3).

Angesichts der Tatsache, dass die Abstraktion «Mündlichkeit» «den Blick auf die Grundformen der Verständigung [verstellt]» (ebd.), schlägt Fiehler (2012) im Anschluss an Fiehler et al. (2004) das Konzept der «kommunikativen Praktiken» (= KP) vor, die die jeweiligen Produktionsbedingungen «mündlicher» oder «schriftlicher» Kommunikation in allen ihren Ausprägungen umfassen.

Kommunikative Praktiken sind vorgeformte, konventionalisierte Verfahren zur Bearbeitung rekurrenter gesellschaftlicher kommunikativer Zwecke (Fiehler 2012, Folie 32).

Wohlwissend, dass Fiehler et al. (2004), derartige kommunikative Praktiken als «größere abgrenzbare und eigenständige kommunikative Einheiten» (ebd., S. 100) definieren, die über einzelne sprachliche Aktivitäten hinausgehen,¹⁴ soll im vorliegenden Beitrag das Konzept der kommunikativen Praktiken auf sämtliche fremdsprachlichen kommunikativen Modelle, gleich welcher Größe, bezogen werden, die der Herausbildung fremdsprachlicher kommunikativer Kompetenz der FS-Lernenden förderlich sind.

3. Kommunikative Praktiken im Fremdsprachenunterricht

Aus der Vielzahl der zu behandelnden Aspekte sollen hier zwei für das FS-Lernen zentrale Punkte diskutiert werden: zum einen die Beschreibung realistischer kom-

12 Vortrag, im September 2012 auf dem Symposium Deutschdidaktik in Augsburg gehalten; Verweise beziehen sich auf die PowerPoint-Präsentation. Vgl. auch Fiehler (2000) für eine grundlegende Diskussion des Konzepts «gesprochene Sprache».

13 Die viel diskutierte Unterscheidung «medialer vs. konzeptueller Mündlichkeit/Schriftlichkeit» im Anschluss an Koch/Oesterreicher (1985) unterstreicht dies.

14 Was bedeutet, dass eine *Beschwerde* eine kommunikative Praktik darstellt, der einzelne Sprechakt des *Beschwerens* jedoch nicht.

munikativer Modelle (3.1), zum anderen die Relevanz vorgeformter kommunikativer Praktiken (3.2).

3.1 Beschreibung realistischer kommunikativer Modelle

Es versteht sich im Grunde von selbst, dass kommunikative Praktiken (KP), die als Modelle fremdsprachlichen Lernens dienen sollen, kommunikativer Realität zu entsprechen haben. Leider ist dem immer noch nicht so, wie anhand einer Analyse von Lehrbuchdialogen in Schmale (2004, S. 7–13) nachgewiesen wurde.¹⁵ Dies zeigt auch nachstehendes Lehrbuch-Dialogmodell, das einem in neuerer Zeit erschienenen Lehrbuch entnommen wurde; in der Rubrik «Zum Üben und Wiederholen» findet man dort folgenden Dialog:

Im Reisebüro¹⁶

Ergänzen Sie folgenden Dialog.

- Guten Tag, was kann ich für Sie tun?
- Ich ... gern im Sommer verreisen. Ich ... gern Informationen.
- Was für eine Reise ... Sie machen?
- Wenn die Flüge nicht so teuer ..., ... ich nach Australien fliegen!
- Setzen Sie sich, Sie ... zuerst unsere Angebote lesen.

[Aus: *Fokus. Classes de Première*. Thomas 2011, S. 39.]

Ausgehend von der Prämisse, dass sämtliche KP, seien sie auf eine Äußerung reduziert oder weit ausgebaut, kommunikativer Realität entsprechen müssen, lässt sich zur kommunikativen Struktur des vorstehenden Dialogmodells u. a. Folgendes bemerken: Grüße sind normalerweise in Paarsequenzen organisiert, hier fehlt der Gruß, den der Kunde bei Betreten des Reisebüros äußern würde. Über den Realismus der einzelnen Äußerungen lässt sich streiten: Fragt ein Reisebüroangestellter tatsächlich «Was kann ich für Sie tun?», da man doch ganz offensichtlich Reisen verkauft und nicht Waschmaschinen repariert oder Bier ausschenkt. Entsprechend würde der Kunde wohl kaum angeben, *dass* er eine Reise machen will, sondern vielmehr, *wohin*

15 Seit dem Nachweis unrealistischer Lehrbuch-Modelle von «Asking/Telling the Way» in meiner Staatsexamensarbeit (vgl. Schmale 1984) hat sich also offensichtlich immer noch nichts entscheidend geändert. Das neueste in Schmale (2004) analysierte – und kritisierte – Lehrbuchdialog-Modell stammt aus Delfin (Aufderstrasse 2001).

16 Die Lücken entsprechen dem Original.

er reisen will. Die Äußerung, dass er Informationen möchte, ist völlig überflüssig und unrealistisch, da er natürlich gerade deshalb ins Reisebüro kommt; der Angestellte würde vielmehr unmittelbar entsprechende Prospekte und Kataloge anbieten. Die Folgeäußerung des Kunden in Zeile 4 ist zwar vorstellbar im Verlauf eines längeren Gesprächs, in der Anfangsphase aber eher überraschend; realistischer wäre, wenn der Kunde den Wunsch nach einer Reise nach Australien vorbringen und nach dem Preis fragen würde. Und würde der Angestellte dem Kunden wirklich erst jetzt einen Platz anbieten, und dies vor allem in dieser imperativischen Form «Setzen Sie sich...»? Hier wäre zweifellos eine der von Lehrbuchautoren ansonsten so geschätzten Abtönungspartikel angebracht gewesen, also «Setzen Sie sich *doch*...», um den Imperativ abzuschwächen. Die Tatsache, dass die kommunikative Praktik «Beratungsgespräch im Reisebüro» hier schon nach der Eröffnung abbricht, deutet stark darauf hin, dass das Ziel im Grunde gar nicht die Einübung einer KP ist, sondern vielmehr die Verwendung von Modalverben, wohl besonders solchen im Konjunktiv II. Die Tatsache, dass dialogische Strukturen zum Erlernen bestimmter morphosyntaktischer Strukturen «missbraucht» werden, wird durch die weiteren Übungen des Wiederholungsblocks unterstrichen, in denen es explizit um die Verwendung des Konjunktivs II, des Perfekts oder von Präpositionen geht (vgl. Thomas 2011).

Möglicherweise geht es den Autoren des untersuchten Lehrwerkdialogs also gar nicht vorrangig um die Darstellung einer realistischen KP, sondern um das Einüben bestimmter Äußerungstypen bzw. sogar bestimmter morphosyntaktischer Strukturen, was aber den hehren Lernzielen des GER völlig zuwiderläuft. So ist es zweifellos zu erklären, dass die Verfasser des vorstehenden Dialogs wenig Wert auf kommunikative Adäquatheit bzw. Realität der betreffenden KP legen. Überdies können KP jedweder Form nicht aufgrund von Intuitionen der Lehrbuchautoren entwickelt werden. Nur eine streng konversationsanalytische Vorgehensweise – authentische Situationen werden aufgenommen, transkribiert und analysiert – kann Grundlage eines realistischen Modells einer KP werden, da Intuitionen von Lehrbuchautoren keineswegs ausreichend sind, um realistische KP-Modelle zu gestalten. Selbstverständlich sind unveränderte authentische Konversationen allenfalls im *near-native*-Stadium im FSU verwendbar, es geht vorrangig um Verwendung derartiger Materialien zur Erstellung realistischer oder glaubwürdiger, nicht aber naturalistischer Lernmaterialien.¹⁷

17 Schmale (2004) diskutiert im Einzelnen weitere Kriterien, die bei der Entwicklung realistischer Lehrbuchdialoge oder KP zu berücksichtigen sind.

3.2 Relevanz vorgeformter kommunikativer Praktiken im weiteren Sinne

Nicht nur größere vorgeformte und konventionalisierte KP (vgl. Fiehler et al. 2004; s. o.) sind, wie erwähnt, für den FSU relevant, sondern generell alle im weiteren Sinne «präformierten Konstruktionseinheiten» (PKE), die von der monolexikalen – aber polyfaktoriell geprägten – Routineformel vom Typ *hallo* bis hin zu «big chunks» vom Typ KP oder kommunikativen Gattungen wie der *Gerichtsverhandlung* gehen können (vgl. für eine Diskussion des Konzeptes der PKE¹⁸ Schmale 2011 oder 2013). Die Berücksichtigung derartiger vorgeformter Konstruktionseinheiten ist vor allem deshalb unverzichtbar, weil in neueren Arbeiten verstärkt darauf hingewiesen wird, dass «mündliche» Sprachproduktionen einen hohen Grad an Präformierung aufweisen (vgl. dazu Schmale 2012a; 2012c).¹⁹

Seit den 70er-Jahren gibt es zunehmend Evidenz dafür, dass Sprechende einen Großteil ihrer Äußerungen nicht kreativ bilden, sondern aus unterschiedlich komplexen, vorgefertigten und ganzheitlich im Langzeitgedächtnis memorisierten Sequenzen zusammensetzen (Aguado 2002, S. 27).

Es ist eben kein Zeichen mangelnder Sprachkompetenz oder fehlender Kreativität, Vorgefertigtes einzusetzen, sondern ganz im Gegenteil völlig normal und von hoch entwickelter kommunikativer Kompetenz zeugend, wenn FS-Lernende vorgeformte Konstruktionen adäquat verwenden bzw., wie Gülich (2008) einleuchtend darlegt, kreativ auf Vorgeformtes als Ressource in der konversationellen Interaktion zurückgreifen.

Es versteht sich von selbst, dass es hier nicht um das Erlernen von Listen phraselogischer Minima oder Optima gehen kann (vgl. Schmale 2009), die zum Großteil aus idiomatischen Ausdrücken bestehen, die Muttersprachlern vorbehalten bleiben sollten. Gemeint sind hier vielmehr die äußerst zahlreichen Routineformeln, die ebenso unzähligen Kollokationen sowie bestimmte Teilidiome wie *blinder Passagier*, alle unverzichtbar, da sie nur auf Kosten unkonventionellen Kommunizierens, das jedoch für

18 «Eine verbale und/oder nonverbale Konstruktionseinheit gilt dann als präformiert, wenn sie aus mehr oder weniger fest kombinierten lexikalischen, prosodischen, nonverbalen, situativ-kontextuellen, sozialen, textuellen usw. Faktoren besteht. Präformierte Konstruktionseinheiten können unterschiedliche semantische Transparenzgrade besitzen und in Sprachgruppierungen unterschiedlicher Größe gebräuchlich sein.» (Schmale 2011, S. 189 f.)

19 Zahlen gehen hier bisweilen weit über 50 Prozent an präformierten Äußerungen hinaus, diese können jedoch angesichts kaum distinktiver Kriterien zur Bestimmung von Vorgeformtheit nicht als signifikant gelten.

FS-Sprecher und -Sprecherinnen unangemessen ist, durch nicht vorgeformte Ausdrücke zu ersetzen sind. Zum anderen gehören dazu auch Dialogmodelle oder KP wie *eine Auskunft einholen*, vor allem aber «constructions» im Sinne von Fillmore, Kay und O'Connor (1988) und hier insbesondere die sogenannten «formal idioms»,²⁰ lexikalisch mehr oder weniger offene syntaktische Rahmen. Leider sind derartige Schablonen oder Modellbildungen bisher vorwiegend anhand bekannter phraseologischer Muster wie *x bleibt x*, *Schnaps bleibt Schnaps* untersucht worden, die nicht unbedingt für das FS-Lernen produktiv sind. Die Zukunft dieses Ansatzes für das FS-Lernen liegt vielmehr in der Untersuchung großer authentischer Korpora im Hinblick auf häufig verwendete Konstruktionstypen, um einerseits die tatsächliche Frequenz von «substantive idioms», also Phrasemen, zu erheben, andererseits, um über Frequenzanalysen typische Konstruktionsmuster zu ermitteln. Insbesondere geht es dabei um rekurrente «lexikalische Füllungen» derartiger Muster: Es kommen eben charakteristischerweise bestimmte Lexeme in bestimmten Konstruktionen vor,²¹ sodass man im FSU innerhalb eines Modells syntaktische und lexikalische Elemente verbinden kann. Diesem Ansatz gehört ohne jeden Zweifel die Zukunft, er ist aber in jeder Hinsicht sehr aufwendig und setzt Mittel voraus, die nicht immer vorhanden sind.

Schmale (2012c) wählt deshalb einen anderen, vielleicht als deduktiv-induktiv zu bezeichnenden Weg, nämlich die korpusbasierte Analyse und Beschreibung eines syntaktischen Phänomens, das französischen Muttersprachlern im Deutschen ganz besondere Schwierigkeiten bereitet, die Unterscheidung der Modalverben oder modalisierenden Verben *sollen* und *müssen*. Häufig werden diese Verben nämlich in einer Weise verwendet, die für die Verständigung problematisch werden kann,²² wenn zum Beispiel anstelle von *Ich muss in die Stadt* (eine aufgrund bestimmter Bedingungen existierende absolute Notwendigkeit) geäußert wird *Ich soll in die Stadt* (eine von Dritten verlangte Handlung, zu der man möglicherweise gar keine Lust hat). Grund für dieses Problem ist einerseits, dass das Französische sowohl *sollen* als auch *müssen* durch das Verb *devoir* ausdrücken kann; wenn dann

20 Im Gegensatz zu den lexikalisch gefüllten «substantive idioms», die grosso modo den bekannten phraseologischen Ausdrücken entsprechen, die die Autoren auch vorzugsweise als Beispiele heranziehen.

21 Kathrin Steyer (IDS Mannheim) hat dies in ihrem Plenarvortrag zum Europhas-Kongress 2012 in Maribor überzeugend nachgewiesen. Vgl. auch das von ihr geleitete IDS-Projekt: «Usuelle Wortverbindungen – Korpusanalytische Erforschung und Beschreibung rekurrenter Sprachgebrauchsmuster». www1.ids-mannheim.de/lexik/uwv.html [06.02.2013].

22 Dies scheint das entscheidende Kriterium für die Bewertung von sprachlichen Irrtümern zu sein, nicht fehlende grammatische Korrektheit, die meist der Verständlichkeit einer Äußerung nicht schadet.

noch verstärkt auf die Muttersprache zurückgegriffen wird, ist kaum noch eine korrekte Verwendung dieser Modalverben im Deutschen zu erreichen.²³ Andererseits vermögen eher abstrakte morphosyntaktische Regeln, die man in jeder Grammatik findet,²⁴ ganz offensichtlich die angemessene Verwendung von *sollen/müssen* für DaF-Lernende nicht in hinreichender Weise zu erklären. Es wurden deshalb in zwei Gesprächskorpora zunächst Sequenzen unterschiedlicher Verwendungsweisen der beiden Modalverben erhoben, um zum einen eine Hierarchie der im FSU zu vermittelnden Modelle nach Gebrauchsfrequenz zu erstellen, zum anderen vor allem auch ein Korpus realistischer Äußerungstypen und -ko(n)texte zu erhalten. Zwei Grundformen²⁵ kristallisierten sich heraus:

1. *müssen* zum Ausdruck einer selbst auferlegten Verpflichtung oder durch die Umstände unvermeidbaren Notwendigkeit bzw. deren Verneinung oder die Frage danach: *ich muss in die Stadt, ich muss Hausaufgaben machen, musst du auch so viel arbeiten?*
2. *sollen* zum Ausdruck einer dem Agens von einer dritten Instanz auferlegten Verpflichtung bzw. der Frage nach einer präferierten Handlung des Adressaten, *wie du sollst jetzt endlich ins Bett gehen, soll ich dir was aus der Stadt mitbringen?*

Entscheidend bei der Vermittlung ist: Es werden keine abstrakten Regeln vorgegeben, die Verben werden vielmehr in Form von syntaktisch-lexikalischen Konstruktionen innerhalb realistischer Modelle präsentiert und eingeübt. Es versteht sich von selbst, dass nicht beide Grundformen von *müssen* und *sollen* gleichzeitig eingeführt werden, denn dies würde der Verwechslung Tür und Tor öffnen.²⁶ Und selbstverständlich wird zur Erklärung nicht in die Muttersprache übersetzt, im Übrigen wird auf Übersetzungsübungen in die oder aus der Muttersprache verzichtet.

23 Als Beweis der Grammatikteil des bereits erwähnten Lehrbuches *Fokus. Classes de Première* (Thomas 2011, S. 178), in dem beide Verben durch «devoir, il faut que» übersetzt werden, wobei dann fälschlicherweise bei *sollen* noch «conseil» (Rat) steht. Ratschläge werden jedoch nur in der Konjunktiv-II-Form *sollt-* erteilt, in der Indikativ-Form *soll-* handelt es sich um Anweisungen im weiteren Sinne.

24 Vgl. z. B. die Duden-Grammatik (1984, S. 98 f.), wo *müssen* in seiner Hauptbedeutung «Notwendigkeit» ausdrückt, *sollen* dagegen «Aufforderung»; dies mit zahlreichen Nuancen.

25 Es existieren natürlich viele weitere Funktionen (vgl. Duden-Grammatik, 1984, S. 98 f.). Der modalisierende Gebrauch von *sollen/müssen* beispielsweise, z. B. *Du musst verrückt sein, so schnell zu fahren*, würde erst – wie auch andere Gebrauchsformen – in einem fortgeschrittenen Lernstadium einzuführen sein.

26 Erst wenn eine Form erfolgreich angewendet werden kann, sollte die nächste eingeführt werden.

4. Kommunikative Praxis im fremdsprachlichen Unterricht

Der FSU unterliegt prinzipiell einem Paradoxon, denn zielsprachliche Kommunikation findet in einem künstlichen Rahmen statt, in dem nur in Ausnahmefällen ein tatsächliches Kommunikationsziel existiert. Zudem können Lernende in der Regel Sprachmittel und behandelte Themen nicht frei auswählen, müssen diese mit nicht selbst gewählten Kommunikationspartnern behandeln, die zudem die eigene Muttersprache sprechen – und das Ganze wird von einer anwesenden Lehrperson kontrolliert, eventuell korrigiert und gar sanktioniert.

Umso wichtiger ist es, beim Erwerb kommunikativer Praktiken im definierten weitergehenden Sinn bestimmte Prinzipien einer kommunikativen *Praxis* zu beherzigen. Auch wenn diese lediglich auf «real-life situations» *vorbereiten* sollen, so kann operationelle kommunikative Kompetenz nur dann erworben werden, wenn Lernende auch bereits im Lernprozess aktiv werden und die Zielsprache nicht nur als Lernobjekt, sondern von Beginn an als kommunikationstauglich erleben. Geschieht dies nicht, werden Lernende im FSU, sobald es um kommunikative Anliegen mit einem reellen Kommunikationsziel geht, auf die Muttersprache zurückgreifen – eigentlich eine didaktische Katastrophe: Immer wenn es ernst wird, hat die zu erlernende Fremdsprache ausgedient! Um dem vorzubeugen, sind unter vielen weiteren folgende skizzierte Grundprinzipien zu berücksichtigen (vgl. Schmale 2004):

- Anordnung des Lernraumes in Kommunikation fördernder Hufeisenform;²⁷
- zumindest zeitweise Auflösung der Lehrpersonendominanz hin zu einer *facilitator*-Rolle und möglichst weitgehende Autonomie von Lernenden;
- systematische Verwendung der Zielsprache in Situationen mit praktischem, konkretem Kommunikationsziel (*Mach bitte das Fenster zu!*);
- prinzipielle Verwendung der Zielsprache bei «aufgeklärter» Einsprachigkeit;
- grundsätzliche Präsentation und Einübung sprachlicher Phänomene in Form kontextualisierter kommunikativer Modelle oder Praktiken, nie als isolierte syntaktische oder lexikalische Erscheinungen;
- Verwendung sprachlicher Mittel zum Erreichen virtueller Kommunikationsziele, nicht als kontextlose Strukturübungen;

²⁷ Eine auf den ersten Blick überraschend banale Forderung, deren Umsetzung aber allzu häufig immer noch auf sich warten lässt.

- Gestaltung aller unterrichtlichen Aktivitäten in interaktiver Form (Verteilung von Frage – Antwort auf zwei Lernende, keine – realitätsfernen – Umformungsübungen durch die oder den gleiche/-n Sprechende/-n);
- keine Sanktionierung für das Verständnis irrelevanter struktureller Fehlproduktionen in kommunikativen Phasen.

Nur bei rigoroser Berücksichtigung dieser Prinzipien (und vieler anderer) hat man eine Chance, das Paradoxon des FSU zu überwinden und gemeinsam mit den Lernenden einen wirklich «kommunikativen» Unterricht zu gestalten, d. h. eine Lernumgebung, in der FS-Lernende auf fremdsprachliches Interagieren im authentischen Kontext vorbereitet werden.

5. Befähigung zum Lernen und Lehren kommunikativer Praktiken

Voraussetzung für die Vermittlung kommunikativer Praktiken im FSU ist der Erwerb entsprechender linguistischer und didaktischer Methoden in der Lehrerbildung, idealerweise der «analytischen Mentalität» des Konversationsanalytikers, der die *Methoden* der Beteiligten rekonstruiert. Nur so können Lehrpersonen lebenslang Veränderungen in den kommunikativen Praktiken einer Sprachgemeinschaft wahr- und aufnehmen, um nicht bis zum Karriereende auf dem Stand der Zielsprache zum Zeitpunkt des eigenen Studiums zu verharren. Vor allem erlauben auch nur derartige kommunikative Ansätze, den Lernenden ein Fundament mit auf den Weg zu geben, das es ermöglicht, sich selbst neuen kommunikativen Gegebenheiten anzupassen und die eigenen Sprach- und Kommunikationskompetenzen ständig zu erweitern. So ist zweifellos auch der permanente Hinweis auf *Lernerautonomie* im GER zu erklären.

Eine solche Grundlage für den Erwerb kommunikativer Praktiken – und ihre Aktualisierung *lifelong* – kann nun allerdings nicht über morphosyntaktisch oder sprecherzentriert geprägte linguistische Theorien erfolgen, sondern allein über einen streng korpusbasierten und interaktiv orientierten Ansatz wie den der Konversationsanalyse oder der interaktionalen Linguistik (vgl. Selting/Couper-Kuhlen 2000). Es gilt also im Fremdsprachenstudium neben dem klassischen Grammatikkurs, der aber immer noch viele Curricula dominiert, auch interaktional orientierte, korpusbasierte Ansätze in die linguistische Ausbildung von FS-Lehrpersonen aufzu-

nehmen. Denn nur über diese kann für konversationelle Phänomene sensibilisiert und insbesondere eine ständig aktualisierbare Kompetenz bezüglich kommunikativer Vorgänge herausgebildet werden. Dazu ist es notwendig, Grundtechniken korpusbasierten Arbeitens zu erlernen: Aufnahme, Transkription, grundlegende Analyseverfahren der Korpusbasierten Arbeit. Nur so lassen sich die im vorausgehenden Abschnitt postulierten Prinzipien eines kommunikativen FSU umsetzen, indem Lehrpersonen u. a. in die Lage versetzt werden,

- interaktive Lern- und Übungsformen im FSU umzusetzen;
- «einen Blick» für kommunikativ relevante Phänomene zu entwickeln;
- konversationell präferierte Konstruktionen zu erkennen;
- Veränderungen in den Kommunikationsgewohnheiten zu erfassen;
- kommunikative Modelle auf ihre Angemessenheit hin zu bewerten und gegebenenfalls zu korrigieren, zu vertiefen oder zu aktualisieren;
- idealerweise selbst Kommunikative Praktiken zu erarbeiten und didaktisch aufzubereiten;
- kommunikative Leistungen auf ihren kommunikativen Wert hin zu beurteilen;
- sich bewusst zu machen, in welchem Maße die Rolle der Lehrperson auf die Kommunikationsmöglichkeiten der Lernenden Einfluss nimmt.

Grundsätzlich ist es für die FS-Lehrperson und die FS-Lernenden wichtiger zu entscheiden, welche Kommunikationsmittel, zu denen auch körperliche gehören, in welcher Situation einzusetzen sind und wie erfolgreich interagiert wird, als über hoch spezialisierte, oft nicht operationalisierbare Grammatikkenntnisse zu verfügen. Derartige Spezialkenntnisse haben häufig nur geringen kommunikativen Nutzen, ja sie können sogar im Hinblick auf die geforderte (inter-)aktionale Ausrichtung des FSU schädlich sein, indem sie den Blick auf relevante interaktive Phänomene verstellen. Die gleiche Beobachtung trifft auf die Herausbildung von Übersetzungsfähigkeiten zu. Die Vermittlung von Translationskompetenzen, die meist eher als rudimentär bleiben, sind der Entwicklung der angestrebten kommunikativen Kompetenz keineswegs förderlich; das Gegenteil ist der Fall, wenn anstelle kontextualisierter Erklärungen in der Zielsprache auf Übersetzungen zurückgegriffen wird, die im Hinblick auf authentische Kommunikationssituationen völlig unrealistisch sind.

Literatur

- Aguado, Karin (2002): Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 37, S. 27–49.
- Auer, Peter (2005): Syntax als Prozess. In: InLiSt 41, Online: [www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/41/\[05.08.2013\]](http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/41/[05.08.2013]).
- Aufderstrasse, Hartmut et al. (2001): Delfin. Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache. München: Hueber.
- Burger, Harald (2010): Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. 4. neubearb. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache (1984). 4., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Hrsg. u. bearb. von Günter Drosdowski et al. Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Ek, Jan A. van & Trim, John L.M. (1998/1991): Threshold 1990. Cambridge: Cambridge University Press.
- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen [GER]. Berlin: Langenscheidt (ohne Seitenzahlen). Online: www.goethe.de/z/50/commeuro/i2.htm [11.12.2012].
- Fiehler, Reinhard (2000): Gesprochene Sprache – Gibt's die? In: Ágel, Vilmos & Herzog, Andreas (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2000. Budapest: DAAD/GUG, S. 93–104.
- Fiehler, Reinhard et al. (2004): Eigenschaften gesprochener Sprache (= Studien zur Deutschen Sprache 30). Tübingen: Narr.
- Fillmore, Charles J. / Kay, Paul & O'Connor, Mary C. (1988): Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The Case of Let Alone. In: Language 64 (3), S. 501–538.
- Gülich, Elisabeth (2008): Le recours au préformé: une ressource dans l'interaction conversationnelle. In: Durand, Jacques et al. (Hrsg.) (2008): Congrès mondial de linguistique française. Paris, 9–12 juillet 2008. Online: www.linguistiquefrancaise.org/index.php?option=com_article&access=standard&Itemid=129&url=/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08315.pdf [08.02.2013].
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, S. 15–43.
- Lerner, Gene H. (1991): On the Syntax of Sentence-in-Progress. In: Language in Society 20, S. 441–458.
- Puren, Christian (2002): Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactiques des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. In: Langues Modernes 3, S. 55–71.
- Saussure, Ferdinand de (1967): Grundlagen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin: de Gruyter.
- Scherer, Klaus (1984): Les fonctions des signes non verbaux dans la conversation. In: Cosnier, Jacques & Brossard, Alain (Hrsg.): La communication non verbale. Neuchâtel/Paris: Delachaux & Niestlé, S. 71–100.
- Schegloff, Emanuel A. (1982): Discourse as an Interactional Achievement: Some Uses of «Uh huh» and Other Things That Come Between Sentences. In: Tannen, Deborah (Hrsg.): Analyzing Discourse: Text and Talk. Washington, D.C.: Georgetown University Press, S. 71–93.
- Schmale, Günter (1984): «excuse me can you tell me the way to George Square» – Die linguistische Beschreibung von Interaktionseinheiten für den Fremdsprachenunterricht am Beispiel von *Asking/Telling Someone the Way*. In: Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung 1, S. 26–51.
- Schmale, Günter (2004): Kommunikative Kompetenz durch Fremdsprachenunterricht? Zum fremdsprachendidaktischen Nutzen der Konversationsanalyse. In: Lüger, Heinz-Helmut & Rothenhäusler, Rainer (Hrsg.): Linguistik für das Fach Deutsch. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung. Sonderheft 7, S. 257–281.

- Schmale, Günter (2009): Phraseologische Ausdrücke als Bestandteil des Fremdsprachenerwerbs. Überlegungen zur Phraseodidaktik auf der Grundlage einer korpusbasierten Analyse deutscher Talkshows. In: Bachmann-Stein, Andrea & Stein, Stephan (Hrsg.): Mediale Varietäten. Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale. Sonderheft 15 der Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung. Landau: VEP, S. 149–179.
- Schmale, Günter (2011): Was ist in der Sprache «vorgeformt»? Überlegungen zu einer erweiterten Definition sprachlicher Präformiertheit. In: Schäfer, Patrick & Schowalter, Christine (Hrsg.): In mediam linguam. Mediensprache – Redewendungen – Sprachvermittlung. Festschrift für Heinz-Helmut Lüger zum 65. Geburtstag. Landau: VEP, S. 177–190.
- Schmale, Günter (2012a): Morpho-Syntax oder präformierte Konstruktionseinheiten – Welcher linguistische Ansatz für das Fremdsprachenlernen? (= Germanistik im Dialog). In: DAAD (Hrsg.): Zukunftsfragen der Germanistik. Beiträge der DAAD-Germanistentagung 2011 mit den Partnerländern Frankreich, Belgien, Niederlande, Luxemburg. Göttingen: Wallstein, S. 194–209.
- Schmale, Günter (2012b): Korpusgestützte Beobachtungen zur Besetzung der initialen Position konversationeller Äußerungen. In: Cortès, Colette et al. (Hrsg.): Satzeröffnung – Formen, Funktionen, Strategien (= Eurogermanistik 31). Tübingen: Stauffenburg, S. 15–29.
- Schmale, Günter (2012c): Formulaic Expressions for Foreign Language Teaching. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.): Hochschulischer Fremdsprachenunterricht – Anforderungen, Ausrichtung, Spezifik (= Saarbrücker Schriften zu Linguistik und Fremdsprachendidaktik [SSLF] 1). Saarbrücken: HTW, S. 161–178.
- Schmale, Günter (2013): Qu'est-ce qui est préfabriqué dans la langue? – Réflexions au sujet d'une définition élargie de la préformation langagière. In: Legallois, Dominique & Tutin, Agnès (Hrsg.): Vers une extension du domaine de la phraséologie. Langages 189, S. 27–45.
- Selting, Margret & Couper-Kuhlen, Elizabeth (2000): Argumente für die Entwicklung einer «interaktionalen Linguistik». In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 1, S. 76–95. Online: www.gespraechsforschung-ozs.de. [22.11.2013]
- Thomas, Elisabeth (Hrsg.) (2011): Fokus. Classes de Première. Paris: Bordas.
- Thurmair, Maria (2002): Standardnorm und Abweichungen. Entwicklungstendenzen unter dem Einfluss der gesprochenen Sprache. In: Deutsch als Fremdsprache 39, S. 3–8.

Was heißt Mündlichkeit im DaF-Unterricht in Finnland?

Die Rolle der grammatikalischen Korrektheit beim Bewerten von mündlichen Leistungen

Laura Lahti

1. Einführung

Die mündlichen Sprachfertigkeiten und deren Förderung an Schulen sind bei der Diskussion über den Fremdsprachenunterricht in Finnland ein aktuelles Thema. Die mündliche Sprachkompetenz ist in alltäglichen Kommunikationssituationen oft wichtiger als die schriftliche. Ein erstrebenswertes Ziel ist, dass die zukünftigen Generationen nach der Ausbildung im finnischen Schulsystem kompetenter werden, Fremdsprachen zu sprechen. Aussagen Jugendlicher, wie: «Ich kann die Fremdsprache gut verstehen, aber wenn ich selbst etwas in dieser Fremdsprache sagen muss, geht das nicht so einfach», sollten ernst genommen und in die didaktischen Überlegungen einbezogen werden.

In diesem Beitrag wird zuerst die Rolle der mündlichen Sprachfertigkeiten im finnischen Fremdsprachenunterricht vorgestellt. Danach werden Grundlagen der Bewertung mündlicher Sprachkompetenz geklärt. Dabei steht die Rolle der grammatikalischen Korrektheit beim Bewerten von mündlichen Leistungen finnischer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im DaF-Unterricht im Mittelpunkt. Als Untersuchungsmaterial dienen videografierte und transkribierte mündliche Testleistungen. Die Leistungen der Probandinnen und Probanden sind von erfahrenen Deutschlehrenden bewertet worden, und auch diese Bewertungen dienen als Datenmaterial. Die Bewertungen des Aspekts «Korrektheit» werden mit holistischen Bewertungen und mit den Bewertungen anderer Aspekte verglichen, um herauszufinden, welche Rolle die grammatikalische Korrektheit bei der Einschätzung mündlicher Leistungen spielt.

Diese Untersuchung dient als Pilotstudie für ein größeres Dissertationsprojekt. Ein Ziel dieser Untersuchung und der Dissertation ist, das Bewerten der mündlichen Sprachkompetenz durchsichtiger zu machen und den Fremdsprachenlehrenden (und besonders DaF-Lehrerinnen und -Lehrern) dabei zu helfen, die mündliche Sprachkompetenz zu unterrichten und zu beurteilen.

2. Fremdsprachenunterricht in Finnland und die mündliche Sprachkompetenz

Auf die Mündlichkeit wird heutzutage in der Fachlehrerausbildung und im DaF-Unterricht in Finnland viel Wert gelegt. Die Lehrpersonen sollten im Unterricht so viel wie möglich Deutsch sprechen, und die Schülerinnen und Schüler sollten so oft wie möglich Aufgaben mündlich bewältigen. Auch im nationalen Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe in Finnland wird erwähnt, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in jedem Kurs die Möglichkeit haben sollen, die Fremdsprache zu hören und zu sprechen (Opetushallitus 2003, S. 100). In der Praxis verwirklicht sich dies jedoch nicht immer. Die finnische Regierung hat auf den Bedarf mündlicher Sprachkompetenz reagiert. Dazu wurde im langen Lehrgang der gymnasialen Oberstufe 2010 ein landesweiter Vertiefungskurs in Fremdsprachen in einen Kurs für mündliche Sprachfertigkeiten umgewandelt.¹

Nachfolgend wird die Organisationsstruktur des Fremdsprachenunterrichts im finnischen Schulsystem kurz vorgestellt, damit die Bedeutung des neu entwickelten Kurses in seinem Kontext deutlich wird.

1 www02.oph.fi/ops/lukiokoulutus/maarays_10_2009.pdf [22.01.2013].

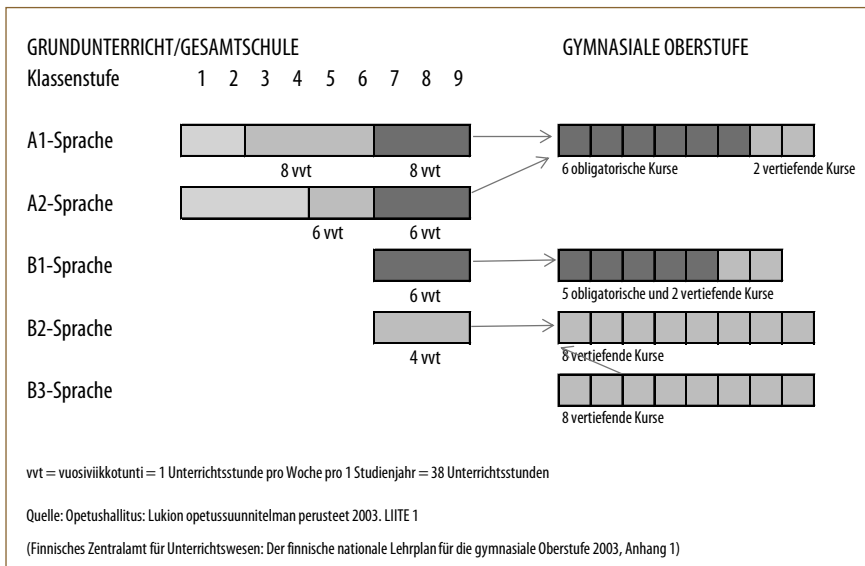


Abbildung 1: Sprachen im finnischen Schulsystem

Abbildung 1 zeigt eine Tabelle des finnischen nationalen Lehrplans. Im Grundunterricht gibt es insgesamt neun Klassenstufen. Der Unterricht der langen A-Sprache beginnt während der ersten sechs Klassenstufen (normalerweise in der dritten, vierten oder fünften Klasse) der Gesamtschule. Die kürzeren B1- und B2-Sprachen beginnen erst in den Klassen 7 oder 8, die B3-Sprache beginnt in der gymnasialen Oberstufe. Obligatorisch sind eine lange A-Sprache (i. d. R. Englisch) und die andere einheimische Sprache, nämlich Schwedisch bzw. für Schwedischsprachige Finnisch. Schwedisch ist in der Regel die B1-Sprache. Neben der langen A-Sprache und Schwedisch sind andere Fremdsprachen Wahlfächer. Daraus folgt, dass die Schülerzahlen in anderen Fremdsprachen nicht sehr groß sind. Die Statistiken der finnischen Abiturprüfungskommission weisen die Dominanz des Englischen auf: Im Jahre 2011 haben sich 39219 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zur Abiturprüfung «Englisch, langer Lehrgang» gemeldet, während sich nur 1008 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zur Prüfung «Deutsch, langer Lehrgang» registrieren ließen. Deutsch wird in erster Linie im kurzen Lehrgang gelernt. So belegten 928 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den kurzen Lehrgang für Englisch und 2616 für Deutsch. Die Beliebtheit der deutschen Sprache ist außerdem in den letzten zehn Jahren deutlich gesunken: Während sich im Jahr 2002 noch 8065 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zur Abiturprüfung «Deutsch, kurzer Lehrgang» gemeldet

haben, waren es 2011 nur 2616 (Ylioppilastutkintolautakunta 2012, S. 13–15). Die Tendenz, dass Deutsch in der Schule immer weniger gelernt wird, ist auch im Grundunterricht zu sehen.²

Im Grundunterricht werden die Unterrichtsstunden mithilfe wöchentlicher Unterrichtsstunden pro Jahr (finn: *vuosiviikkotunti*, Abkürzung *vvt*) gerechnet, während in der gymnasialen Oberstufe von *Kursen* gesprochen wird. Es gibt sowohl obligatorische als auch fakultative Vertiefungskurse, einer davon ist derjenige für die mündliche Sprachkompetenz: Bei den langen A-Sprachen ist zum Beispiel der mündliche Kurs der vertiefende Kurs 8. Dieser wird wie folgt beschrieben:

«Sprich und verstehe besser

In dem Kurs werden Strategien der Sprachkommunikation und der mündliche Sprachgebrauch in verschiedenen Situationen nach den Zielen der jeweiligen Sprache geübt. Als Themen für die Sprechübungen dienen aktuelle Ereignisse und die Themen von anderen Kursen. Das Sprechen wird mithilfe von anspruchsvollen Texten, die mit diesen Themen verknüpft sind, und mit Materialien, die das Verstehen des Gesprächs einüben, geübt.» (Übers. L. L.³)

In diesem Kurs muss die mündliche Sprachkompetenz nicht nur erworben, sondern auch bewertet werden. Die oberste finnische Schulbehörde Opetushallitus (Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen) bietet auch fertige mündliche Tests für gymnasiale Oberstufen und Fortbildungen für die Lehrkräfte an.⁴ Auch an der Universität Helsinki gibt es Projekte zum Thema «Mündliche Sprachkompetenz in der gymnasialen Oberstufe» (z. B. das LukSuS-Projekt und das HY-TALK-Projekt).⁵

Die Vertiefungskurse in der gymnasialen Oberstufe sind aber nicht obligatorisch, und deswegen wählt auch nur ein Teil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten den Kurs zur mündlichen Sprachkompetenz. Insofern ist es erklärbar, dass die Unterrichtsergebnisse hinsichtlich der mündlichen Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht in Finnland noch unbefriedigend erscheinen.

2 www.oph.fi/download/138074_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa_Tiivistelma.pdf [22.01.2013].

3 www02.oph.fi/ops/lukiokoulutus/maarays_10_2009.pdf [22.01.2013].

4 www.oph.fi/download/124430_Tiedote_49_2010.pdf [22.01.2013], <https://suko.oph.fi/> [22.01.2013].

5 <http://blogs.helsinki.fi/luksus-projekti/> [22.01.2013], <http://blogs.helsinki.fi/hy-talk/> [22.01.2013].

3. Bewerten der mündlichen Sprachkompetenz

Lüger (2009, S. 18) konstatiert, dass die Bewältigung von Alltagssituationen – also die authentische Mündlichkeit – heute als Ziel im Fremdsprachenunterricht gelte. Das Gelingen der Kommunikation wird oft betont, während die grammatikalische Korrektheit im Hintergrund bleibt. So meint z. B. Forster (2004, S. 130): «Menschen lernen Sprachen, damit sie verstehen und verstanden werden.» Auch in der finnischen Fachliteratur wird unterstrichen, dass es wichtiger ist, die Aufmerksamkeit auf die Gesamtheit der Lernautsprache zu richten, als Fehler hervorzuheben (z. B. Sajaavaara 1999a, S. 117). Der Fremdsprachenunterricht konzentriert sich nicht mehr auf das Lehren von Grammatikregeln, sondern eher auf den Sprachgebrauch. Die Kehrseite dieser didaktischen Orientierung kann aber die folgende sein: Wenn die grammatikalische Korrektheit im Unterricht zu wenig berücksichtigt wird, kann das dazu führen, dass auch die Verständlichkeit und die Kommunikation darunter leiden.

Obwohl die Kommunikation heute unbestritten im Mittelpunkt der Fremdsprachendidaktik steht und ein wichtiges Unterrichtsziel ist, ist die grammatikalische Korrektheit beim Bewerten der mündlichen Sprachkompetenz oft ein wesentliches Kriterium. Unter anderem hat Huhta (1993) über das Thema «Bewertung der mündlichen Sprachkompetenz» geschrieben. Er beschreibt die analytische und holistische Bewertung. In der analytischen Bewertung wird die mündliche Sprachkompetenz anhand unterschiedlicher Aspekte oder Kriterien separat bewertet, während sie in der holistischen Bewertung als Ganzes mit einer Note eingeschätzt wird (Huhta 1993, S. 146). Huhta (1993, S. 156) zählt zu den traditionellen Bewertungskriterien der analytischen Bewertung u. a. die Aussprache, den Wortschatz, die Grammatik und die Flüssigkeit. Diese Aspekte kommen auch in der internationalen Fachliteratur vor. Eines der bekanntesten Beispiele ist der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (Goethe-Institut 2001). Der GER (ebd., S. 37 f.) stellt ein Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation vor, in dem die fünf folgenden qualitativen Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs als kompetenzrelevant genannt werden: Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit, Interaktion und Kohärenz. McNamara (2000, S. 43 f.) stellt auch einige Aspekte vor, die beim Sprechen bewertet werden können: Flüssigkeit, Zweckmäßigkeit, Aussprache, Kontrolle der formalen Ressourcen der Grammatik und Wortschatz. Housen und Kuiken (2009, S. 461) erklären, dass Komplexität, Genauigkeit (oder Korrektheit) und Flüssigkeit (engl. CAF: *complexity, accuracy* und *fluency*) oft als Kennzeichen der Leistungsfähigkeit des Lernenden sowohl bei der schriftlichen als auch bei der mündlichen Bewertung in der angewandten Linguistik verwendet werden.

Darüber hinaus stellt Luoma in ihrem Buch *Assessing Speaking* (2004, S. 59–79) verschiedene Bewertungsskalen vor, in denen oft auch die Korrektheit (oder die Genauigkeit) der Sprache beschrieben wird. In der Skala für das Sprechen des *American Council for the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL 1999) gibt es Niveaubeschreibungen, in denen ebenfalls die Genauigkeit (*accuracy*) und die grammatikalischen Züge der Sprache erwähnt werden (vgl. Luoma 2004, S. 62–68). In der Skala des *Test of Spoken English* werden u. a. die sprachlichen Züge und der Einfluss der Fehler auf die Kommunikation beschrieben (ebd., S. 69). Weiter stellt Luoma fest, dass die Grammatik in fast allen Skalen für das Sprechen auf die eine oder andere Art erwähnt wird: Sie kann entweder ein Teil der holistischen Bewertung oder ein Aspekt der analytischen Bewertung sein (ebd., S. 92 f.). Luoma weist auf die Untersuchungen von Brown (2000) und McNamara (1996) hin: Diese zeigen, dass die Bewertenden dazu tendieren, ihre Aufmerksamkeit auf die Grammatik zu richten, obwohl der Test mehrere weitere analytische Kriterien aufweisen würde (Luoma 2004, S. 69). McNamara (1996, S. 215–222) berichtet über seine Beobachtungen bei mündlichen Englischtests (OET, *Occupational English Test*), die in den Jahren 1988 und 1989 durchgeführt wurden. Er stellt fest, dass die Vorstellung einer Prüferin oder eines Prüfers über die Leistung der Probandin oder des Probanden hinsichtlich der grammatikalischen und lexikalischen Genauigkeit (*grammatical and lexical accuracy*) den größten Einfluss auf die Gesamtnote habe. Obwohl die Bewertungskriterien beim OET ausschließlich auf kommunikative Weise definiert sind (z. B. *intelligibility* statt *pronunciation*, *resources of grammar and expression* statt der separaten Kategorien *grammar* und *vocabulary*) und sich die Prüferinnen und Prüfer über die kommunikative Ausrichtung der Bewertung bewusst waren, spielten die Bewertungen der Kategorie *resources of grammar and expression* eine bedeutende Rolle bei der Festlegung der Endnote (McNamara 1996, S. 220).

Laut Sajavaara (1999b, S. 95) hat der formale Schulunterricht traditionell die Korrektheit oder die Genauigkeit der Sprache betont, während die Flüssigkeit eine sekundäre Rolle gespielt hat. Damit die mündliche Kommunikation gelinge, sei die Flüssigkeit jedoch oft wichtiger als die Korrektheit. Sajavaara (ebd.) erwähnt aber auch, dass die Korrektheit dann eine große Rolle spielt, wenn das Sprechen als flüssig eingeschätzt wird. Die Korrektheit gewinnt besonders dann an Bedeutung, wenn die Abweichungen der sprachlichen Form zu falschen Interpretationen oder zu Mehrdeutigkeiten führen würden (ebd.).

Dies führt zu den Fragen: «Was für eine Norm der gesprochenen Sprache sollte für die Zwecke des DaF-Unterrichts in Finnland definiert werden?» Wie wird «die Korrektheit der Sprache» definiert? Es ist wichtig, eine Norm zu definieren, weil die Norm bestimmt, welche Formen und welche Ausdrücke der Lernaltersprache (oder

interlanguage: vgl. z. B. Selinker 1972; Corder 1981) beim Bewerten akzeptiert werden können und welche nicht. Ist es überhaupt möglich, *eine* Norm zu definieren? Die Norm, die den Lernenden abverlangt wird, kann für die geschriebene und für die gesprochene Sprache nicht identisch sein, wenn die authentische Mündlichkeit der Maßstab ist. Beim Definieren einer Norm des mündlichen Sprachgebrauchs im DaF-Unterricht müssen die Eigenschaften des gesprochenen Deutsch (z. B. phonetische Aspekte, syntaktische Konstruktionen, evtl. Dialekte; vgl. z. B. Schwitalla 2006; Duden Grammatik 2009) und der Rahmen, den der Unterricht bildet, berücksichtigt werden. Das Ziel ist es aber nicht, eine allumfassende Liste der akzeptablen Formen zusammenzustellen, sondern eher die Idee einer Norm aufzuwerfen, damit die Bewertenden darauf aufmerksam werden, dass die akzeptablen Formen in verschiedenen Kontexten unterschiedlich sind (z. B. gesprochene vs. geschriebene Sprache, in der Schule vs. an der Universität). Es ist zu vermuten, dass dies in gewissem Maß Einfluss auf die Bewertungen hat (vgl. Lahti 2010; 2012).

4. Zielsetzung und Untersuchungsfragen

In dieser Pilotstudie steht die Rolle der grammatikalischen Korrektheit beim Bewerten von mündlichen Leistungen finnischer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten beim DaF-Unterricht im Mittelpunkt. Welche Rolle spielt die grammatikalische Korrektheit beim Bewerten mündlicher Leistungen? Welchen qualitativen Aspekt betonen die Bewertenden bei der holistischen Bewertung? Wie einig sind sich die Bewertenden untereinander?

5. Korpus

Das ganze Korpus, das ich in meiner Dissertation analysieren werde, besteht aus mündlichen Testleistungen finnischer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in der deutschen Sprache. Die Tests wurden videografiert und transkribiert. In den Jahren 2007 bis 2008 wurden im Rahmen des HY-TALK-Projekts⁶ an der Universität Helsinki

6 <http://blogs.helsinki.fi/hy-talk/> [22.01.2013].

deutsche Sprechhandlungen von insgesamt 42 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten erhoben. Die Probandinnen und Probanden befanden sich im Alter von 15 bis 16 Jahren. Sie lernten Deutsch in einem langen Lehrgang. Das heißt, sie haben mit dem Deutschunterricht in der dritten, vierten oder fünften Klasse der finnischen Gesamtschule begonnen. Einige Daten wurden in den Jahren 2011 und 2012 von 23 Testsituationen erhoben. Weitere Datenerhebungen stehen noch aus, um die Reliabilität der Untersuchung zu verbessern.

Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten arbeiten in den Erhebungen paarweise. Die Testdauer umfasst pro Paar ungefähr 15 bis 20 Minuten. Jedes Paar hat vor dem Test etwa fünfzehn Minuten Zeit, um sich vorzubereiten. Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten führen im mündlichen Test drei kleine Aufgaben durch. Bei der ersten Aufgabe handelt es sich um einen Monolog. Jede Person stellt sich und ihre Familie einem deutschen Jungen oder Mädchen vor, der/das nach Finnland zu Besuch kommt. In der zweiten Aufgabe führen die Probandinnen und Probanden einen gesteuerten Dialog durch: Eine Probandin spielt das deutsche Mädchen, und der andere tritt als er selbst auf. Die Rollen werden nach der Hälfte der Testzeit getauscht. In der ersten Hälfte der zweiten Aufgabe geht es um das Thema Unterkunft, in der zweiten um Filme und Musik. Bei der dritten Aufgabe handelt es sich um ein weniger gesteuertes Gespräch, das einen Ausflug zum Thema hat. Die Instruktionen werden für jede Aufgabe auf Finnisch gegeben. Zudem gibt es am Anfang des Tests als eine Art Aufwärmphase ein kurzes Gespräch mit einer deutschen Muttersprachlerin oder einem Muttersprachler, aber dieser Teil wird in meiner Untersuchung nicht analysiert, denn der Teil ist auch nicht bewertet worden.

In diesem Zusammenhang muss aber berücksichtigt werden, dass die Testsituation Einfluss auf die Leistungen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten haben kann. Sie können z. B. Angst vor der Videokamera haben. Das Handout, auf dem die Instruktionen und die Aufgaben stehen, kann die Leistung beeinträchtigen. Die Probandinnen und Probanden können z. B. nur das Papier anstarren, wodurch keine natürliche Kommunikation entstehen kann.

Für die vorliegende Pilotstudie wurden zwei Gymnasiastinnen und zwei Gymnasiasten ausgewählt, die, bezogen auf den Aspekt «Korrektheit», überwiegend auf dem Niveau A2.2 (oder A2 plus, d. h. «[s]ich entwickelnde sprachliche Grundkompetenz»; s. u.) bewertet worden sind. Die Schülerinnen und Schüler erhielten die Codes op1, op2, op27 und op38. Die Buchstaben *op* stehen für das Wort «oppilas» (Schüler/-in), und die Nummer ist die persönliche Nummer der jeweiligen Testperson. Die Probandinnen und Probanden besuchen eine gymnasiale Oberstufe in der Hauptstadtregion (Helsinki und Umgebung).

Die Leistungsbewertungen sind von erfahrenen Deutschlehrerinnen und -lehrern vorgenommen worden. Die Bewertungsskala, die im finnischen Lehrplan festgelegt ist, basiert auf den Kompetenzniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Die finnische Skala hat insgesamt zehn Stufen von A1 bis C1 mit Zwischenstufen. Jede Stufe ist im Hinblick auf die vier traditionellen Grundfertigkeiten festgelegt: Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben. Für die Grundfähigkeit «Sprechen» gibt es eine Beschreibung aus fünf verschiedenen Blickwinkeln: der Erledigung der Aufgabe, der Flüssigkeit, der Aussprache, des Wortschatzspektrums und der grammatikalischen Korrektheit. Die folgende Beschreibung erfasst das Kompetenzniveau A2.2 (Tabelle 1):

A2.2	Erledigung der Aufgabe	Kann kurz und aufzählend über die nähere Umgebung und ihren Alltag berichten. Kann an schablonenhaft geführten Gesprächen teilnehmen, in denen es um Persönliches oder für einen selbst wichtige Dinge geht. Braucht evtl. Hilfestellung im Gespräch und meidet bestimmte Themenbereiche.
	Flüssigkeit	Das Sprechen ist zeitweise flüssig, aber verschiedene Unterbrechungen sind deutlich wahrnehmbar
	Aussprache	Die Aussprache ist verständlich, wenn auch der fremde Akzent auffällt und Aussprachefehler vorkommen.
	Wortschatzspektrum	Verfügt über einen gewöhnlichen und alltäglichen Wortschatz und gebraucht in einem gewissen Grade idiomatische Ausdrücke. Gebraucht häufig einfache und vereinzelt auch anspruchsvollere Strukturen.
	Grammatikalische Korrektheit	Beim zusammenhängenden freien Sprechen kommen viele elementare Fehler vor (z. B. bei den Zeitformen der Verben), die manchmal das Verständnis beeinträchtigen.

Tabelle 1: Beschreibung der Fähigkeit «Sprechen», Kompetenzniveau A2.2⁷

Die Bewertungen im Korpus meiner Untersuchung liegen auf den Niveaus A2.1 bis B1.2. In Tabelle 2 sind die Beschreibungen der grammatikalischen Korrektheit auf diesen Niveaus aufgelistet.

7 Der finnische nationale Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe 2003, Anhang 2, OPS Anlage Deutsche Version 11.08.2003. Übersetzt von Opetushallitus (Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen) und L.L. aus der Quelle: Opetushallitus: Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. LIITE 2.

A2.1	Beherrscht beim freien Sprechen die allereinfachste elementare Grammatik, aber es treten immer noch viele Fehler auch in Grundstrukturen auf.
A2.2	Beim zusammenhängenden freien Sprechen kommen viele elementare Fehler vor (z. B. bei den Zeitformen der Verben), die manchmal das Verständnis beeinträchtigen.
B1.1	Beim zusammenhängenden freien Sprechen sind Grammatikfehler gewöhnlich (z. B. bei Artikeln und fehlenden/falschen Endungen), was aber die Verständlichkeit selten stört.
B1.2	Grammatikfehler treten wiederholt auf, aber wirken auch bei längeren Mitteilungen selten störend.

Tabelle 2: Beschreibungen der grammatikalischen Korrektheit auf den Niveaus A2.1 bis B1.2⁸

Die vier mündlichen Leistungen, die in der vorliegenden Pilotstudie analysiert werden, sind von sechs bis sieben erfahrenen finnischen Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern bewertet worden. Die Bewertungen sind in Tabelle 3 zusammengestellt worden.

Bewerter	Proband	holistische Bewertung	Erledigung der Aufgabe	Flüssigkeit	Aussprache	Wortschatzspektrum	Korrektheit
110	op1	A2.2	A2.2	A2.2	A2.2	A2.1	A2.2
111	op1	A2.2	A2.2	B1.1	B1.1	A2.2	A2.2
112	op1	A2.2	A2.2	A2.2	A2.2	A2.2	A2.2
113	op1	A2.2	A2.2	A2.2	A2.2	A2.1	A2.1
114	op1	A2.1	A2.1	A2.2	A2.2	A2.1	A2.2
115	op1	A2.2	A2.2	A2.2	A2.2	A2.1	A2.2
116	op1	A2.2	A2.2	A2.1	A2.2	A2.1	A2.2
110	op2	A2.2	A2.2	A2.2	A2.2	A2.1	A2.2
111	op2	A2.2	A2.1	A2.2	A2.2	A2.1	A2.2
112	op2	A2.2	A2.2	A2.2	A2.2	A2.2	A2.2
113	op2	A2.2	A2.1	A2.2	A2.2	A2.1	A2.1
114	op2	A2.2	A2.2	A2.2	A2.2	A2.2	A2.2
115	op2	A2.2	A2.2	A2.2	A2.2	A2.1	A2.1
116	op2	A2.2	A2.2	A2.1	A2.2	A2.1	A2.2

8 Der finnische nationale Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe 2003, Anhang 2, OPS Anlage Deutsche Version 11.08.2003. Übersetzt von Opetushallitus (Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen) und L.L. aus der Quelle: Opetushallitus: Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. LIITE 2.

Bewerter	Proband	holistische Bewertung	Erledigung der Aufgabe	Flüssigkeit	Aussprache	Wortschatzspektrum	Korrektheit
110	op27	B1.1	A2.2	A2.2	B1.1	A2.2	A2.2
111	op27	A2.2	A2.2	A2.2	B1.2	A2.1	A2.2
112	op27	A2.2	A2.2	B1.1	A2.2	A2.2	A2.1
113	op27	A2.2	A2.2	A2.2	A2.2	A2.2	A2.2
114	op27	A2.2	B1.1	B1.1	B1.1	A2.2	A2.2
116	op27	A2.2	A2.2	A2.2	B1.1	A2.2	B1.1
110	op38	B1.1	B1.1	B1.1	B1.1	A2.2	B1.1
111	op38	B1.1	B1.1	B1.2	B1.2	B1.1	B1.2
112	op38	A2.2	A2.2	A2.2	A2.2	A2.2	A2.1
113	op38	A2.2	A2.2	A2.2	A2.2	A2.2	A2.2
114	op38	B1.1	A2.2	B1.1	B1.1	A2.2	A2.2
115	op38	A2.2	A2.2	B1.1	B1.1	A2.2	A2.2
116	op38	B1.1	B1.1	B1.1	B1.1	A2.2	A2.2

Tabelle 3: Leistungsbewertungen der Proband/-innen op1, op2, op27 und op38

Die Lehrpersonen haben sich die Videoaufnahmen angesehen und jeden qualitativen Aspekt im Hinblick auf die Kompetenzniveaus A1.1 bis C1.1 der finnischen Lehrpläne bewertet. Sie haben jede Aufgabe einzeln beurteilt und jeder Aufgabe fünf «Noten» (= Kompetenzniveau A1.1. bis C1.1) gegeben. In Tabelle 3 sind die Noten für jeden qualitativen Aspekt zusammengestellt worden. Diese Noten sind arithmetische Mittel von den Noten jeder einzelnen Aufgabe. Darüber hinaus zeigt Tabelle 3 die holistische Bewertung, die jedoch nicht das arithmetische Mittel aller Noten darstellt, sondern eine Gesamtnote dokumentiert, die die Lehrkräfte den Gymnasiasten für ihre Leistungen gegeben haben.

Beim Bewerten waren alle Lehrpersonen gleichzeitig im selben Raum anwesend. Sie haben aber die Noten für jede Aufgabe selbstständig gegeben. Als alle die Noten gegeben hatten, sprachen die Lehrpersonen über ihre Bewertungen und tauschten ihre Meinungen aus.

6. Methode

In der vorliegenden Pilotstudie werden die Bewertungen des Aspekts «Korrektheit» mit den holistischen Bewertungen und mit denjenigen anderer Aspekte verglichen, um herauszufinden, welche Rolle die grammatikalische Korrektheit bei der Bewertung von mündlichen Leistungen spielt. Das Korpus besteht aus Leistungserhebungen von je zwei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sowie aus Bewertungen von sechs bzw. sieben Lehrpersonen. Ich habe eine Gymnasiastin und einen Gymnasiasten ausgewählt, hinsichtlich deren Leistungen sich die Bewertenden vergleichsweise einig sind, und eine Gymnasiastin und einen Gymnasiasten, bei denen es in der Leistungsbeurteilung interessante Abweichungen gibt. Da diese Untersuchung als Pilotstudie dient und das Korpus sehr klein ist, habe ich die Analyse manuell durchgeführt. Insofern handelt es sich um eine kleine Fallstudie, in der ich die Beispiele auf eine qualitative Weise analysieren werde. In der Zusammenfassung der Ergebnisse werden auch einige richtungweisende numerische Daten aufgezeigt. In der Hauptstudie, in der das Korpus deutlich größer sein wird (die Leistungen von ungefähr achtzig Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und deren Bewertungen von fünf bis sieben Lehrenden), sind quantitative, statistische Methoden und Computerprogramme (wie die Regressionsanalyse und das SPSS-Programm) nötig.

7. Analyse

7.1 Der Proband op1 und die Probandin op2

Beim Bewerten der Leistungen des Probanden op1 und der Probandin op2 waren sich die Lehrenden relativ einig darüber, dass sich die Leistungen auf dem Kompetenzniveau A2.2 befinden (vgl. Tabelle 3). Nur beim qualitativen Aspekt «Wortschatzspektrum» sind die meisten Bewertenden der Meinung, dass der Proband op1 und die Probandin op2 erst auf dem Niveau A2.1 sind.

Bei *Proband op1* haben alle Lehrkräfte (L), außer L 113, die Leistung aus Sicht der grammatikalischen Korrektheit auf das Niveau A2.2 eingestuft. L 113 hat das Niveau A2.1 gewählt. Bei der holistischen Bewertung ist L 113 trotzdem zu dem Schluss gekommen, dem Probanden die Gesamtnote A2.2 zu geben. Hier spielen demnach die Aspekte «Erledigung der Aufgabe», «Flüssigkeit» und «Aussprache»

(alle auf dem Niveau A2.2) eine wichtigere Rolle als das Wortschatzspektrum oder die Korrektheit. L 111 hat die Flüssigkeit der Leistung und die Aussprache sogar auf das Niveau B1.1 platziert, aber sich trotzdem bei der holistischen Bewertung für die Gesamtnote A2.2 entschieden.

Wenn man die holistischen Bewertungen des Probanden op1 genauer betrachtet, wird deutlich, dass L 114 ihm die Gesamtnote A2.1 gegeben hat. Werden aber die Noten der einzelnen Aspekte bei L 114 damit verglichen, liegen nur die Aspekte «Erledigung der Aufgabe» und «Wortschatzspektrum» auf dem Niveau A2.1 und die drei anderen Aspekte auf dem Niveau A2.2. L 114 hat also die Erledigung der Aufgabe und das Wortschatzspektrum bei dem Probanden op1 betont, während die Korrektheit, die Flüssigkeit und die Aussprache eine geringere Rolle gespielt haben.

Die Leistung der *Probandin op2* haben fünf Lehrkräfte aus Sicht der grammatischen Korrektheit auf das Niveau A2.2 eingestuft, während zwei Bewertende (L 113 und L 115) das Niveau A2.1 gewählt haben. Bei der holistischen Bewertung sind sich aber alle Lehrpersonen einig und haben die Probandin op2 in das Niveau A2.2 eingeordnet. Am interessantesten sind die Bewertungen von L 113: Die Probandin op2 hat für drei qualitative Aspekte (Erledigung der Aufgabe, Wortschatzspektrum und Korrektheit) aus insgesamt fünf Aspekten die Note A2.1 bekommen. Nur die Flüssigkeit und die Aussprache sind auf Niveau A2.2 bewertet worden. Trotzdem hat L 113 der Probandin op2 die Gesamtnote A2.2 gegeben. L 113 hat also bei der Probandin op2 viel Wert auf die Flüssigkeit und die Aussprache gelegt. Alle Lehrkräfte sind sich darüber einig, dass die Leistung von op2 deutlich auf dem Globalniveau A2 einzuordnen ist. Niemand hat die Leistung oder einen Aspekt der Leistung auf das Niveau B1 platziert.

7.2 Der Proband op27 und die Probandin op38

Beim Bewerten der Leistungen des Probanden op27 und der Probandin op38 gibt es mehr Abweichungen unter den Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Tabelle 3). Sie schwanken jetzt stärker zwischen den Niveaustufen A2 und B1 als bei dem Probanden op1 und der Probandin op2.

Die Leistung des *Probanden op27* wird hinsichtlich einiger Aspekte sogar auf das Niveau B1.2 gestuft (L 111, Aussprache), während sich die Bewertungen anderer Aspekte (wie Wortschatzspektrum [L 111] und Korrektheit [L 112]) auf dem Niveau A2.1 befinden. Die Bewertungen weichen sichtlich voneinander ab. Sehen wir uns die Bewertungen beim qualitativen Aspekt «Korrektheit» näher an: Vier der sechs

Lehrkräfte (L 110, L 111, L 113, L 114) haben für die grammatikalische Korrektheit die Note A2.2 gegeben, während L 112 das Niveau A2.1 und L 116 das Niveau B1.1 angibt.

Betrachtet man die Bewertungen der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer näher, fallen die Urteile von L 110 und L 114 auf. L 110 hat bei der holistischen Bewertung dem Probanden op27 die Gesamtnote B1.1 gegeben, obwohl die Bewertungen bei allen anderen qualitativen Aspekten, außer der Aussprache (B1.1), auf dem Niveau A2.2 sind. L 110 hat den Aspekt «Aussprache» bei der holistischen Bewertung stark betont. L 114 hat dagegen die Aspekte «Wortschatzspektrum» und «Korrektheit» bei der holistischen Bewertung unterstrichen. Diese zwei Kriterien sind auf Niveau A2.2 bewertet worden und die drei anderen Aspekte auf dem Niveau B1.1. Obwohl L 114 die meisten Aspekte auf das Niveau B1.1 eingestuft hat, ist ihre Gesamtnote A2.2.

Bei der *Probandin op38* zeigen die Bewertenden erneut hinsichtlich der Niveaus A2 und B1 Unsicherheiten. Bei den Bewertungen des Aspekts «Korrektheit» gibt es zum Teil große Unterschiede. Während L 111 die Leistung mit Niveau B1.2 eingestuft hat, hat L 112 das Niveau A2.1 gewählt. Die Bewertungen der anderen Aspekte befinden sich bei L 111 auch auf dem Globalniveau B1, im Gegensatz zu L 112, der alle Aspekte auf dem Globalniveau A2 eingestuft hat. Was die holistischen Urteile angeht, wird deutlich, dass L 111 die Aspekte «Erledigung der Aufgabe» und «Wortschatzspektrum» in den Vordergrund gestellt hat. Diese zwei Aspekte sowie die holistische Bewertung wurden auf die Niveaustufe B1.1 eingeschätzt, obwohl die drei anderen Aspekte auf die Niveaustufe B1.2 eingestuft wurden. L 114 hat dagegen die Flüssigkeit und die Aussprache bei der holistischen Bewertung stärker einbezogen: Diese zwei Aspekte haben die Note B1.1 bekommen und die drei anderen Aspekte die Note A2.2. Trotzdem ist die Note bei der holistischen Bewertung B1.1.

8. Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Die Bewertungen des Aspekts «Korrektheit» wichen nicht so sehr von den holistischen Bewertungen ab. Von insgesamt 27 Bewertungen (d. h. 6 bis 7 Lehrkräfte für 4 Proband/-innen) stimmen bei 16 Urteilen das Niveau der grammatikalischen Korrektheit und das Niveau der holistischen Bewertung überein. Bei 11 Bewertungen ist das Niveau der grammatikalischen Korrektheit anders als das Niveau der holistischen Bewertung, aber die Unterschiede sind nicht signifikant: Die gewählten Niveaus sind aufeinanderfolgende Niveaus (z. B. A2.2 als holistische Bewertung und

A2.1 für die Korrektheit). Im Untersuchungsmaterial dieser Pilotstudie gab es keine deutlichen Beweise dafür, dass der Aspekt «Korrektheit» einen größeren oder einen kleineren Einfluss auf die Gesamtnote hätte als die anderen qualitativen Aspekte. Wenn die Bewertungen einzelner Aspekte numerisch mit den holistischen Bewertungen verglichen werden, kommen wir zu folgendem Ergebnis: Das Niveau der Erledigung der Aufgabe stimmt 22-mal, das Niveau der Flüssigkeit 18-mal, das der Aussprache 20-mal, das des Wortschatzspektrums 13-mal und das der Korrektheit 16-mal mit der holistischen Bewertung überein (aus insgesamt 27 Bewertungen). Daraus ist zu schließen, dass die Erledigung der Aufgabe den größten Einfluss auf die holistische Bewertung hatte, während das Wortschatzspektrum die Gesamtnote am wenigsten beeinflusste. Die Bedeutung des Aspekts der Korrektheit für die Gesamtbewertung befindet sich dazwischen (vgl. Tabelle 3).

Am interessantesten waren die Abweichungen der Lehrkräfte in ihren Urteilen. Die Lehrerinnen und Lehrer haben teilweise dieselbe Leistung ganz unterschiedlich eingeschätzt. Zum Beispiel hat L 111 die Korrektheit bei der Probandin op38 auf das Niveau B1.2 eingestuft, während L 112 die Korrektheit bei derselben Probandin auf das Niveau A2.1 stellt. Hinzu kommt, dass die Bewertungsmaßstäbe sich bei einzelnen Bewertenden auch von Proband zu Proband unterscheiden. Beispielsweise hat L 114 beim Probanden op27 in der holistischen Bewertung die qualitativen Aspekte «Wortschatzspektrum» und «Korrektheit» unterstrichen, während dieselbe Lehrperson bei der Probandin op38 mehr Wert auf die Flüssigkeit und die Aussprache legt.

Die Gründe dafür, warum die Bewertungen voneinander abweichen, können unterschiedlich sein. Die Bewertungsveranstaltungen sind an mehreren Tagen während des Frühjahrs 2008 organisiert worden. Die Leistungen des Probanden op1 und der Probandin op2 sind am selben Tag im März 2008 bewertet worden, während die Leistungen des Probanden op27 und der Probandin op38 an zwei verschiedenen Tagen im April 2008 bewertet worden sind. Es ist möglich, dass es den Lehrkräften schwerfällt, jeden Tag die gleichen Richtlinien einzuhalten.

Darüber hinaus ist es nicht einfach, fünf qualitative Aspekte gleichzeitig zu bewerten. Die Bewertenden können sich während des Urteilens unabsichtlich stärker auf einen Aspekt konzentrieren, wodurch es am Ende der Aufgabe schwer wird, eine Note für die anderen Aspekte zu geben. Ein Beispiel: Wenn eine Lehrkraft durch die gute Aussprache beeindruckt wird, ist es möglich, dass sie alle anderen Aspekte vergisst (vgl. z. B. L 110 bei Proband op27).

Außerdem können die persönlichen Eigenschaften der jeweiligen Proband/-innen einen Einfluss auf die Bewertung haben. Unter anderem können die Gesten und Gebärden die Bewertung beeinflussen: Einem Probanden, der lächelt und

der offen zu sein scheint, können die Lehrenden unterbewusst eine bessere Note geben als einer Probandin, die zurückhaltend und verschlossen ist. Auch der Blick auf das Handout anstatt zum Gesprächspartner kann die Einschätzung der Kompetenz des Prüflings beeinflussen.

Die Bewertenden sind erfahrene Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, die durch ihre Tätigkeit mit den Kompetenzniveaus des GER und des finnischen Lehrplans vertraut sind. Im Rahmen des HY-TALK-Projekts in den Jahren 2007 bis 2008 haben die Lehrkräfte aber keine weitere Ausbildung für die Bewertungsaufgabe bekommen. Die vorliegende Pilotstudie zeigt deutlich, dass es in Zukunft sehr wichtig sein wird, die Lehrkräfte besser gerade für diese Aufgabe auszubilden, damit die Bewertungen einheitlicher werden. So können sie z. B. sehr unterschiedliche Meinungen darüber haben, wie sie die Beschreibungen der grammatikalischen Korrektheit im Lehrplan verstanden haben. Deswegen wäre es auch ideal, wenn die Lehrkräfte in Zukunft auch interviewt werden könnten, damit sie die Abweichungen ihrer Urteile begründen könnten. McNamara (1996, S. 117) stellt fest, dass Uneinigkeiten zwischen den Bewertenden schon lange erkennbar seien und dass eine ordentliche Bewertendenausbildung die Lösung dafür sei, die Uneinigkeiten zu reduzieren. Er weist jedoch auch darauf hin, dass die Abweichungen nie vollständig eliminiert werden können (ebd., S. 126; vgl. auch McNamara 2000, S. 44).

Zum Schluss kann konstatiert werden, dass das Bewerten mündlicher Leistungen eine äußerst schwierige Aufgabe ist. Man muss sich gleichzeitig auf verschiedene Aspekte konzentrieren, und die Bewertung muss oft innert kurzer Zeit abgeschlossen sein. Außerdem ist es nicht immer möglich, die Leistungen auf Video aufzunehmen, um sich die Aufnahmen mehrmals anzusehen.

Literatur

- Brown, Annie (2000): An investigation of the rating process in the IELTS Speaking Module. In: Tulloh, Robyn (Hrsg.): IELTS Research Reports 1999 (3). Sydney: ELICOS, S. 49–85.
- Corder, S. Pit (1981): Error Analysis and Interlanguage. Oxford: Oxford University Press.
- Duden. Die Grammatik (2009). 8., überarb. Aufl. Hrsg. von der Dudenredaktion (= Duden Bd. 4). Mannheim: Dudenverlag.
- Forster, Roland (2004): Zur Diskussion einer Richtigkeitsbreite in der mündlichen Kommunikation. In: Altmayer, Claus / Forster, Roland & Grub, Frank Thomas (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven. Festschrift für Lutz Götze zum 60. Geburtstag. Frankfurt a. M.: Lang, S. 121–130.
- Goethe-Institut Inter Nationes et al. (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.

- Housen, Alex & Kuiken, Folkert (2009): Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Acquisition. In: *Applied Linguistics* 30 (4), S. 461–473.
- Huhta, Ari (1993): Suullisen kielitaidon arviointi. In: Takala, Sauli (Hrsg.): *Suullinen kielitaito ja sen arviointi* (= Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, S. 143–225.
- Lahti, Laura (2010): Die mündliche Sprachkompetenz finnischer Deutschlernender aus Sicht der grammatikalischen Korrektheit. Eine Fehleranalyse im Rahmen des HY-TALK-Projekts. Masterarbeit. Helsinki: Helsingin yliopisto. Online: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201109052339> [04.02.2014].
- Lahti, Laura (2012): Oikeellisuus saksanopiskelijoiden puheessa: vertailukohtina oppimistavoitteet ja puhekielen piirteet. In: Huhtala, Anne & Lehti-Eklund, Hanna (Hrsg.): *TAITOA kehittämässä: vieraiden kielten opiskelijoiden kielitaidosta ja kielenkäytöstä* (= Nordica Helsingiensia 31). Helsinki: Unigrafia, S. 47–67.
- Lüger, Heinz-Helmut (2009): Authentische Mündlichkeit im fremdsprachlichen Unterricht? In: Bachmann-Stein, Andrea & Stein, Stephan (Hrsg.): *Mediale Varietäten. Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale* (= Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 15). Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 15–37.
- Luoma, Sari (2004): *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNamara, Tim (1996): *Measuring Second Language Performance*. London: Longman.
- McNamara, Tim (2000): *Language Testing*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Opetushallitus (Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen) (2003): *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy. Online: www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf [04.02.2014].
- Sajavaara, Kari (1999a): Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi. In: Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (Hrsg.): *Kielenoppimisen kysymyksiä* (= Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 7). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, S. 103–128.
- Sajavaara, Kari (1999b): Toisen kielen oppiminen. In: Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (Hrsg.): *Kielenoppimisen kysymyksiä* (= Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 7). Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä, S. 73–102.
- Schwitalla, Johannes (2006): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. 3. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: Richards, Jack C. (Hrsg.) (1974): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, S. 31–54.
- Ylioppilastutkintolautakunta (Finnische Abiturprüfungskommission) (2012): *Ylioppilastutkinto 2011. Tilastoja ylioppilastutkinnosta*. Sastamala: Vammalan kirjapaino Oy. Online: www.ylioppilastutkinto.fi/Tilastoja/tilastojulkaisu2011/Ylioppilastutkinto_2011.pdf [04.02.2014].

Internetquellen

- Internet 1:* Määräys: Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden 2003 muuttaminen (Verfügung: Die Veränderung des Lehrplans für die gymnasiale Oberstufe 2003 für Jugendliche). www02.oph.fi/ops/lukiokoulutus/maarays_10_2009.pdf [22.01.2013].
- Internet 2:* Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. Tiivistelmä. Tilannekatsaus joulukuun 2011 (Sprachangebot und die Gründe der Sprachwahlen im Grundunterricht. Eine Zusammenfassung. Lagebericht Dezember 2011). www.oph.fi/download/138074_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa_Tiivistelma.pdf [22.01.2013].

Internet 3: Tiedote: Vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielen suullisen kielitaidon arviointi lukiossa (Mitteilung: Bewertung der mündlichen Sprachkompetenz von Fremdsprachen und der anderen einheimischen Sprache in der gymnasialen Oberstufe) www.oph.fi/download/124430_Tiedote_49_2010.pdf [22.01.2013].

Internet 4: Suullisen kielitaidon arvioinnin koepankki (Die Prüfungsbank der Bewertung mündlicher Sprachkompetenz). <https://suko.oph.fi/> [22.01.2013].

Internet 5: LukSuS-Projekt. <http://blogs.helsinki.fi/luksus-projekti/> [22.01.2013].

Internet 6: HY-TALK-Projekt. <http://blogs.helsinki.fi/hy-talk/> [22.01.2013].

In der Schule Gesprächsfähigkeit fordern und fördern: Moderieren – Argumentieren – Zuhören

Anne Berkemeier/Carmen Spiegel

1. Einleitung

Mündliche Kommunikation kommt im Deutschunterricht bekanntlich in zweierlei Weise vor, als Unterrichtsmedium und als Unterrichtsgegenstand. Noch zu oft bleiben beide Aspekte unverbunden nebeneinander stehen. Einerseits wissen wir aus empirischen Untersuchungen zu Unterrichtskommunikation wie aus eigener Erfahrung, dass immer noch sehr häufig die Lehrperson spricht und das kommunikative Handeln der Schülerinnen und Schüler auf das Zuhören und das Formulieren von zeitökonomischen Kurzantworten eingeschränkt wird. Daher wollen wir den Schwerpunkt auf eine Art der Gestaltung von Unterrichtskommunikation legen, mittels deren gleichzeitig die mündlichen Kommunikationsfähigkeiten der Lernenden gefördert werden. Andererseits besteht eines der wesentlichen Probleme im Lernbereich Mündlichkeit häufig noch in der mangelnden Authentizität von Lernarrangements im Deutschunterricht, obwohl mündliche Kommunikationsfähigkeiten anwendungsnah gefördert werden können.

Grundsätzlich lässt sich mündliche Kommunikation auf drei verschiedene Weisen im Deutschunterricht thematisieren:

- Reflexion über Mündlichkeit anhand der Analyse fremder oder eigener Daten dient der Schulung der Sprachbewusstheit. Ob dies aber zur Verwendung sprachlicher Alternativen im Handlungszusammenhang führt, ist unklar. Zudem ist anzumerken, dass das zu reflektierende Material in Lehrmaterialien mit wenigen Ausnahmen nicht authentisch ist und so den Blick auf die Spezifika realer Kommunikation verzerrt.
- Übungen und Rollenspiele haben den Vorteil, dass mündliche Formulierung

gen handlungsentlastet ausprobiert und trainiert werden können. Häufig sind diese Übungen und Rollenspiele aber wenig wirklichkeitsnah, weshalb ein positiver Transfer der entsprechenden Fähigkeiten auf authentische Handlungszusammenhänge in der Regel nur sehr begrenzt möglich ist (vgl. die empirischen Ergebnisse z. B. von Griebhaber 1987; Brons-Albert 1995).

- Die funktionale Verwendung sprachlicher Handlungsformen im Unterricht führt zwar zu authentischen Diskursen, ist aber häufig so komplex, dass die Lernenden kaum die Möglichkeit haben, sich gleichzeitig auf die sprachliche Gestaltung zu konzentrieren.

Nur die Kombination aller drei Thematisierungsmodalitäten kann unseres Erachtens zu einer gegenseitigen Aufhebung der Nachteile und zur Förderung von kommunikativen Fähigkeiten, die auch außerhalb des Unterrichts von Nutzen sind, führen. Das heißt, 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, und zwar insbesondere solche, die z. B. dem authentischen Problemlösen außerhalb der üblichen Lerngegenstände dienen, für die Förderung mündlicher Fähigkeiten zu nutzen (vgl. Abb. 1).

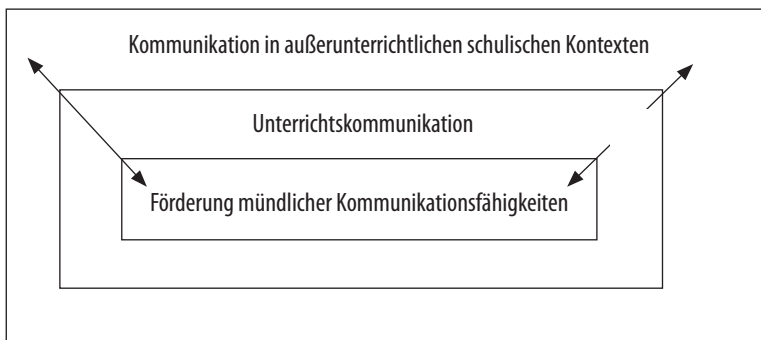


Abbildung 1: Mündliche Kommunikation in der Schule

Am Beispiel der Gesprächsfähigkeit wollen wir die Teilkompetenzen *Moderieren*, *argumentierendes Beitragen* sowie *Zuhören* in den Blick nehmen. Diese können einerseits als Unterrichtsgegenstand behandelt werden, sind aber andererseits im Unterricht sowie auch in anderen schulischen Kontexten immer wieder von Bedeutung,

z. B. im Rahmen eigenaktiver Lernformen, also bei der Gruppen- oder Projektarbeit (bei der Arbeitsverteilung, einer Kurzpräsentation oder in Problemlöseprozessen) oder im Zusammenhang mit institutionellen Aushandlungsprozessen, bezogen auf die Planung von Ausflügen, Schulfesten, von Klassenraum- oder Schulhofgestaltung, im Hinblick auf Finanzierungsentscheidungen (Klassenkasse) oder bezogen auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler untereinander. Dabei greifen die Einzelhandlungen systematisch ineinander: Die moderierende Person ordnet die Beiträge und bündelt die Zuhöraktionen. Diese Tätigkeiten können aber auch von allen anderen Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmern eigenaktiv durch höreseitige Nachfragen oder sprecherseitige Reformulierungen initiiert oder aber als Anträge zur Geschäftsordnung von der moderierenden Person erbeten werden (vgl. Abb. 2).

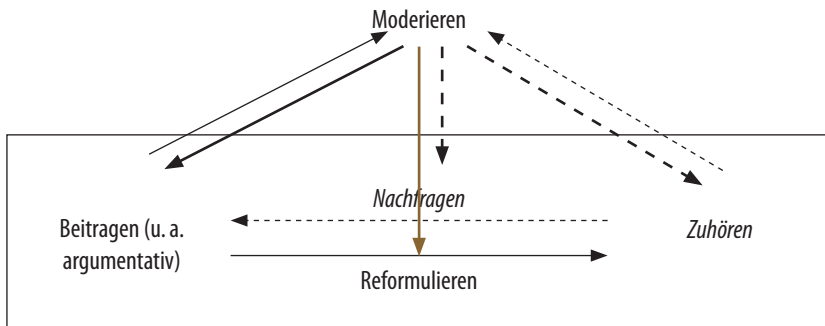


Abbildung 2: Systematischer Zusammenhang von Moderieren, Beitragen und Zuhören in moderierten Gesprächen

Lange Zeit war Gesprächsdidaktik weitgehend bezogen auf rhetorische Traditionen, sprecherzieherische Übungen und nicht authentische Lehr-Lern-Materialien, die allein das Formulieren im Blick hatten, da es – mit Ausnahme des *Erzählens* – an einschlägigen linguistischen und sprachdidaktischen Forschungsarbeiten mangelte.¹ In den letzten zehn Jahren hat sich dies verändert. Inzwischen liegen einige Arbeiten zu den Handlungsformen *Argumentieren* (u. a. Spiegel 2006a, 2006c; Vogt 2002; Grundler 2011) *Erklären* (Vogt 2009; Spreckels 2009), *Präsentieren* und *Moderieren* (u. a. Berkemeier 2006, 2009) vor. Daraus ergeben sich leider nicht automatisch curricular stringent systematisierte Kompetenzbeschreibungen und entsprechende

1 Daraus ergibt sich auch die fehlende Trennschärfe, Systematisierung und Funktionalität der Kompetenzbeschreibungen in den Standards.

Unterrichtsmaterialien, aber immerhin können Gesprächskompetenzen sowie Fähigkeiten und Förderbedarfe von Kindern und Jugendlichen nun ein Stück weit empirisch basiert beschrieben und für didaktisch-methodische Kontexte nutzbar gemacht werden.² Leider gibt es im deutschsprachigen Raum bisher wenige linguistisch-sprachdidaktische Arbeiten zur Beschreibung und Förderung von *Zuhörkompetenz im Gespräch* im Vergleich zum rezeptiven Zuhören (Hörbeiträge), das in den letzten Jahren verstärkt beschrieben wurde, so auch in diesem Band von Krelle, Prengel und Gschwend. Auch steht die Verknüpfung der Forschungsergebnisse im Hinblick auf Diskursarten, in denen solche Handlungsformen im Verbund vorkommen, z. B. in Diskussionen oder Besprechungen, weitgehend aus, da sich diesbezügliche Arbeiten auf einzelne Handlungen konzentrieren. Wir wollen im Folgenden eine erste Zusammenschau versuchen.

2. Kommunikative Anforderungen und deren Lernpotenziale

2.1 *Zuhören im Gespräch und die Aufgabe des Verstehensmanagements*

Wenn sich die These in zukünftigen Forschungsarbeiten weiter erhärtet, dass im Deutschunterricht vermittelte mündliche Kompetenzen vor allem dann für außerunterrichtliche Kontexte fruchtbar gemacht werden können, wenn das didaktische Setting möglichst wirklichkeitsnah ausgerichtet ist (vgl. Berkemeier 2006), ergibt sich daraus sinnvollerweise, dass man nicht an den für die herkömmliche Unterrichtskommunikation spezifischen Zuhörleistungen ansetzt, sondern an solchen Kompetenzen, die für das Zuhören in unterrichtlichen, schulischen wie außerschulischen Gesprächen gleichermaßen von Bedeutung sind.

Das Zuhören ist eine sowohl interaktionale als auch kognitive Aktivität, die den Schülerinnen und Schülern in allen Konstellationen von (Unterrichts-)Interak-

2 Zielgruppenspezifisch in Ansätzen bereits geschehen z. B. für die Sekundarstufe I (Spiegel 2013a) und Sekundarstufe II (Spiegel 2013b).

tionen permanent abverlangt wird und ohne die eine Teilhabe am Unterricht oder am außerunterrichtlichen Gespräch nicht möglich ist (vgl. Krelle 2010). Zuhören im Gespräch ist zunächst einmal «die multimodale Aufmerksamkeitsausrichtung von Gesprächsbeteiligten auf eine/n Sprechende/n mit dem Ziel der Sinnkonstruktion des Vermittelten» (Spiegel 2006b, S. 155; vgl. auch Imhof 2003). 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. Gesprächskontext im weitesten Sinne meint z. B. institutionelle Faktoren, die Teilnehmerkonstellationen und die Interaktionsgeschichte. Gesprächskontext im engeren Sinne fokussiert die lokalen und situativen Bedingungen, so z. B. den Handlungskontext, der für die Beteiligten relevant ist. Zu den Pflichten in der Zuhörrolle zählen die Anerkennung des Rede-rechts der Sprecherrolle, das Zuhören als kognitive Leistung der Sinnkonstruktion des Gesagten sowie deren Manifestation in Form von Zuhörsignalen. Zu den Rechten der Zuhörenden gehören die Möglichkeit der Nachfrage sowie die Kundgabe von Zuhörkommentaren, die als kurze Bemerkungen nicht zum Ziel haben, die Sprecherrolle zu übernehmen. Eine zentrale Aufgabe der Zuhörenden, aber auch der Beitragenden ist das Verstehensmanagement: In nichtschulischen wie schulischen Gesprächen können Zuhörende Sprecherbeiträge zum Zweck der Nachfrage unterbrechen und Verstehensprobleme anzeigen. Das heißt, dass Zuhörende dafür sensibilisiert werden müssten, ihr Verstehen zu überprüfen und gegebenenfalls zu erkennen, dass sich die Notwendigkeit der Nachfrage ergibt. Um diese möglichst direkt an die Sprecheräußerung anschließen zu können, kann es sinnvoll sein, der moderierenden Person durch ein vereinbartes Handzeichen zu signalisieren, dass eine Nachfrage besteht, die eventuell bevorzugt behandelt werden muss.

Die Gesprächsbeteiligten können an nonverbalen Rückmeldungen oder Folgebeiträgen der anderen erkennen, ob sie richtig verstanden wurden. Ist das nicht der Fall, können sie durch Reformulierungen ihren Standpunkt wie im nachfolgenden Beispiel verdeutlichen: In einer Diskussion zu Moden und Trends (10. Klasse Gymnasium) wird erwogen, ob Jugendliche alles mitmachen sollen, um «in» zu sein, also auch gefährliche Dinge wie Drogen. Sabine (SA) spricht sich gegen eine vorangegangene Argumentation aus, die das Selbstbestimmungsrecht verteidigt hat.

- | | | |
|----|----|--|
| 01 | SA | ich glaube nich, dass jemand in der siebten achten oder neunten |
| 02 | SA | kla,sse (.) jetzt (.) äh für sich/ für sich selber sagt (.) ich möchte jetzt |
| 03 | SA | persönlich,keit beweisen indem ich nicht? alles mitmache (.) |
| 04 | SU | glaub ich [schon] |

- 05 SA [denn]/ (.) nein glaub ich nich
06 TO <<nein glaub ich auch nicht> <LEISE>>
07 SA denn besonders auch im (1) ich sag/ ich sprech jetz mal die
08 SA haupt,schule an oder real,schule das bekommn wir ja alles
09 SA so gar nich mit? ich glaub das is da extremer dass dort
10 SU ja das glaub ich auch (.)
11 SA extremer [ausg]eschlossen wird und
12 SU [klar]

Transkript 1

Während Sabine ihre Argumentation formuliert, reagieren Susanne (SU, 04) und Tobias (TO, 06) in ihrer Zuhörerrolle – sie beanspruchen nicht das Rederecht, sondern positionieren sich in unterschiedlicher Weise –, und sie veranlassen so, dass Sabine zum einen ihre Position bekräftigt (05) und möglicherweise in 07 ausführlicher argumentiert, und zum anderen, dass sie sich von Tobias bestätigt fühlt. Noch vor Beendigung ihres Beitrags in 11 signalisiert Susanne in 10, dass sie die Argumentation von Sabine nun überzeugt.

Sprechende müssten dafür sensibilisiert werden zu erkennen, wann die Notwendigkeit des Reformulierens besteht und wann nicht, damit die Beiträge nicht ausufern. Nicht nur in schulischen Gesprächssituationen wird die kognitive Aufmerksamkeit des Zuhörens nur so lange aufrechterhalten, bis sich erste Hypothesen über das Gesagte bilden. Weiteres wird präsupponiert, nicht aber zuhörend erschlossen. Viele Missverständnisse entstehen, weil nicht hinreichend lang und aufmerksam zugehört wird. Insofern ist es wichtig, die Zuhöraufmerksamkeit so lange aufrechtzuerhalten, bis eine Vergewisserung des Verständnisses im Sinne des Gegenübers erfolgt ist. Gerade Sprechsituationen mit exklusivem Rederecht, wie es für moderierte Diskussionen der Fall ist, können die Geduld der Zuhörenden schulen und die Relevanz, die Aufmerksamkeit bis zum Beitragsende aufrechtzuerhalten, verdeutlichen, wenn dies z. B. in einer sich anschließenden Analyse einer Diskussionsaufzeichnung fokussiert wird.

Die Unterrichtsinteraktion unterliegt spezifischen Bedingungen und hat andere Regeln des Sprechens und des Zuhörens (vgl. Spiegel 2009) als die außerunterrichtliche Interaktion. Dies muss den Lernenden verdeutlicht und im Vergleich zu anderen Gesprächssituationen und deren interaktionalen Anforderungen bewusst gemacht werden. So realisieren die Schülerinnen und Schüler im Unterricht die in anderen Kontexten typischen Zuhöraktivitäten wie Zustimmungssignale

und Zuhörercommentierungen üblicherweise selten und vor allem eher als Gruppenreaktion denn individuell (z. B. das kollektive Stöhnen über die Ankündigung einer Klassenarbeit). Auch die Durchführung des Verstehensmanagements – so etwa durch Nachfragen der Zuhörenden – lässt sich im Unterricht selten realisieren: Sie erfordert Zeit, behindert die thematische Fortführung und wird von den Lehrenden als störend empfunden, sie exponiert die Fragenden in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler. Stehen aber die Förderung von Zuhörkompetenz und die Prozessierung der Unterrichtsinhalte durch die Schülerinnen und Schüler selbst im Vordergrund, sollte man von der unterrichtsüblichen Form unbedingt abweichen.

Zuhören als Gesprächskompetenz ist, neben der Bewältigung der interaktionalen Aufgaben in der Zuhörrolle, vor allem eine akustische (das Schallereignis hören), auditive (das entschlüsselnde Zuhören) und visuelle (Gestik und Mimik berücksichtigende) Beobachtungs- und Verstehensleistung und, wie das Textverstehen, abhängig von Vorannahmen und Vorwissen der Zuhörenden, von deren Interpretationsfähigkeit und der Fähigkeit, neue Informationen mit bereits vorhandenem Wissen zu verknüpfen: Wie beim Lesen greifen beim Zuhören *Bottom-up*- und *Top-down*-Prozesse ineinander.

Die Zuhörleistung kann in Anlehnung an die Textverstehensleistung bzw. die Lesekompetenzstufen der PISA-Studie in verschiedenen Stufen beschrieben werden, wobei die folgende Beschreibung eine erste, auf empirischer Analyse beruhende Annäherung darstellt, die noch differenziert und validiert werden müsste.

Bei der einfachen Zuhörleistung, die dem wahrnehmenden Hören, nicht aber dem verstehenden Zuhören zugerechnet werden kann, geht es um das akustische Erfassen und kognitive Behalten einfachster Informationen wie beispielsweise Telefonnummern oder Namen.

Beim begreifenden Zuhören werden Schallereignisse erfasst und mit bereits vorhandenen Wissensbeständen und Vorstellungen verbunden. So wird ein Name mit einer bestimmten Person, einer Kultur oder einem Land assoziiert, wie es bei den Namen Adriana, Antoine, Rahel oder Hatice sein mag. Je nach Vorwissen der Zuhörenden kann unterschiedliches Wissen aktiviert werden; prinzipiell kann das Verstehen von Person zu Person differieren.

Beim konstruierenden Zuhören bzw. Verstehen werden aus dem Gehörten Folgerungen gezogen oder konstruiert, die über das einfache Informationsverstehen hinausgehen. Diese Art des Zuhörens wird z. B. in Formulierungshilfen von Zuhörenden deutlich. In anspruchsvollere Weise zeigt sie sich z. B. in Argumentationen in Hinweisen auf Folgerungen, in Widersprüchen gegenüber Vorgängerbeiträgen

oder in möglichen Lösungsansätzen, die entwickelt werden. Diese dritte Weise des Verstehens ließe sich weiter differenzieren in konstruierendes Zuhören und kritisch reflektierendes Zuhören.

Im folgenden Beispiel, einer Diskussion über die Gleichberechtigung (10. Klasse Realschule), versucht die Schülerin Sabine (SA) die Unterschiedlichkeit der Geschlechterrollen am Beispiel der Elternrollen zu verdeutlichen. Während Markus (MA) und Grabowski (GR) direkt auf Sabines Frage antworten, führt Moritz (MO) in den Zeilen 8 und 10 die Folgerung, die sich aus Sabines Frage ergibt, aus und zeigt mit seiner Antwort seine Zuhör- und Verstehensleistung bezüglich Sabines Beitrag:

- 51 SA oder mal umgekehrt gefragt. (.) wen nehmt denn ihr zu hause ernster
 52 SA euren vater oder eure mutter? (.) vor wem habt ihr mehr (.) vor wem
 53 SA habt ihr mehr angst vor eurem vater oder vor eurer mutter?
 54 K <STIMMENGWIRR 5 SEK>
 55 MA angst hab ich vor niemandem ja?
 56 GR ehrlich gesagt (.) ich hab mehr respekt vor meinem vater.
 57 GR aber besser verstehn tu ich mich mit meiner mutter.
 58 MO ja eben weil?
 59 SA darum geht=s ja?
 60 MO weil vom vater aus der druck? kommt. (.) wenn nicht dann setzt=s was ja.

Transkript 2³

Das Beispiel zeigt, dass die Verstehensleistung im Folgebeitrag zum Ausdruck kommt und damit auch überprüft werden kann.

Die Art der Zuhöraktivität ist davon abhängig, welche sprachliche Handlung interaktiv durchgeführt wird: Während die Zuhöraktivitäten in *Erzählungen* aus kurzen inhaltlichen Fragen und emphatischen Bestätigungen bestehen, verlangen *Erklärungen* kurze Sachfragen und Bestätigungen des inhaltlichen Nachvollzugs, in *Diskussionen* und *Klärungsgesprächen* erfolgen inhaltliche Bestätigungen oder kurze Positionierungen, die die Sprechenden veranlassen können, eventuell ausführlicher zu begründen, wie in Beispiel 1. Mit der Funktion der Zuhöraktivität geht ihre Integration in den laufenden Diskurs einher. Sie kann auf unterschiedliche

3 Die Zeilen 30 bis 43 des Transkriptausschnitts werden im Beispiel 3 behandelt.

Weise realisiert werden:

- explizit als der Diskursprozessierung untergeordnete Verstehensbestätigung (z. B. Kopfnicken, Blickkontakt);
- explizit oder auch implizit als individuelle Positionierung (vgl. Beispiel 2: MA, GR; Beispiel 1: SU, TO, oder auch nonverbal wie z. B. durch Stirnrunzeln der Zuhörenden);
- implizit als auf einen vorherigen Beitrag aufbauender Beitrag (vgl. Beispiel 2: MO).

Obschon das Zuhören im Unterricht in der Regel nur punktuell überprüft wird, ist es doch notwendig zur Teilhabe: die Sprecherrolle kann meist nur dann erfolgreich übernommen werden, wenn das Vorangegangene verstanden wurde. Dies gilt insbesondere für Unterrichtsinteraktionen, in denen die Schülerinnen und Schüler deutlich stärker sprachlich involviert sind, als es im Lehrervortrag der Fall ist, so z. B. beim Argumentieren und Diskutieren. Gerade in der Rolle der Moderation ist die Zuhöranforderung hoch: Die Zuhörleistung zeigt sich in den strukturierenden Moderationshandlungen, welche die Diskussion zusammenfassen und thematisch weiterführen.

Die Einübung und Überprüfung der Gesprächskompetenz *Zuhören* ist schwierig (vgl. hierzu Behrens/Eriksson 2009; Behrens/Böhme/Krelle 2009), sie kann nur innerhalb von Interaktionen geschehen. Die Interaktion in kleinen Gruppen ermöglicht rein quantitativ häufige Rückmeldungen. Diese videografisch aufzuzeichnen und mit der Klasse zu reflektieren, hilft, sich die Realisierungsmöglichkeiten von Zuhöraktivitäten zu verdeutlichen: in ihren steuernden und bestätigenden Funktionen und in den verschiedenen Formen des Verstehensmanagements (vgl. hierzu Spiegel 2009). *Moderieren* und *Argumentieren* im Rahmen von *Diskussionen* oder *Besprechungen* im Plenum eignen sich dagegen vor allem zur Einübung und Überprüfung des Zuhörens selbst, insbesondere in alltagsweltlichen Kontexten, so z. B., wenn Schülerinnen und Schüler im Klassenrat aktiv sind. Die Gesprächsbeteiligten verdeutlichen durch ihre Folgebeiträge, ob und wie sie das Vorangegangene verstanden haben.

Im Hinblick auf authentische Diskurse, die zu einer konkreten Entscheidung führen, die von einigen Lernenden eher präferiert wird als von anderen, ist zu erwarten, dass sich mit der Zuhörmotivation auch das konstruierende Zuhören anteilig verstärkt, was wiederum zu intensiverem Nachfragen und zu stärker vernetzten Folgebeiträgen führt.

2.2 Zum Gespräch argumentativ und kohärent beitragen

Die Komplexität von Gesprächsbeiträgen hat verschiedene Ursachen: Neben der Involviertheit oder sonstiger Motivation der Beitragenden hängt sie wesentlich vom Zweck des Gesprächs und von der zeitlichen Positionierung innerhalb einer Diskursart ab. Bei einem Brainstorming können Äußerungen nur ein Wort umfassen, in der Klärungsphase eines Problemlösegesprächs kann es dagegen sein, dass innerhalb eines Beitrags Inhalte verschiedener Vorgängeräußerungen verknüpft und mit neuen Aspekten vernetzt werden. Während in einem Brainstorming Kohärenz gerade nicht gewollt ist, weil eventuell bedeutsame Aspekte intuitiv «entdeckt» werden sollen, ist sie in einem Problemlösegespräch von eminenter Bedeutung für das Erreichen des gemeinsamen Ziels, das zu Gesprächsbeginn allerdings noch gar nicht bekannt ist. Gesprächsabläufe können daher recht komplex geraten, was nicht unbedingt Unfähigkeit der Teilnehmenden bedeuten muss, sondern sich gerade aus der Problemlöseaufgabe ergibt. Da Problem- und Lösungsstruktur noch nicht bekannt sind, werden sie interaktiv allmählich entwickelt. Dies geschieht in der Regel nicht linear, was zu Sprüngen zwischen thematischen Aspekten und Besprechungseinheiten führt. Daraus folgt als eine wesentliche Aufgabe für die moderierende Person, aber auch für die Beitragenden, solche Sprünge kommunikativ zu handhaben.

In lehrergeleiteten Unterrichtsgesprächen besteht für die Lernenden dagegen in eher eingeschränktem Maß die Notwendigkeit, Inhalte verschiedener Schüleräußerungen miteinander zu verknüpfen, da dies in der Regel die Lehrperson übernimmt. In ungeleiteten Gruppenarbeitsgesprächen dagegen kann die selbstständige Verknüpfung sehr wichtig sein. Allerdings ist diese Gesprächssituation zu komplex, um als Lehrperson neben der Gruppenberatung gleichzeitig – und zudem noch zeitgleich in mehreren Gruppen – auch noch mündliches Formulieren zu thematisieren. Umgekehrt ist aber denkbar, die Leitung im Plenum an Lernende abzugeben (vgl. unten, Kapitel 2.3), damit dort entsprechende Fähigkeiten entwickelt, geübt und thematisiert werden können, bevor sie in Arbeitsgruppen angewendet werden sollen.

Eine der zentralen sprachlichen Handlungen, die wir nahezu täglich ausführen, ist das Argumentieren. Im Deutschunterricht wird dem schriftlichen Argumentieren ein recht breiter Platz eingeräumt, wenn auch begrenzt auf die schulischen Textsorten *Erörterung* und *Interpretation*. Im Mündlichen beschränken sich methodische Vorschläge meist auf die *Diskussion*, die Allgegenwart von Argumentation im alltagsweltlichen Gespräch wird ausgeblendet (vgl. Krelle/Vogt/Willenberg 2007), eine Ausnahme bilden die Beiträge in Becker und Grundler (2010). Argumentieren

im Unterrichtsgespräch – so wertvoll es wäre – erscheint bisher kaum im Fokus, obwohl es täglich praktiziert wird, so z. B. im Literaturunterricht bei Interpretationen oder wenn Schülerinnen und Schüler die Wahl bestimmter Antworten begründen müssen.

Wegweisend für das heutige Verständnis von Argumentation ist die Bestimmung von Klein (1980, S. 19): «In einer Argumentation wird versucht, mithilfe des kollektiv Geltenden etwas kollektiv Fragliches in etwas kollektiv Geltendes zu überführen.» Von den meisten Autoren und Autorinnen wird der Begriff «*Argumentieren*» enger verstanden, nämlich als eine sprachliche Handlung, die dazu dient, Strittiges zu bearbeiten. Unseres Erachtens greift diese Definition von Argumentation zu kurz: Sie stellt den Aspekt der Strittigkeit in den Mittelpunkt und engt Argumentation ein auf die Klärung von Dissens mit dem Ziel zu überzeugen.

Da die Gesprächsbeteiligten das *Argumentieren* häufig in konsensuellen Zusammenhängen verwenden, um Sachverhalte zu (er-)klären, verstehen wir unter Argumentieren die Realisierung unterschiedlichster sprachlicher Aktivitäten, denen im Gespräch die *Funktion* von Begründungen zukommt; das können neben abstrakt formulierten Begründungen von Behauptungen auch Beispielerzählungen, hypothetische Szenarien, witzige Repliken und vieles mehr sein. Argumentationen sind thematisch gebundene sprachliche Begründungsaktivitäten, die in der Regel von mehreren Gesprächsbeteiligten gemeinsam formuliert werden. Argumentieren bietet die Möglichkeit, im Kollektiv Erkenntnisse zu gewinnen, Sachverhalte zu klären und Problemlösungen zu entwickeln (vgl. auch Grundler 2011). Das verdeutlicht der nachfolgende Transkriptausschnitt, der die Vorgeschichte des Transkriptbeispiels 2 bildet und in dem es um die Gleichheit bzw. Verschiedenheit der Geschlechterwahrnehmung geht, angestoßen von Sabine, aufgegriffen, weitergeführt und differenziert von Markus, Alina, Moritz und Ulf:

- 30 SA es gibt immer menschen mit denen man nicht zufrieden ist
31 MA ja? (.) aber.
32 SA egal ob mann oder frau-
33 MA eben
34 SA genau
35 MA eben aber mir wär zum beispiel egal? (.) ob ich ne rektorin hab
36 MA oder=n lehrer oder ne lehrerin (1) das ist das gleiche eigentlich find ich.
37 AL ist es das gleiche für dich wenn du später=nen mann oder=ne frau
38 AL als vorgesetzter hast?

- 39 MO ja und dann gibt=s immer leute (.) die meckern. (.) und denen ist es
 40 MO eben nicht egal?
 41 MA ja des wär mir egal.
 42 UL he jetzt mal im ernscht (.) ob jetzt ne frau oder=n mann vor einem
 43 UL ist (.) des ist doch auch relativ wurscht. oder?

Transkript 3

Wie *Erklären* ist *Argumentieren* eine komplexe sprachliche Handlung, eine interaktionale Praktik, die durch Vorbilder und Muster, ganz wesentlich aber durch die Einübung in der Praxis erworben wird. Argumentieren im Kontext Unterricht unterliegt besonderen Bedingungen, die sich deutlich vom alltagsweltlichen oder beruflichen Argumentieren unterscheiden, da der Zweck der schulischen Argumentation selten in einer für die Beteiligten relevanten Entscheidung oder Problemlösung besteht (vgl. Spiegel 2006a). Die Beteiligten sind kaum persönlich betroffen. Eine Annäherung an realistische Argumentationssituationen lässt sich bewerkstelligen, indem tatsächliche Entscheidungsprozesse oder Probleme für das Erlernen des Argumentierens genutzt werden, wie es etwa im Klassenrat geschieht. Argumentieren ist multifunktional, es kann zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt werden (vgl. Spiegel 2006c), so etwa

- um Sachverhalte multiperspektivisch darzustellen (Funktion: ergründen, informieren, Vorbereitung für Entscheidungen) bzw. zu klären und im Anschluss daran eventuell Präferenzen oder Lösungen zu erarbeiten;
- um Expertenwissen und Arbeitsergebnisse zu präsentieren (Funktion: informieren, begründen, erläutern) und auf dieser Basis zu diskutieren (Präsentationen in beruflichen Kontexten; Funktion: informieren, erläutern, begründen, ergründen) (vgl. Krelle 2007);
- um Positionen darzustellen und anschließend abzugrenzen (Funktion: Meinungsbild, Stellungnahmen, positionieren);
- um Entscheidungen zu treffen (Funktion: klären, abwägen, positionieren, entscheiden, Kompromisse bilden, überzeugen, sich durchsetzen);
- um Probleme und Konflikte zu bearbeiten (Funktion: Sachverhaltsklärung, Beziehungsarbeit).

Im Gegensatz zum Argumentieren im schriftlichen Kontext ist *mündliches Argumentieren* nicht nur global, sondern auch lokal in einen übergeordneten Zusammenhang eingebunden.

Global ist es an den jeweiligen (institutionellen) Kontext gebunden, in dem argumentiert wird, da in Abhängigkeit vom Zweck argumentativ unterschiedliche Vorgehensweisen notwendig werden: Wenn es um Entscheidungen geht, sind meist viele/alle Beteiligte betroffen, so z. B. bei der Frage, wohin die Klassenfahrt geht und wie das Programm aussehen wird. Es müssen Vorschläge gemacht werden, Motive, Konsequenzen und Folgen möglicher Entscheidungen müssen dargelegt werden; die Beschlüsse erfolgen meist in Form von Kompromissen. Problemlösungen sind dagegen stark präfiguriert durch das zugrunde liegende Problem; hier geht es um die perspektivischen Darstellungen und Klärung von Sachverhalten und die Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten und deren Folgen. Die intrinsische Motivation ist aufgrund der persönlichen Betroffenheit bei der Erreichung individueller Ziele am stärksten. Dabei wird sehr stark daraufhin argumentiert, das Gegenüber zu überzeugen (bestimmte Dinge zu tun). *Thematisch* ist die Argumentation an die *Quaestio* gebunden, die Fragestellung, die es zu erarbeiten oder zu behandeln gilt. Es kann nur dann sinnvoll über einen Gegenstandsbereich argumentiert werden, wenn die Gesprächsbeteiligten über hinreichendes Sachverhaltswissen verfügen. Insofern muss der Argumentation eine Phase des Wissenserwerbs vorangehen, bei dem die Schüler/-innen sowohl Inhalte als auch im gesellschaftlichen Diskurs vorhandene Positionen und Argumentationsweisen kennenlernen.

Lokal ist die sprachliche Handlung *Argumentieren* eingebunden in vorangegangene und nachfolgende Beiträge: Inhaltlich werden in ergänzender, alternativer oder in oppositiver Hinsicht Bezüge zu anderen Personen oder Beiträgen hergestellt. Häufig kommt es vor, dass ein Schüler eine Behauptung präsentiert, die nächste Schülerin eine Beispielbegründung formuliert und ein weiterer Sprecher mögliche Folgerungen anschließt. Argumentieren ist eine Gemeinschaftshandlung, die durch Vorgängerbeiträge vorbereitet und durch die Folgebeiträge ergänzt, erweitert, vertieft oder differenziert werden kann und die von den Gesprächsbeteiligten ein schnelles Agieren verlangt. Für die Schülerinnen und Schüler bedeutet die Teilhabe an der Argumentation, aufmerksam und antizipierend zuzuhören, im Folgebeitrag an das Vorangegangene thematisch anzubinden und, mögliche Gegenargumente präsupponierend, bereits im Vorfeld darauf zu reagieren. In Anlehnung an die Erzählforschung (Hausendorf/Quasthoff 1996) könnte man die folgenden, für das Argumentieren relevanten Jobs beschreiben:

- Markieren der sprachlichen Handlung als Aktivität *Argumentieren* durch Kontextualisierungshinweise, z. B. durch Positionierungen wie «Ich glaube (nicht) ...», «Ich meine (nicht) ...»;

- formale und inhaltliche Anbindung des Beitrags in den Gesprächsverlauf und in den Argumentationsraum, z. B. durch das Herstellen von Bezügen: «... wie x schon gesagt hat», «Beim Thema y ...», «Zum Bernd vorhin ...»;
- Markieren des Status und der Funktion der Äußerung(-steile) im übergeordneten Argumentationszusammenhang, z. B. durch Konnektoren wie «ja ... aber», «übrigens», «also ich glaube nicht, dass ...»;
- für die Beteiligten verständlich formulieren unter Berücksichtigung des bisherigen Darstellungszusammenhangs und der Wissensbestände der Beteiligten.

Da Argumentationen in der Regel gemeinsam zustande kommen, werden die hier beschriebenen Jobs nicht immer, sondern nur bei Änderungen der argumentativen Ausrichtung formuliert; auch werden sie häufig nur in Minimalform realisiert. Je länger und ausgebauter die Beiträge sind, desto häufiger geschieht es, dass sich der thematische Fokus verschiebt und neue Themen in den Blick genommen werden (vgl. hierzu Spiegel 2006a, S. 97 ff.).

Inzwischen gibt es einige Versuche, die Argumentationskompetenzen zu beschreiben, in jüngerer Zeit durch Grundler (2011), die von insgesamt vier Kompetenzausprägungen ausgeht: Die *konversationelle Kompetenzausprägung* fokussiert die Gesprächskompetenz und betrifft konversationelle Aktivitäten wie Initiativität/ Responsivität, Gesprächsregeln und Formulierungsfähigkeit; die *kognitive Kompetenzausprägung* fokussiert den Umgang mit Wissen und dessen logische und sachliche Versprachlichung, die *personale Kompetenzausprägung* hat mit dem Umgang von Perspektive, Perspektivenübernahme zu tun; die *soziale Kompetenzausprägung* betrifft die Partnerorientierung, -behandlung und Adressierung.

Wir wollen eine dreigliedrige Kompetenzstruktur anbieten:

- Auf der Ebene der (abstrakten) Argumentstruktur liegt der Fokus auf der Entwicklung einer Argumentation mit den drei Teilbereichen⁴ (Kohärenz-)Breite, (Kohärenz-)Dichte und (Kohärenz-)Tiefe. Argumentative Brüche können auf dieser Ebene auffallen. Bezugseinheit ist nicht der Beitrag einer Person, sondern der einer Gruppe, die gemeinsam, alternativ oder oppositiv eine inhaltlich verbundene Argumentationssequenz entwickelt. Bei der Entwicklung der Argumentstruktur können die Schülerinnen und Schüler verschiedene Probleme haben: Ihr kann es an Kohärenz mangeln, wobei dies häufig auf-

4 Diese drei Teilbereiche verwendet auch Böhnisch (2009) zur Beschreibung schriftlicher Argumentation.

grund der Flüchtigkeit von Mündlichkeit unbemerkt bleibt, insbesondere dann, wenn auf syntaktischer Ebene kausale oder konsekutive Konnektoren verwendet werden. Die Schülerinnen und Schüler müssen darauf aufmerksam gemacht werden, dass deren Verwendung oder das explizite Herstellen von inhaltlichen Bezügen nicht automatisch inhaltliche Kohärenz beinhaltet. Auch können sie die Entwicklung zentraler Argumentationsstränge aus den Augen verlieren; das hängt mit der netzartigen Inhaltsstruktur zusammen, die durch die Sequenzialität im Gespräch und die Berücksichtigung der Rednerliste zustande kommt. Ein Moderatorenteam, das zentrale behandelte Themen stichwortartig notiert und deren argumentative Behandlung strukturiert, kann hilfreich sein.

- Auf der Ebene der Darstellungsstruktur wird die Formulierung der Beiträge fokussiert. Beschreibungsparameter sind die Verständlichkeit des Beitrags, die gewählte Stilebene, die Präzision der sprachlichen und inhaltlichen Darstellung sowie die inhaltliche Kohäsion innerhalb des Beitrags. Bezugseinheit sind die Äußerungen eines Sprechers oder einer Sprecherin innerhalb der Diskussion. Viele Schülerinnen und Schüler tun sich schwer, ihre Gedanken verständlich zu formulieren oder zum Verständnis notwendige Wissensbestandteile hinreichend klar zu verbalisieren. In beiden Fällen hilft eine vorausgehende intensive Beschäftigung mit dem Thema, die gedanklich Strukturierungshilfe leistet und Formulierungsmöglichkeiten zur Verfügung stellt. Rhetorische Hinweise, so z. B. in kurzen Sätzen zu formulieren, zur Veranschaulichung Beispiele zu verwenden u. a. m., bieten gleichfalls Hilfestellungen. Die Schülerinnen und Schüler können Formulierungsformate entlang von Videoaufnahmen/Mitschnitten von TV-Sendungen und eigenen Diskussionen analysieren und deren Wirkungen erproben.
- Auf der Ebene der Kommunikations- bzw. Interaktionsstruktur geht es um genuin interaktionale Parameter wie die Adressatenorientierung, die Darstellungsperspektive, Formen der Perspektivenübernahme, die Bezugnahmen zu anderen Beiträgen und die damit verbundene Kohärenz sowie soziale Indikatoren wie Höflichkeit. Bezugseinheit für die Beschreibung von Kompetenzen auf dieser Ebene ist der einzelne Beitrag eines Sprechers oder einer Sprecherin. Viele Schülerinnen und Schüler haben Schwierigkeiten, die Perspektive der anderen – und sei es nur vorläufig – zu übernehmen und so ein tieferes Verständnis anderer Positionen oder Betroffenheiten zu entwickeln. Dies ist allerdings eine Voraussetzung für gemeinsame Lösungen oder Kompromisse. Entsprechend tun sich viele schwer, Kompromisse einzugehen, da sie diese

als Niederlage und als Zeichen der Schwäche sehen. Spezielle Übungen schulen die Wahrnehmung der Multiperspektivität von Sachverhalten (z. B. Spiegel 2010). Einige Schülerinnen und Schüler werden beim Argumentieren persönlich und beleidigend, was ihnen nicht immer bewusst ist. Eine Analyse der videografierten Diskussion kann Wirkungen von Formulierungsweisen bewusst machen. Darüber hinaus können Umgangsregeln für alle verbindlich vereinbart werden.

Als selbstverständlich erachten wir die inhaltliche Aufarbeitung eines Themenfeldes, über das argumentiert wird, als Wissensgrundlage. Grundler (2009) konnte zeigen, dass eine systematische Wissensbearbeitung, die neben den Inhalten auch sprachliches Wissen einbezieht (Wortschatzarbeit), anspruchsvollere Argumentationen und Diskussionen zur Folge haben. Eine videobasierte Aufzeichnung von Argumentationen ermöglicht die Analyse der gemeinsamen Tätigkeit *Argumentation* und vertieft die durch die Argumentationspraxis gewonnenen argumentativen Fähigkeiten durch deren theoretische Reflexion.

Aufgrund der hier dargestellten Komplexität von *Argumentieren* ist eine umfassende Schulung von Argumentationskompetenz im Rahmen üblicher Unterrichtsgespräche kaum möglich. Die bisher angebotenen Materialien werden dieser Komplexität nicht gerecht, womit die Lehrkräfte, wenn es um die realistische Schulung geht, auf wenig Hilfestellung zurückgreifen können. Übliche Unterrichtsgespräche verfolgen andere Ziele und lassen kaum Raum für das Üben in der Anwendung. Auch hier bietet es sich also an, außerunterrichtliche Anlässe für die übende Anwendung von vermittelten Argumentationskompetenzen zu nutzen, da in diesem Kontext genau die Problemlösung auch alleiniger Zweck des Gesprächs ist.

2.3 Gespräche *moderieren* und die Aufgabe des Problemlösemanagements

Beim *Moderieren* bestehen die kommunikativen Anforderungen längst nicht nur in der Rederechtvergabe, wie man spontan denken könnte. Je komplexer der Gesprächsgegenstand ist, desto höher sind auch die Moderationsanforderungen einzuschätzen. Landläufig üblich ist das lehrergeleitete Pro-Kontra-Gespräch im Deutschunterricht. Dies mag Lernende – mehr oder weniger extrinsisch motiviert – argumentieren lassen, im Grunde handelt es sich aber eher um eine didaktisch re-

duzierte Form sprachlichen Handelns, die sich methodisch verselbstständigt hat.⁵ Pro-Kontra-Gegenüberstellungen haben in größeren Handlungszusammenhängen den Zweck, Aushandlungen und Problemlösungen zu unterstützen. Wo kein Problem vorhanden ist, dient das Pro-Kontra-Gespräch eher dem Meinungsaustausch. Wenn eine Gruppe aber ein Problem lösen will, ist eine wesentliche Funktion der Moderation das Problemlösemanagement. Dazu gehört neben gesprächsstrukturierenden Aufgaben das Ordnen und die Verknüpfung verschiedener inhaltlicher Aspekte sowie das Auffinden von Leerstellen und Missverständnissen, also die inhaltliche Strukturierung. Außerdem kann die Durchführung von Abstimmungen notwendig sein, wobei die Formulierung der Abstimmungsfrage ebenfalls inhaltlich strukturieren muss, was recht komplex sein kann (ausgeführt in Berkemeier 2006). Die folgende Tabelle zeigt exemplarisch an einer einzigen Schülermoderation im Überblick, dass Sechstklässler eines Gymnasiums bereits sehr viele Moderationsleistungen sprachlich realisieren können, wenn man ihnen Gelegenheit dazu gibt. Thematisch geht es um das Umtopfen der Pflanzen des Klassenraums. Das Transkript umfasst 25 Seiten. Zunächst wird in der Diskussion deutlich, dass das Problem komplexer ist, als ursprünglich gedacht. Im Laufe des Gesprächs werden verschiedene Problemlösewege vorgeschlagen und ergänzt, jedoch nicht gänzlich vervollständigt, sodass alle Abstimmungsversuche neue Fragen aufwerfen. Am Ende springt der Lehrer moderierend ein, weil er um Hilfe gebeten wird. Auch wenn es den Schülerinnen und Schülern in diesem Fall nicht gelingt, allein zu einer endgültigen Lösung zu gelangen, fällt auf, wie viele verschiedene und komplexe sprachliche Handlungen von der moderierenden Sechstklässlerin vollzogen werden.

5 Dieses Phänomen wurde bisher vor allem im Hinblick auf schulische Textarten problematisiert (vgl. z. B. Becker-Mrotzek 2005).

Moderationsaufgaben		Belegstellen/Realisierungen
Rederecht-Organisation und Disziplinierung	Rederecht «gerecht» verteilen	<i>Namensnennung</i>
	Bitte um Beiträge	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kein ()?
	ggf. Rederecht einschränken	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ähm ja also (letztige) meldung, ▪ ja ok.
	ggf. Rederecht entziehen	
	für Ruhe sorgen	
	kommunikativ ordnende Äußerungen	
Strukturierung einzelner Diskussionspunkte	Sammeln von Vorschlägen	
	Visualisierung	
	Präzisierung von Beiträgen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ also du jetzt zu hause. ▪ also (2) GARTenerde.
	Vorschläge abklären bzw. vervollständigen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ja dann guck mal nach und sach uns das dann, ▪ dann kann (sich) ja mal gucken, und dann sagst du uns bescheid, wenn du (richtig mit großen weißt). ▪ also ich wollt noch ähm (.) den FABian fragen oder den HENDrik, bis WANN oder/ äh DU wolltest ähm vielleicht wenn du kannst hm die erde mitbringen. ▪ ja also, (.) hat die klasse vorschläge, wann wir das machen könnten? also () könnten? ▪ also, wer hat jetzt ne idee, wann wir das machen könnten. ▪ ja ähm dann hat jemand=n vorschlag? ▪ ja dann wissen wir ja/ dann wi/ weiß die klasse ja nich wann.
	Rückführung/Entscheidung für einen Strang	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ähm das is jetzt auch n ANderes thema mit den fe/ in den ferien.
	explizite Zulassung von Ausweitungen	
	Einwände bearbeiten	
	Nachfragen beantworten	
	Einzelaspekte verknüpfen bzw. zusammenfassen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ wir hatten mit dem äh (blattle) gefragt, WANN wir das machen wollen, da hatt se () vorgeschlagen, in den SOMmerferien. Da hat sie () und dann wenn/ aber wenn die klasse damit nich einverstanden is, dann könn wir das auch GLEICH (sein lassen). ▪ dann könnten/ könnten WIR ja vielleicht das dann () wenn das FRÜher raus is (), könnte der () die ERde mitbringen und fabian die TÖpfe und dann könnten wir das in der sechsten stunde machen.

Moderationsaufgaben		Belegstellen/Realisierungen
Sich selbst einbringen	Stellung nehmen	<ul style="list-style-type: none"> ich will (ich) auch noch was dazu sagen. ich hab () ja? und dann möcht/ möcht ich auch noch was dazu sagen, ich find das nämlich auch, weil (.) irgendwann werden die blumen ja auch größer, () geSAGT hatten. die könnten noch neue töpfe gebrauchen, und die ham ja auch kaum noch ERde, wenn die () erde muss und so,
	entscheiden	<ul style="list-style-type: none"> und den größten da, den müssen wir glaub ich kaufen. M2: also wenn du darfst/ äh möchtest, kannst du
Aufgabenverteilung	Abfrage hinsichtlich Zuständigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> ja oke, wer kann töpfe mitbringen? wer würde eine nehmen? (.) fabian?
	Zuweisung bzw. Bestätigung von Zuständigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> ja du. du auch? o.k. dann sind, glaub ich die blumen versorgt in den sommerferien und dann könnte man das, wenn man grad/ nich gerade in den urlaub fährt auch machen.
Zeitliche Planung	Zeit beachten, Zeiträume einteilen und gestalten	<ul style="list-style-type: none"> ja das schaffen wir ja jetzt nich mehr.
Abstimmungen durchführen	Abstimmungen positionieren bzw. abklären	
	Abstimmung ankündigen/einleiten/vorabstrukturieren	<ul style="list-style-type: none"> ich wollt jetzt ne abstimmung machen,
	Frage(n) formulieren	<ul style="list-style-type: none"> wer dafür is, dass wir neue töpfe ähm () erde ähm/ WAS denn / wer (inna)/ wer is denn dafür dass/ dass die blumen umgetopft werden (mit neuer) erde ()
	Stimmen auszählen	<ul style="list-style-type: none"> ja oke. das is die mehrheit.
	Ergebnis bekannt geben	
Abschluss	Beendigung positionieren bzw. abklären	<ul style="list-style-type: none"> oke. ich schließ das gespräch ab. M2: ähm njähm (dann schließ ich jetzt ab.)
	Gesamtzusammenfassung	<ul style="list-style-type: none"> dann kann (sich) ja mal gucken und dann sagst du uns bescheid, wenn du (richtig mit größten weißt). und den größten da, den müssen wir glaub ich kaufen.
	Rückfrage an Antragsteller/in	

Tabelle 1: Moderationsaufgaben und ihre Realisierung durch eine Sechstklässlerin

Wenn man erreichen will, dass die Lernenden sprachlich so weit geschult werden, dass sie in Alltag und späterer beruflicher Tätigkeit durch Gespräche Problemlösungen herbeiführen können, sind vor allem zwei Aspekte bedeutsam. Einerseits reichen reine Pro-Kontra-Übungen nicht aus, weil sie – im Sinne der didaktischen Reduktion – vom Handlungszweck losgelöst werden. Zwar gibt es authentische

Gesprächsformen, die nur den Meinungs austausch zum Ziel haben, häufig dient die Pro-Kontra-Gegenüberstellung aber der Abwägung im Rahmen komplexerer Gesprächszusammenhänge (vgl. Tabelle). Andererseits können Schülerinnen und Schüler Problemlösemanagement nur erlernen, wenn ihnen diese Aufgabe nicht weitgehend von der Lehrkraft abgenommen wird. Lernende sollten daher die Gelegenheit haben, zunehmend selbstständig Probleme zu besprechen und Lösungen zu erarbeiten. Das verlangt von Lehrerinnen und Lehrern, die Leitung von Gesprächen an Lernende abzugeben. Die Lehrenden sind in ihrer beratenden Funktion dabei vor allem dann unverzichtbar, wenn aufgrund der inhaltlichen Komplexität Probleme bei der Gesprächsleitung entstehen.

3. Ausblick: Anstehende Aufgaben für die Forschung und für die Entwicklung von Unterrichtsmaterial

Auch wenn inzwischen einige Arbeiten zur Gesprächskompetenz, zu verschiedenen Bereichen wie *Argumentieren* und *Moderieren* von Schülerinnen und Schülern sowie zur unterrichtlichen Beurteilung von Gesprächskompetenzen (vgl. Mönlich/Spiegel 2009) vorliegen, sind weitere Analysen von authentischen Problemlösegesprächen im Hinblick auf Moderations-, Argumentations- und vor allem Zuhörschwierigkeiten notwendig, auch um die Unterschiede zu Übungs- und Unterrichtsgesprächen stärker herauszuarbeiten. Vor allem bilden solche Analysen aber die Basis für die Schulung mündlicher Kommunikationsfähigkeiten. Hier stehen diverse Aufgaben an:

- Eine Auflistung von schul- und unterrichtsinternen authentischen Gesprächsanlässen, kombiniert mit einer Beispielsammlung entsprechender Videoclips und Transkripte, würde Lehrenden einerseits einen Überblick über die Anwendungsmöglichkeiten bieten. Andererseits könnten exemplarisch die jeweiligen kommunikativen Anforderungen und Schülerschwierigkeiten verdeutlicht werden, wodurch das Transkript- und Videomaterial auch als Fundus für die Reflexion im Lernbereich «Mündlicher Sprachgebrauch» genutzt werden könnte.
- Um Lernende besser beim Moderieren, argumentierenden Beitragen und konstruierenden Zuhören zu unterstützen, bieten sich Strukturhilfen an (vgl. z. B. Moderationskarten in Berkemeier 2011 für die Grundschule). Material solcher

Art hilft vor allem zu Beginn der Vermittlungsprozesse, den Überblick über Gesprächsformen und -inhalte sowie über sprachliche Handlungsalternativen zu gewinnen. In diesem Bereich besteht noch Entwicklungsbedarf, der mit der Frage nach der Visualisierbarkeit von Gesprächsstrukturen einhergeht. Forschungs- und Entwicklungsbedarf ergibt sich auch aus der Frage, wie Besprechungen durch Visualisierungen entlastet werden können. Zwar bietet die Ratgeberliteratur hierzu viele Strukturmodelle an, aber die Lernenden müssten darin unterstützt werden, im laufenden Gesprächsprozess zu entscheiden, welche Visualisierungsform zur vorliegenden Gesprächsstruktur am besten passt.

- Nützliche vorhandene Übungen zu mündlichen Kommunikationsfähigkeiten müssten in die Anwendung und Reflexion authentischer Handlungszusammenhänge sinnvoll eingepasst werden. Da die Themen so vielfältig sein können, bieten sich eventuell Übungsmuster an, die dann zur konkreten Problembearbeitung adaptiert werden können. Vor allem aber müssten auf der Basis der Analysen konkreter authentischer Schülerschwierigkeiten Übungen entwickelt werden, mithilfe derer die Schülerinnen und Schüler lernen können, den Anforderungen besser gerecht zu werden.

Wenn das alles geschafft ist, rückt auch ein brauchbares Curriculum für diesen Bereich in greifbare Nähe.

Literatur

- Becker, Susanne & Grundler, Elke (Hrsg.) (2010): Argumentieren. Perspektiven entwickeln, Probleme lösen. In: Deutsch, Unterrichtspraxis für die Klassen 5–10 (22).
- Becker-Mrotzek, Michael (2005): Das Universum der Textsorten in Schülerperspektive. In: Der Deutschunterricht 1, S. 68–77.
- Behrens, Ulrike/Böhme, Katrin & Krelle, Michael (2009): Zuhören. Operationalisierung und fachdidaktische Implikationen. In: Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlinde & Köller, Olaf (Hrsg.): Bildungsstandards Deutsch und Mathematik Leistungsmessung in der Grundschule. Weinheim: Beltz, S. 357–375.
- Behrens, Ulrike & Eriksson, Brigit (2009): Sprechen und Zuhören. In: Bremerich-Vos, Albert et al. (Hrsg.). Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 43–74.
- Berkemeier, Anne (2006): Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Berkemeier, Anne (2009): Praxisband: Präsentieren Lehren. Vorschläge und Materialien für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Berkemeier, Anne (2011): Moderieren in der Grundschule. In: Grundschule Deutsch, 29, S. 37–39.

- Böhnisch, Martin (2009): Schüler argumentieren. Rekonstruktion von argumentativen Fähigkeiten in Schülertexten. Haupt- und Realschule im Vergleich. Dissertation. Saarbrücken.
- Brons-Albert, Ruth (1995): Auswirkungen von Kommunikationstrainings auf das Gesprächsverhalten. Tübingen: Narr.
- Grießhaber, Wilhelm (1987): Authentisches und zitierendes Handeln. Bd. 2: Rollenspiele im Sprachunterricht. Tübingen: Narr.
- Grundler, Elke (2009): Argumentieren lernen. Die Bedeutung der Lexik. In: Krelle, Michael & Spiegel, Carmen (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 82–97.
- Grundler, Elke (2011) Kompetent argumentieren. Ein Modell für die mündlich-dialogische Argumentationskompetenz. Tübingen: Stauffenburg.
- Hausendorf, Heiko & Quasthoff, Uta (1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeit. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Imhof, Margarete (2003): Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Klein, Wolfgang (1980): Argumentation und Argument. In: Argumentation und Argument (= Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 38/39 [10]), S. 9–57.
- Krelle, Michael (2007): Wissensbasierte Argumentation lehren und lernen. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 108–114.
- Krelle, Michael (2010): Zuhördidaktik. Anmerkungen zur Förderung rezeptiver Fähigkeiten des mündlichen Sprachgebrauchs im Deutschunterricht. In: Bernius, Volker & Imhof, Margarete (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Schule und Unterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 51–68.
- Krelle, Michael/Vogt, Rüdiger & Willenberg, Heiner (2007): Argumentative Kompetenz im Mündlichen. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 96–107.
- Mönnich, Annette & Spiegel, Carmen (2009): Kommunikation beobachten und beurteilen. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Didaktik der mündlichen Kommunikation. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 429–444.
- Spiegel, Carmen (2004): Diskussion im Klassenzimmer – wie im Fernsehen? In: Gutenberg, Norbert (Hrsg.): Sprechwissenschaft und Schule. München: Reinhardt, S. 62–76.
- Spiegel, Carmen (2006a): Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution. Radolfzell: Online-Verlag für Gesprächsforschung. www.verlag-gespraechsforschung.de/2006/pdf/unterricht.pdf [24.03.2014].
- Spiegel, Carmen (2006b): Heißt miteinander kommunizieren etwa auch zuhören? Ein Plädoyer für die Zuhörenden. In: Wagner, Roland et al. (Hrsg.): Sprechen, Lesen, Hören. München: Reinhardt, S. 153–162.
- Spiegel, Carmen (2006c): Argumentieren lernen im Unterricht – ein funktionaldidaktischer Ansatz. In: Grundler, Elke & Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Tübingen: Stauffenburg, S. 163–176.
- Spiegel, Carmen (2009): Zuhören im Gespräch. In: Krelle, Michael & Spiegel, Carmen (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 189–203.
- Spiegel, Carmen (2010): «So habe ich es noch nicht gesehen.» Mehrperspektivisch diskutieren. In: Becker, Susanne & Grundler, Elke (Hrsg.): Argumentieren. Perspektiven entwickeln. Probleme lösen. In: Deutsch, Unterrichtspraxis für die Klassen 5–10 (22), S. 20–25.
- Spiegel, Carmen (2013a): Die ausbildungsvorbereitende Förderung von Gesprächskompetenzen in der Realschule. In: Efinig, Christian (Hrsg.): Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der

- Sekundarstufe I. Die sprachlich-kommunikativen Facetten von «Ausbildungsfähigkeit». Frankfurt a. M.: Lang, S. 299–318.
- Spiegel, Carmen (2013b): Gesprächskompetenzen in der Sekundarstufe II. In: Gailberger, Steffen & Wietzke, Frauke (Hrsg.): Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim: Beltz, S. 439–457.
- Spreckels, Janet (Hrsg.) (2009): Erklären im Kontext: neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Vogt, Rüdiger (2002): Im Deutschunterricht diskutieren: Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Tübingen: Niemeyer.
- Vogt, Rüdiger (Hrsg.) (2009): Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg.

Transkriptionskonventionen

SA:	Sprechersigle (SA = Sabine)
M2	Moderatorin 2 ((das können wir aber auch schlabbern))
K	Kommentarzeile
(.)	kurze Pause,
(2)	Pause 2 Sekunden
geht=s	Verschleifung
<< nein> <LEISE>	Kommentar zur Prosodie
[aus]	simultan gesprochen
[klar]	
wie?	Tonhöhenbewegung, stark steigend
doch,	Tonhöhenbewegung, steigend
punkt.	Tonhöhenbewegung, stark fallend
()	unverständlich
(ansonsten)	vermuteter Wortlaut
FAbian	besonders akzentuiert
/	Abbruch

Zuhören und Hörverstehen – Aspekte, Ziele und Kompetenzen

Ruth Gschwend

1. Zuhören als Bildungsaufgabe

Zuhören können ist für Kinder und Jugendliche eine grundlegende Voraussetzung, um in der Schule erfolgreich zu lernen und gut aufgehoben zu sein. Die Vermittlung dieser Fähigkeit ist in erster Linie eine pädagogische Aufgabe (vgl. Kahlert 2000, S. 8 f.; Hagen 2006, S. 13 f.) und liegt in der Verantwortung aller in der Schule tätigen Lehrpersonen. Es ist deren professioneller Auftrag, Bedingungen und Lerngelegenheiten in allen Fächern so zu gestalten, dass Zuhören als soziale und kulturelle Fähigkeit sowie als unabdingbare Voraussetzung für das Lernen wahrgenommen und gefördert wird. Zuhören ist zudem auch eine kommunikative Anforderung und damit in den Deutschunterricht eingebettet. Neben der Ausbildung der Fähigkeit, einander in sozialen Lernarrangements wie Gesprächen und Interviews zuzuhören, bildet das verstehende Zuhören in monologischen Situationen einen Schwerpunkt in der Sprachförderung. Diese besonders strukturierte Form des Zuhörens hat als «Hörverstehen» in die fachdidaktische Diskussion und in die Praxis Eingang gefunden, ein im Fremdsprachenunterricht seit Langem bestehender Lernbereich.

Wird davon ausgegangen, dass die Fähigkeit, gut zuzuhören, keine «Bringeschuld» (u. a. Hagen/Huber 2010, S. 184) der Kinder und Jugendlichen ist, sondern in Lernarrangements erworben, gefördert und immer wieder angewendet wird, ist zu fragen, wie Unterricht zu gestalten ist, damit sich die Schülerinnen und Schüler eine Zuhör- bzw. Hörverstehenskompetenz aneignen können.

Der folgende Text befasst sich mit unterschiedlichen Aspekten des Zuhörens als Bildungsaufgabe, fokussiert aber im Besonderen auf die Fähigkeit, in monologischen Situationen aufmerksam und konzentriert zuzuhören. Ausgehend von den

Ergebnissen einer Studie zur Rolle der Konzentration beim Hörverstehen,¹ wird der Versuch unternommen, ein vorläufiges Kompetenzmodell des Hörverstehens zu skizzieren. Dabei werden in Anlehnung an das didaktisch orientierte Lesekompetenzmodell von Rosebrock und Nix (2008, S. 16) die kognitiven Aspekte des Hörverstehens um personale Faktoren wie Konzentration und Aufmerksamkeit erweitert. Abschließend soll diskutiert werden, welche didaktischen Folgerungen für das Hörverstehen daraus zu ziehen sind.

1.1 Zuhören: Sprachfähigkeit, kulturelle Tätigkeit und soziale Kompetenz

Zuhören ist als «erste Sprachfähigkeit» (Imhof 2003, S. 9) zentral für den Aufbau von Sprachkompetenz. Über das Zuhören finden Kinder schon vor dem Schuleintritt den Zugang zur Welt des Wissens. Sie eignen sich Wörter, Begriffe und Zusammenhänge an, die ihnen erlauben, das erworbene Wissen zu ordnen, zu verstehen und wiederzugeben. Die Fähigkeit zuzuhören gilt daher allgemein als Voraussetzung für gelingendes Lernen. «Zuhören ist auch eine Voraussetzung für Lernerfolg und Wissenserwerb. Zuhören schult Konzentration und Aufmerksamkeit, regt die Fantasie und Vorstellungskraft an und dient der Verständigung» (Hagen/Huber 2010, S. 184). Als «Merkmal von Bildung» bezeichnet Kahlert (2000, S. 11) die Fähigkeit, beim Hören Wesentliches auszuwählen und zu entscheiden, wo und wann es sich lohnt, gezielt hin- und zuzuhören. Zuhören ist zudem immer auch eine kommunikative Tätigkeit und damit mitverantwortlich für den Aufbau sozialer Kompetenzen wie Dialog- und Teamfähigkeit, Umgang mit Konflikten und Toleranz (Hagen/Huber 2010, S. 184; Hagen 2006, S. 22). Wer gut zuhört, beachtet Mitlernende und zeigt Respekt, was ein wesentliches Merkmal eines guten Lernklimas ist.

Zuhören ist zudem auch eine kulturelle Tätigkeit und ermöglicht den Zuhörenden die Teilhabe an kulturellen Angeboten. Wesentliches Merkmal dieser Tätigkeit ist die hörästhetische Kompetenz, die Fähigkeit also, das Gehörte zu verstehen und zu genießen. Kinder, denen in der Familie und in Kindertagesstätten vorgelesen wird, kennen den Reiz von Zuhörsituationen. Auch ihnen bekannte Geschichten möchten sie immer wieder hören, vermutlich eben, weil sie die Situation mit den vortra-

1 Die Studie «Hörverstehensleistungen im Primarschulalter. Eine empirische Studie zur Rolle der Konzentration beim Hörverstehen mit Schülerinnen und Schülern der sechsten Jahrgangsstufe» wurde 2011/2012 am Zentrum Mündlichkeit der PH Zug (Schweiz) durchgeführt.

genden Stimmen genießen können. Wermke (2000, S. 124) plädiert dafür, Hören in der Schule nicht nur als konvergente Fähigkeit, d. h. als Fähigkeit des Wiedererkennens, sondern auch als divergente Kompetenz zu verstehen und Schülern und Schülerinnen in entsprechenden Lernsituationen entdeckendes und Sinn konstruierendes Wahrnehmen zu ermöglichen. Hörästhetik ist lernbereichsübergreifend und kann eine verknüpfende Funktion «im Zusammenspiel von Medienerziehung und ästhetischer Erziehung, von mündlicher Kommunikation und literarischer Bildung» (ebd., S. 136) wahrnehmen. Im Unterricht der unteren Klassenstufen haben Lernsituationen, in denen vorgelesen wird, eine lange Tradition. Für die Sekundarstufe konnte Gailberger empirisch belegen, dass das gleichzeitige Lesen und Hören von Hörbüchern Freude bereitet und die Schüler/-innen dabei das Zuhören und die Sprache genießen können (Gailberger 2011, S. 87, 90). Diese geben an, sie könnten sich die Handlung und die Figuren besser vorstellen und das Lesen gehe einfacher. Ihre Lesekompetenz wird dabei erheblich verbessert.

Die Aufmerksamkeit, die dem Zuhören in den letzten Jahren zuteilwurde, hat auch gezeigt, dass gelingendes Zuhören in der Schule nicht selbstverständlich ist. Vermutete mangelnde Zuhörfähigkeiten seitens der Schüler/-innen (z. B. Hagen 2006, S. 23) sind ebenso hinderlich für die Förderung von Zuhörkompetenzen wie Überzeugungen von Lehrpersonen, die Zuhören als Kompetenz seitens der Schüler/-innen voraussetzen (Imhof 2010, S. 16). Insbesondere die Fähigkeit, Mitschülerinnen und Mitschülern im Unterricht aufmerksam zuzuhören, wird von Lehrpersonen als gering eingeschätzt. So traut nur etwa jede zehnte Lehrperson einem Viertel aller Schülerinnen und Schüler zu, dass sie aufmerksam zuhören, rund 40 Prozent trauen dies der halben Klasse zu (vgl. Tuor 2013). Schlecht zuhörenden Schüler/-innen wird vermutlich eher mangelnder Wille unterstellt als mangelnde Sprach- und Konzentrationsfähigkeit. Andererseits erhielten Lehrpersonen lange Zeit durch Lehrpläne und Rahmenrichtlinien wenig Hinweise auf die Relevanz der Förderung des Zuhörens (Hagen 2006, S. 23), erst in den letzten Jahren setzte eine breitere Produktion von Materialien fürs Hören und Zuhören ein (Eriksson 2009, S. 151).

1.2 Zuhören als Kompetenz in Bildungs- und Basisstandards

Normative Vorgaben zur Zuhörkompetenz finden sich in Deutschland in den Bildungsstandards der KMK (2005a, 2005b), in der Schweiz bei den Grundkompetenzen für die Schulsprache (EDK 2011) und im neuen Lehrplan 21.²

«Sprechen und Zuhören» bilden in den Bildungsstandards der KMK (2005a, b) und in der Beschreibung der Grundkompetenzen für die Schulsprache (EDK 2011) einen je eigenen Bereich, was nach Behrens/Eriksson (2009, S. 43) darauf hinweist, dass der Mündlichkeit im Unterricht der Schulsprache ein Stellenwert beigemessen wird, den sie bis dahin nie bzw. nur im Fremdsprachenunterricht (auch DaF/DaZ) hatte.

«Verstehend zuhören» ist demgemäß in den Bildungsstandards für den Primarbereich neben «zu anderen sprechen, Gespräche führen, szenischem Spielen und über Lernen sprechen» eine eigenständige Domäne und umfasst die Fähigkeiten «Inhalte zuhörend verstehen, gezielt nachfragen und Verstehen und Nicht-Verstehen zum Ausdruck bringen» (KMK für den Primarbereich 2005a, S. 10). Bei den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss umfasst «verstehend zuhören» zusätzlich die Fähigkeiten «Gesprächsbeiträge anderer verfolgen und aufnehmen, wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen sowie Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln» (KMK für den Hauptschulabschluss 2005b, S. 11).

Die Grundkompetenzen (EDK 2011) sind als Basisstandards formuliert, d. h., in ihnen sind die Fähigkeiten festgehalten, die von nahezu allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollten. Die Grundkompetenz «Hören» in der Schulsprache beschreibt die Kompetenz des Zuhörens für die 8. Klasse³ als Fähigkeit der Schüler/-innen, «verschiedene Arten von Hörtexten [zu] verstehen, die ihrem Weltwissen entsprechen, z. B. Erzählungen, Berichte, Anleitungen, Argumentationen, Reportagen, Vorträge» (EDK 2011, S. 16). Die Schüler/-innen sollen zudem ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Informationen richten können, sofern auf diese im Voraus hingewiesen wurde, und sie sollen auch naheliegende implizite Informationen erschließen können. Dabei werden verschiedene Bedingungen genannt, unter denen diese Anforderungen zu leisten sind, z. B. können die Texte monologisch oder dialogisch sein, es soll sich um zentrale Textstellen handeln, und der Wortschatz hat all-

2 D-EDK: Konsultationsfassung, freigegeben Juni 2013.

3 6. Jahrgangsstufe.

tagsnah und gebräuchlich zu sein (ebd.). In der Konsultationsfassung des Lehrplans 21 (D-EDK 2013) werden für die 8. Klasse weitere zu erreichende Anforderungen formuliert, wie z. B. «Emotionen der sprechenden Personen einschätzen» und «unterschiedliche Sprachregister des Deutschen aufgrund ihres Wortschatzes erkennen» (ebd.) bis hin zur Fähigkeit «ein gezieltes Hörverständnis von längeren Erzählungen aufbauen, um für sie bedeutsame Aspekte nachzuerzählen» (ebd., S. 17).

Bei den Bildungsstandards nicht aufgeführt sind weitere wesentliche Fähigkeiten wie Konzentrationsfähigkeit und Aufmerksamkeitssteuerung, obwohl sie von «grundlegender Bedeutung für gutes Zuhören» sind (Behrens/Eriksson 2009, S. 44); bei der Beschreibung der Grundkompetenz «Hören» hingegen findet die Aufmerksamkeitssteuerung unter der Bedingung Eingang, dass die Schüler/-innen im Voraus darauf hingewiesen wurden (s. o.).

Bildungsstandards und Grundkompetenzen haben in dieser Ausprägung vor allem eine Orientierungsfunktion. Sie dienen nicht nur als Richtlinien für neue Lehrpläne, sondern auch für Aufgabenformate in Tests und Lehrmitteln.

1.3 Hörverstehen: Beschreibung und Ziele

Der Hörprozess setzt sich zusammen aus der akustischen Wahrnehmung sowie der Verarbeitung von Schallereignissen; das Zuhören umfasst zudem die auditorische Reizverarbeitung, d. h. das intendierte Auswählen, Zuordnen und Verarbeiten von multimodalen Informationen. Es sind also vor allem Merkmale der Aufmerksamkeitsfokussierung, der bewussten Wahrnehmung und der Sinnkonstruktion, die das Zuhören charakterisieren (Imhof 2003, S. 13 f.; Spiegel 2009, S. 190 f.). Behrens und Eriksson (2009, S. 52) heben die wesentliche Bedeutung der Aufmerksamkeitssteuerung, d. h. der Fähigkeit, sich beim Zuhören auf das Wesentliche zu konzentrieren und dabei «Unwesentliches zu überhören», insbesondere für den schulischen Kontext hervor. Dabei soll auch für nonverbale Äußerungen Aufmerksamkeit entwickelt werden mit dem Ziel, diese bei der Sinnkonstruktion als unterstützende und auch relevante Informationen zu integrieren. Zuhören ist demnach eine anspruchsvolle konstruktive Tätigkeit, die, wenn nicht grundsätzlich erworben, doch stetig gefördert und erweitert werden muss.

Zuhören umfasst als Oberbegriff das Zuhören in monologischen und dialogischen Situationen. Zuhören und Hörverstehen unterscheiden sich weniger durch die von den Zuhörenden zu erbringenden Leistungen als durch den situativen Rahmen. Hörverstehen ist eine nur im schulischen Kontext gebräuchliche Bezeichnung

für das Verstehen von gehörten Texten, also ein Zuhören in monologischem Kontext. Beschrieben werden Lernarrangements, die weitgehend geregelt sind. Die Rolle der Schüler/-innen ist dabei festgelegt: Sie sind die Zuhörenden, die Aufmerksamkeit muss zwingend auf den Text gerichtet sein, wobei (reale) Nebengeräusche überhört werden müssen. Hörverstehen meint demnach die Fähigkeit, einem mündlich vorgetragenen Text aufmerksam zu folgen und ihn zu verstehen. Dabei kann es sich um einen literarischen oder einen Sachtext, einen monologisch oder dialogisch gesprochenen Text handeln, es können mehrere Sprecher oder auch nur eine Sprecherin vorkommen.

Die Schüler/-innen sind beim Hörverstehen aufgefordert, Informationen aus dem Text zu entnehmen, diese zu memorieren und so zu verarbeiten, dass sie den Sinn des Textes erschließen können. Besonders anspruchsvoll wird diese Aufgabe, wenn z. B. der Text konzeptionell schriftlich und zudem lang ist, wenn der Sachverhalt wenig ihrer Lebenswelt entspricht, wenn die verschiedenen Aussagen unterschiedlichen Personen zugeordnet werden müssen oder wenn fehlende Informationen selber ergänzt werden müssen. Wie weit das Verständnis eines Hörtextes gelingt, hängt entscheidend von der Fähigkeit der Zuhörenden ab, sich über einen längeren Zeitraum auf das Gehörte zu konzentrieren und sich die wichtigen Informationen zu merken.

Die akustische Vermittlung eines Hörtextes (Hörbuch, Radiosendung usw.) bildet beim Hörverstehen im Unterricht oft die Grundlage für Trainings- oder Testaufgaben, seltener für Lernaufgaben. Hörverstehen als schulische Aufgabe schließt in den meisten Fällen die produktive Wiedergabe der gemerkten und verstandenen Inhalte mit ein. Seltener werden beurteilende und reflexive Fähigkeiten verlangt, z. B. die Wirkung einer gewissen Stimme beurteilen, das Sprechtempo als Hinweis auf die Handlung im Text interpretieren oder das eigene Involvement beschreiben. Lernarrangements sind meistens auch nicht so gestaltet, dass die Schüler/-innen nachfragen und sich über das Verstandene bzw. Nicht-Verstandene austauschen können (Behrens/Eriksson 2009, S. 44).

Vermutlich auch seltener werden Aspekte der Vorstellungsbildung und der Genussfähigkeit miteinbezogen, diese werden eher mit Vorlesesituationen in Verbindung gebracht. Das Zuhören genießen, dabei eine Gratifikation aus der Situation ziehen – diese hörästhetischen, emotionalen und auch kreativen Aspekte der Rezeptionsfähigkeit (Wermke 2000, S. 125), die meines Erachtens ähnlich den emotionalen und motivationalen Dimensionen von Lesekompetenz (vgl. Hurrelmann 2002) die individuellen Hörerfahrungen wesentlich prägen, haben in der Schule, insbesondere in der Sekundarstufe I, einen eher geringeren Stellenwert.

Geht man davon aus, dass die Fähigkeit des Zuhörens Voraussetzung ist für Lernerfolg und Wissenserwerb (vgl. Hagen/Huber 2010, S. 184), sind Ziele des Hörverstehens daraus ableitbar: Schüler/-innen sollen das Gehörte behalten können, sie sollen es verstehen und kritisch verarbeiten können (Wermke 2000, S. 123). Didaktisch formuliert, bedeutet dies, sie sollen sich einzelne Informationen merken, den Inhalt im Überblick und in seinen Zusammenhängen verstehen, d. h. die Texte «global und detailliert verstehen» (Behrens/Eriksson 2009, S. 52). Diese Ziele sind ähnlich den Zielen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht; sie sind weitgehend überprüf- und messbar, da sie an den Text gebunden sind. Unterrichtsmaterialien, die sich an diesen Zielen orientieren, stehen den Lehrpersonen zur Verfügung.

Ziele des Hörverstehens können aber über die mehr oder weniger umfassende Wiedergabe des Inhaltes hinausgehen. Behrens/Eriksson (2009, S. 52) nennen als weitere Ziele das Erkennen von Informationslücken und das Nachfragen bei Unklarheiten. Sie beziehen sich dabei auf die genauere Beschreibung des Bildungsstandards «verstehend zuhören» (KMK 2005a, 2005b), der diese metakognitiven Fähigkeiten umfasst. Aufgabenformate, die diese Kompetenzen fördern, schließen weitere personale und soziale Fähigkeiten mit ein – sei es als Anforderung oder als Förderung –, nämlich den Zuhörvorgang sowie die Hörerergebnisse kritisch zu reflektieren und im sozialen Raum zu thematisieren.

Zuhörziele, die enger an Aspekte von literarischer Kompetenz angelehnt sind (vermutlich aber auch für Sachtexte gelten können) und die über das Wiedergeben des Textes hinausgehen, betreffen die Fähigkeit, Fantasie und Vorstellungskraft zu entwickeln (Hagen/Huber 2010, S. 184). «Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln» – Spinner (2006, S. 8) nennt diese Fähigkeit zur Imagination als ersten seiner elf Aspekte literarischer Kompetenz. Er weist darauf hin, dass diese wie auch die anderen literarischen Kompetenzen nicht von selbst entstehen, sondern mit immer neuen Aufgaben evoziert und geübt werden müssen. Auch emotionale Aspekte (vgl. oben) können als Ziele formuliert werden. Behrens/Eriksson (2009, S. 52) erwähnen das Ziel, «in ein emotionales Verhältnis [zu] treten», eines, das vermutlich mit der Fähigkeit, Vorstellungen zu entwickeln, zusammenhängt. Müller (2004, S. 8) macht dabei darauf aufmerksam, dass gehörte Texte oft mehr berühren als gelesene. Sollte dieser Tatbestand zutreffen, ist ein Thematisieren von Wirkung und emotionaler Beteiligung im Unterricht unbedingt erforderlich.

Ein anspruchsvolles Ziel ist die reflexive Zuhörfähigkeit. Mit «Gehörtes interpretieren, beurteilen und aus dem Gehörten Schlüsse ziehen» (Behrens/Eriksson 2009, S. 52) wird die Inferenz- und Beurteilungsfähigkeit fokussiert, die seitens der Zuhö-

renden ein (Hör-)Wissen voraussetzt, das sich einerseits aus Hörerfahrungen bzw. «Hörmustern» (Hagen/Huber 2010, S. 185), andererseits aus Welt- sowie Sprachwissen zusammensetzt. Den gehörten Text mit dem vorhandenen und aktivierten Wissen zu verknüpfen, ist anforderungsreich und bedarf für seine Förderung gezielter Aufgabenformate. Gehörtes zu interpretieren und zu reflektieren, geschieht im Unterricht sinnvollerweise im Gespräch, sei es im Klassenverband oder in Gruppen. Die Deutungen und Reflexionen über Inhalte und Wirkung bilden die Grundlage für den Austausch, für das Interesse an der Meinung des Gegenübers und sind wiederum Anlass für weiteres Zuhören und Nachfragen. Dass dabei Vorgetragenenes immer auch schon interpretierte Literatur ist (Müller 2004, S. 8), erweitert die Diskussion um den Aspekt der Sprecherin oder des vortragenden Interpreten und umfasst im Unterschied zu geschriebenen Texten auch zuhörerspezifische Aspekte. Über Gelesenes oder Gehörtes zu sprechen, nennt Hurrelmann (2002, S. 279; vgl. auch Rosebrock/Nix 2008, S. 23) Anschlusskommunikation, eine für Schüler/-innen in Bezug auf die Förderung von Sprachkompetenzen ergiebige, aber auch anspruchsvolle Lernsituation. In Gesprächen soll es möglich sein zu formulieren, was man noch nicht verstanden hat, was einen irritiert und zum Nachdenken anregt, zu hören, was der Gesprächspartner meint, um möglicherweise eine gemeinsame Ansicht zum gehörten Text auszumachen. Lernaufgaben im Bereich der Anschlusskommunikation könnten meines Erachtens vermehrt über das Wiedergeben von Textinhalten hinausgehen und auch zuhörerspezifische Aspekte wie Nachfragen über Nicht-Verstandenes, Diskutieren über Wirkungen von Vortragsweisen bis hin zur Reflexion eigener Hörerfahrungen umfassen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es für das Zuhören bzw. Hörverstehen erstens Ziele gibt, die mehr oder weniger umfassend die Wiedergabe des gehörten Textes fokussieren. Zweitens werden in der Literatur Ziele genannt, die mehr die «divergenten Fähigkeiten» bzw. «kreativen Rezeptionsfähigkeiten» (Wermke 2000, S. 125) umfassen und Zuhören als ästhetische Wahrnehmung propagieren (Hagen/Huber 2010, S. 189). Gemeint sind die Stärkung der Fantasie und der Vorstellungskraft sowie Aspekte des Genießens und der emotionalen Beteiligung. Eine weitere Gruppe von Zielen setzt das Erreichen der zwei genannten voraus und fokussiert die produktiven Fähigkeiten des Sprechens über die eigene Hörerfahrung, die entstandenen Bilder, die möglichen Interpretationen und die kommentierenden Meinungen. Im gemeinsamen Anschlussgespräch wiederum ist die Fähigkeit, dem anderen zuzuhören und seine Meinungen nachzuvollziehen und zu verstehen, ein zentraler konstitutiver Aspekt für ein gelingendes Gespräch. Gefordert und geför-

dert werden dabei bei den Schülerinnen und Schülern Teilkompetenzen des Zuhörens, die erstens im Bereich kognitiver Prozesse anzusiedeln sind und die zweitens für die eher emotionalen Aspekte auf einer personalen und drittens für die produktiven Aspekte auf einer sozialen Ebene zu verorten sind. Damit sind sie mit den verschiedenen Dimensionen von Lesekompetenz vergleichbar, so, wie sie Rosebrock und Nix (2008, S. 16) in ihrem Lesekompetenzmodell angeordnet haben.

2. Didaktische Überlegungen zu einem Kompetenzmodell «Hörverstehen»

Gute Zuhörkompetenz umfasst immer auch die Aspekte Aufmerksamkeit und Konzentration. Wer aufmerksam hin- und konzentriert zuhört, kann mehr aufnehmen und sich mehr merken. So formuliert Behrens:

«Dennoch kann man davon ausgehen, dass Menschen mit höherer Konzentrationsfähigkeit (unter sonst gleichen Bedingungen) Vorteile beim Verstehen von Gehörtem haben. Dafür spielt es zunächst keine Rolle, ob diese individuelle Konzentrationsfähigkeit Trait-Charakter hat, also der Person als Eigenschaft zukommt, oder eher situativ bedingt ist (z. B. durch bereits angesprochene Bedingungen wie das individuelle Vorwissen oder die Raumakustik): Der Anteil der Konzentrationsfähigkeit an der Zuhörleistung ist mit großer Wahrscheinlichkeit beträchtlich.» (Behrens 2010, S. 40)

Die Steuerung von Aufmerksamkeit und die Aufrechterhaltung der Konzentration spielen beim Zuhören bzw. beim Hörverstehen eine wesentliche Rolle. Dass diese Faktoren Voraussetzungen sind für gutes Zuhören, wird angenommen (vgl. Zitat Behrens), ebenso der umgekehrte Fall. Gute und häufige Zuhörsituationen schulen Aufmerksamkeit und Konzentration (vgl. auch Kapitel 1.1.). Ersterem wurde in einer Studie (vgl. Kapitel 2.1.) nachgegangen, über die Wirkungen von gutem Zuhörunterricht hingegen weiß man noch wenig.

2.1 Die Rolle der Konzentration beim Hörverstehen

Die an der PH Zug, Schweiz, durchgeführte Studie «Hörverstehensleistungen im Primarschulalter»⁴ untersucht, welchen Einfluss die Konzentrationsfähigkeit⁵ auf die Hörverstehensleistungen der Schüler/-innen hat. Aus testtheoretischen Gründen wurden Zuhörleistungen beim Hörverstehen, d.h. in monologischen Situationen mit Audiotexten – und nicht in allgemeinen Zuhörsituationen – erhoben, da die Testsituation verlangt, dass die Kinder unter jeweils gleichen Bedingungen die Texte anhören und sie wiedergeben können, was sie sich gemerkt und was sie verstanden haben. Befragt und getestet wurden rund 350 Schülerinnen und Schüler der 6. Klasse. Erhoben wurden einerseits mittels verschiedener Tests die Konzentrationsfähigkeit, das schulische Selbstkonzept⁶ und das Arbeitsgedächtnis⁷; die Leistungen im Hörverstehen wurden andererseits mit zwei unterschiedlich langen Aufgabensettings⁸ zum Hörverstehen getestet. Als unabhängige Variablen wurden das Geschlecht der Schüler/-innen sowie ihre sprachlichen Voraussetzungen – also ob sie Deutsch als Erst- oder Zweitsprache sprechen – erhoben.

Die Ergebnisse⁹ zeigen, dass die Fähigkeit, sich zu konzentrieren, einen beträchtlichen Einfluss auf die Hörverstehensleistungen hat. Eine Rolle spielen zudem das Selbstkonzept der Schüler/-innen sowie ihre Sprachkenntnisse in der Schulsprache. Für die unterrichtliche Praxis bedeutet dies, dass bei der Förderung im Bereich Zuhören bzw. Hörverstehen personale Faktoren wie Konzentration und Selbstkonzept unbedingt auch beachtet werden müssen.

4 Die Studie wurde 2011 bis 2012 durchgeführt von Ruth Gschwend, Lisa Hellmann, Nicole Suter und Christine Wolfgramm.

5 In der Studie wird in Anlehnung an die Darstellung von Schmidt-Atzert et al. (2008) nur der Begriff der *Konzentration* verwendet.

6 Vgl. Rost/Sparfeldt/Schilling 2007.

7 Vgl. Petermann/Petermann 2010.

8 Klassencockpit (Moser 2003) und HarmoS (2010): Klassencockpit ist eine Lernstandserhebung, die die Leistungen der Schüler und Schülerinnen jährlich in den Bereichen Hörverstehen, Lesen und Grammatik/Wortschatz überprüft (www.klassencockpit.ch [15.07.2013]). Lehrpersonen können damit die Leistungen ihrer Klasse mit den Werten einer großen Stichprobe vergleichen. Die HarmoS-Aufgaben wurden eingesetzt, um Leistungen empirisch zu überprüfen und für die Beschreibung der nationalen Bildungsstandards zu benutzen.

9 PH Zug (2012): unveröffentlichte Daten.

2.2 Ein Kompetenzmodell «Hörverstehen»

Gute Aufgabenstellungen sollen sich an einem Kompetenzmodell orientieren und die Förderung einzelner Teilkompetenzen initiieren. Weil die Konzentrationsfähigkeit – wie die Ergebnisse der Zuger Studie implizieren – eine wichtige Rolle beim Hörverstehen spielt, muss sie bei der Modellierung eines theoretischen Konzepts sichtbar gemacht werden, d. h., sie muss in einem möglichen Kompetenzmodell «Hörverstehen» verortet werden; darüber hinaus sollen eventuelle Wechselbeziehungen zu anderen Dimensionen aufgezeigt werden. Gerade weil Zuhören und Hörverstehen hochkomplexe Prozesse sind, erscheint die Fokussierung auf Teilaspekte für die schulische Praxis sinnvoll. Hörverstehensaufgaben können in verschiedenen Aufgabenformaten angelegt werden und unter einem bestimmten Fokus Teilkompetenzen fördern, so z. B. die Konzentration.

Hörverstehensaufgaben in der Schule sind oft Textverständnisaufgaben ähnlich, die erbrachten Leistungen der Schüler/-innen aber divergieren. So sind die Hörverstehensleistungen vor allem bei Primarschulkindern den Textverstehensleistungen überlegen und, worauf Praxisberichte hinweisen, oft auch besser als von den Lehrpersonen erwartet. Kinder im Primarschulalter sind zudem fähig, längere Texte besser zu verstehen, wenn sie diese hören, als wenn sie sie lesen (vgl. auch Konsortium HarmoS 2010).

Hörverstehen und Textverstehen zueinander in Bezug zu setzen, erscheint sinnvoll, um Gemeinsamkeiten und Differenzen herauszuarbeiten. Vermutlich wird im Unterricht zu wenig unterschieden zwischen Hörverstehens- und Textverständnisaufgaben, d. h., die Aufgaben zielen häufig auf das Verstehen und Wiedergeben von Inhalten und befassen sich weniger mit Aspekten wie z. B. Motivation, Konzentration und Genussfähigkeit. In der Leseförderung hingegen werden personale Aspekte wie z. B. Motivation, Involvement, Konzentration («langer Leseatem») sowie soziale Kompetenzen («Anschlusskommunikation») bei der Gestaltung von methodisch-didaktischen Settings miteinbezogen.

Zum Vergleich der kognitiven Aspekte beim Lesen und Hörverstehen liegen verschiedene Überlegungen vor. So vergleicht Müller (2010, S. 137 f., 2012, S. 42 f.) die unterschiedlichen kognitiven Prozesse beim Lesen eines Buches mit dem Hören eines Hörbuches im Bereich des literarischen Lernens. Eriksson (2009)¹⁰ weist darauf

10 Referat: Augen hören zu – Ohren lesen mit. Überlegungen zum verwandtschaftlichen Verhältnis der rezeptiven Sprachkompetenzen Zuhören und Lesen. Gehalten am 10.03.2009 in Aarau.

hin, dass auf der kognitiven Ebene die hierarchieniedrigen Teilkompetenzen modalitätsabhängig, die höheren vermutlich modalitätsunabhängig sind, und Knechtel (2011, S. 140) zeigt auf, dass auch bei jüngeren Kindern hierarchiehöhere Prozesse eher modalitätsunabhängig sind.

Es geht im Folgenden nicht darum, weitere kognitive Divergenzen bzw. Ähnlichkeiten festzuhalten, sondern das Konzept von Hörverstehen um personale und soziale Dimensionen und Teilkompetenzen, wie sie bei Modellen von Lesekompetenz vorhanden sind, zu erweitern, dies mit dem Ziel, entsprechende Aspekte bei der Formulierung von differenzierenden Aufgaben zu beachten.

Ein Kompetenzmodell «Hörverstehen» könnte sich an die Ebenen des Mehrebenenmodells des Lesens von Rosebrock und Nix (2008, S. 16) anlehnen und die drei von Rosebrock und Nix formulierten Ebenen übernehmen: Prozessebene, Subjektebene und soziale Ebene. Rosebrock beschreibt diese folgendermaßen:

«Mit unterrichtspragmatischen Interessen sollen dabei drei Ebenen, die für die Diagnose und Förderung des Lesens unmittelbar von Belang sind, unterschieden werden:

- die der mentalen Akte im Leseprozess selbst, in dem die hierarchisch gestuften kognitiven Teilleistungen erbracht werden;
- die Ebene des Schülers, der Schülerin als Person und Subjekt ihrer Lektüre – das ist die Ebene des Erlebens und Erfahrens, also der Motivation, der Reflexion auf Vorwissen und Lebenswelt, der emotionalen Reaktion usw.;
- die Ebene des Unterrichts, also die der Anschlusskommunikation.» (Rosebrock 2009, S. 61)

Mehrebenenmodell des Hörverstehens

Prozessebene	
Hierarchieniedrige Prozesse	<ul style="list-style-type: none">▪ Laute erfassen, identifizieren, sortieren, gruppieren (nach Imhof 2010, S. 19)▪ Worte erkennen, Bedeutung zuweisen, Sätze verarbeiten, Vorwissen zu Hilfe nehmen, Zusammenhänge herstellen (ebd.)
Hierarchiehöhere Prozesse	<ul style="list-style-type: none">▪ Schemata abrufen und erweitern, schlussfolgern, mit Vorwissen verknüpfen (ebd.)▪ Superstrukturen erkennen▪ Darstellungintentionen identifizieren

Subjektebene (personale Ebene)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vorwissen/Hörerfahrungen ■ Aufmerksamkeitssteuerung/Konzentration ■ Motivation/Interesse ■ Emotionen (Empathie- und Genussfähigkeit) ■ Selbstkonzept
Soziale Ebene	Anschlusskommunikation (evtl. sozialer/kultureller Hörraum, nach Hagen/Huber 2010, S. 186) (Familie – Peers – Schule – Medien)

Abbildung 1: Kompetenzmodell «Hörverstehen» in Anlehnung an das Mehrebenenmodell von Rosebrock/Nix (2008, S. 16)

Die Teilkompetenzen auf der hierarchieniedrigen Prozessebene wurden von Imhof (2010, S. 19) übernommen, ebenso die Fähigkeit, die gehörten Informationen zu verstehen. Die hierarchieniedrigen Prozesse sollten ähnlich den Leseprozessen automatisiert sein; die Herstellung der globalen Kohärenz, also das eigentliche Verstehen, sowie die weiteren hierarchiehöheren Prozesse erfordern vermutlich auch beim Hörverstehen zusätzliche strategische Kapazitäten.

Die Konzentration, die zu beachten zentrale Forderung ist, kann auf der Subjektebene verortet und den personalen Faktoren zugerechnet werden, ebenso das Selbstkonzept, das Interesse und die für das Verstehen wichtigen Faktoren des Vorwissens bzw. der Hörerfahrungen. Diese sind vermutlich nicht nur individuell, sondern auch sozial und kulturell geprägt, wie der von Hagen und Huber übernommene Begriff des *Hörraums* impliziert (Hagen/Huber 2010, S. 186). Analog einer Konzeption von «gern und gut lesen» (Bertschi-Kaufmann 2003, S. 6) ließe sich auf dieser Grundlage ein didaktisches Konzept des «gern und gut zuhören» modellieren, wobei «gut zuhören» Teilkompetenzen auf der Prozessebene, «gern zuhören» solche auf der Subjektebene fördern sollten.

2.3 Didaktische Folgerungen

In Anlehnung an die anfänglich genannten Ziele im Bereich des Hörverstehens und an die genannten Dimensionen von Hörverstehenskompetenz sind z. B. folgende methodisch-didaktischen Anregungen möglich, die zusätzlich zur Förderung kognitiver Aspekte auch Aspekte auf der Subjektebene berücksichtigen:

1. Förderung der Konzentration durch Stärkung der Wahrnehmung bzw. umgekehrt: Trainings mit Geräuschen und Wörtern fördern insbesondere Kompeten-

- zen der Wahrnehmung, des Auswählens, der Zuordnung, also Basiskompetenzen des Hörverstehens (vgl. z. B. Hörwerkstatt).
2. Bei der Herstellung der globalen Kohärenz sind vor allem für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache lexikalische und/oder thematische Vorbelastungen unabdingbar; solange ein rascher Zugriff auf das mentale Lexikon nicht möglich ist, fehlt die Möglichkeit, hierarchieniedrige Prozesse zu automatisieren. Grund für mangelndes Verstehen ist dann weniger die Konzentrationsfähigkeit als vielmehr der mangelnde Wortschatz.
 3. Lernaufgaben ermöglichen Schüler/-innen im Anschluss an das Hören eines Textes, sich über Gehörtes Gedanken zu machen, Nicht-Verstandenes nachzufragen und gemeinsam eine Bedeutung herzustellen. Das verlangt nach einer Öffnung der Aufgabenformate, nach Lernaufgaben mit mehr Prozessorientierung und Kooperation. Gestärkt würden dadurch vermutlich neben der Konzentration insbesondere auch Kompetenzen im Bereich der Anschlusskommunikation.
 4. Lehrpersonen sollen sich an der Hörerfahrung von Kindern und Jugendlichen orientieren, und Inhalte sollen interessant sein. Eine Steigerung der (situativen) Konzentration über das Interesse ist denkbar; dabei sollen die Vorlieben der Mädchen und Jungen gleichermaßen beachtet werden.

Zusammenfassung

Um für den Unterricht kompetenzorientierte Aufgaben zu formulieren und so Zuhören und Hörverstehen zu fördern, braucht es eine Modellierung unterschiedlicher Teilkompetenzen; diese können in einem Kompetenzmodell «Hörverstehen» systematisiert werden. Dabei sind die auf der personalen Ebene genannten Faktoren wie Konzentration, Selbstkonzept, Interesse usw. bei der Formulierung von kompetenzorientierten Aufgaben ebenso zu berücksichtigen wie Faktoren auf der Prozessebene. Das bedeutet: Auch bei den Aufgaben zum Hörverstehen und Zuhören sind mehr Prozessorientierung, Kooperation und selbstgesteuertes Lernen gefragt.

3. Praktisches Beispiel

Hörbücher¹¹ sprechen im Allgemeinen eher emotional an als Lektüren, möglicherweise auch, weil vorgelesene Literatur immer schon interpretierte Literatur ist (Müller 2004, S. 8) und Hörbücher deswegen unter Umständen auch das Verständnis erleichtern. Gerade am Anfang eines neuen Hörbuches ist einerseits das Interesse der Schüler/-innen vorhanden, andererseits sind Inhalte und Stimmen der Vorlesenden noch unvertraut. Das folgende Beispiel geht insofern auf diese Chance bzw. Schwierigkeiten ein, als die Schüler/-innen Gelegenheit erhalten sollen, sich über die gehörte Geschichte, über das, was sie an Informationen verstanden bzw. nicht verstanden haben, auszutauschen und sich gegenseitig beim Verstehen der Geschichte zu unterstützen. Ein «Zuhörleitfaden» (analog zu einem Gesprächsleitfaden) soll ihnen helfen, den Einstieg in ein Hörbuch in der Gruppe zu erarbeiten (vgl. Punkt 3 der methodisch-didaktischen Anregungen in Kapitel 2.3). Um die Lernenden zum konzentrierten Zuhören anzuhalten, brauchen sie genaue Vorgaben, worauf sie hören sollen, und die Möglichkeit, nicht gehörte oder nicht verstandene Informationen bei einem zweiten oder dritten Durchgang einzuholen.

Ziele dieser ersten Hörsequenz sind die gemeinsame Herstellung von Bedeutung, die Formulierung von Unklarheiten und Nichtverstandenen, das Bilden von Vermutungen zum Fortgang der Geschichte und die Reflexion des Hörprozesses, auch diejenige hörästhetischer Aspekte. Das schrittweise Vorgehen und die arbeitsteiligen Aufgaben sollen die Schüler/-innen entlasten, weil sie sich nicht alles auf einmal merken müssen; durch genaue Vorgaben sollen sie auch angeleitet werden, ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte der erzählten Geschichte zu lenken. Das Arbeiten in Gruppen ermöglicht ihnen zudem einen Austausch über den Text, bei dem sie ihren Teil beitragen und ein gemeinsames Verständnis aufbauen.

Aufgabe der Lehrperson ist es je nach Voraussetzungen der Schüler/-innen, eine thematische Einführung zu geben und, wenn nötig, Schlüsselwörter zu klären (lexikalische Vorentlastung, vgl. Punkt 2 in Kapitel 2.3.). Sie gibt auch einen Zeitplan an, damit die Schüler/-innen wissen, wie viel Zeit sie zum Lösen einer Aufgabe haben und wann der zweite und dritte Durchgang erfolgt. Abschließend soll im Plenum auf die Erzählung (vgl. Aufgaben zum 2. Durchgang) sowie auf die Einschätzungen der Schüler/-innen zum Zuhören (vgl. Aufgaben zum 3. Durchgang) eingegangen werden.

11 Hörbücher finden sich zu vielen aktuellen Jugendbüchern.

«Zuhörleitfaden»

Ihr werdet im Folgenden dreimal den Beginn eines Hörbuches hören. Jedes Mal bekommt ihr einen Auftrag, den ihr anschließend in der Gruppe besprecht. Ziele eurer Arbeit sind: Ihr versteht den Anfang des Hörbuches gut, ihr formuliert Vermutungen zum Fortgang der Geschichte, und ihr macht euch Gedanken, wie gut ihr einem Hörbuch folgen könnt und ob euch die Stimmen der Vorlesenden gefallen.

1. Durchgang

Hört euch den Anfang ein erstes Mal an. Schreibt im Anschluss fünf Informationen auf, die ihr behalten konntet. Tauscht diese in der Gruppe aus.

2. Durchgang

a) Bevor ihr das erste Kapitel ein zweites Mal hört, verteilt ihr in der Gruppe unten stehende Aufgaben. Beim Zuhören notiert sich jeder und jede so viele Stichwörter wie möglich.

- Personenliste: Welche Personen kommen vor, und was erfährst du über sie?
- Hauptperson: Was erfährst du über die Hauptperson, über ihr Aussehen, Alter, ihre Gedanken usw.?
- Handlung: Was geschieht in diesem ersten Teil?
- Orte: An welchen Orten spielt die Geschichte?

b) Stellt einander in der Gruppe eure Stichwörter vor. Erstellt eine Mindmap mit den entsprechenden Ästen (Personen, Hauptperson, Handlung, Orte) und euren Informationen.

c) Klärt anschließend, was ihr nicht genau verstanden habt, und haltet fest, worauf ihr euch beim dritten Durchgang konzentrieren wollt. Vielleicht müsst ihr die Aufgaben wiederum aufteilen.

3. Durchgang

a) Nach dem dritten Zuhören klärt ihr alles bis anhin Nichtverstandene und ergänzt damit eure Mindmap.

b) Möglicherweise könnt ihr nicht alle Fragen klären, da die nötigen Informationen erst im Verlaufe der Geschichte gegeben werden. Formuliert deshalb eure Vermutungen, wie die Geschichte weitergehen könnte, und haltet diese ebenfalls fest.

c) Zum Schluss diskutiert ihr folgende Fragen:

- Hat euch die Stimme des Vorlesers/der Vorleserin gefallen oder nicht? Warum?
- Wenn es mehrere Stimmen hat: Welche gefällt euch, welche eher nicht, und warum?
- Was war anfänglich schwierig zu verstehen, was war für euch eher einfach?
- Konntet ihr das Zuhören auch genießen?

Sind genügend technische Hilfsmittel (z. B. iPad) vorhanden, können sich die Gruppen auch die Anfangskapitel verschiedener Hörbücher anhören und diese dann präsentieren. Dieses Vorgehen würde ermöglichen, dass die Schülerinnen und Schüler die Aufträge in individuellem Tempo lösen könnten. Nach der Präsentation der Ergebnisse wäre es der Klasse überlassen, eines der Hörbücher für die gemeinsame Arbeit auszuwählen.

Literatur

- Behrens, Ulrike (2010): Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören und Möglichkeiten ihrer Testung. In: Bernius, Volker & Imhof, Margarete (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis (= Edition Zuhören). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 31–50.
- Behrens, Ulrike & Eriksson, Brigit (2009): Sprechen und Zuhören. In: Bremerich-Vos, Albert et al. (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 43–74.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2003): Didaktische Einführung zu den Lesebüchern für die Mittelstufe. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- D-EDK (Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz) (Hrsg.) (2013): Konsultation Lehrplan 21. Sprachen. Juni 2013. Luzern: D-EDK.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (Hrsg.) (2011): Grundkompetenzen für die Schulsprache. Nationale Bildungsstandards. Freigegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011. Bern: EDK.
- Eriksson, Brigit (2009): Bildungsstandards für die Grundschule. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 144–159.
- Gailberger, Steffen (2011): Lesen durch Hören. Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien. Weinheim: Beltz.
- Hagen, Mechthild (2006): Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hagen, Mechthild & Huber, Ludowika (2010): Wie kann Zuhören gefördert werden? Ansatz und Erfahrungen aus Schulen und Kindergärten. In: Bernius, Volker & Imhof, Margarete (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis (= Edition Zuhören). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 183–203.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Prototypische Merkmale von Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, S. 275–286.
- Imhof, Margarete (2003): Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Imhof, Margarete (2010): Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In: Bernius, Volker & Imhof, Margarete (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Edition Zuhören. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 15–30.
- Kahlert, Joachim (2000): Der gute Ton in der Schule. Überlegungen zum pädagogischen Stellenwert des Zuhörens in der akustisch gestalteten Schule. In: Huber, Ludowika & Odersky, Eva (Hrsg.): Zuhören – Lernen – Verstehen. Braunschweig: Westermann, S. 7–25.
- KMK (2005a): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. Online: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf [15.07.2013].
- KMK (2005b): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004. Online: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf [15.07.2013].
- Knechtel, Nora (2011): Mündliche und schriftliche Texte verstehen: Hör- und Leseverstehen in der Primarschule im Vergleich. In: Behrens, Ulrike & Eriksson, Brigit (Hrsg.): Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Bern: hep, S. 125–143.

- Konsortium HarmoS Schulsprache (2010): Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell. Provisorische Fassung (vor Verabschiedung der Standards). Stand: 17. Januar 2010.
- Moser, Urs (2003): Klassencockpit im Kanton Zürich. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern der 6. Klassen über ihre Erfahrungen im Rahmen der Erprobung von Klassencockpit im Schuljahr 2002/2003. Bericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Online: <http://www.klassencockpit.ch/AdminDownloads/dateien/Evaluation%20Klassencockpit.pdf> [23.03.14].
- Müller, Karla (2004): Literatur hören und hörbar machen. In: Praxis Deutsch 185, S. 6–13.
- Müller, Karla (2010): Literarisches Lernen mit Buch oder Hörbuch? Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Literaturrezeption beim Lesen und Zuhören – und deren didaktisch-methodische Konsequenzen. In: Bernius, Volker & Imhof, Margarete (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis (= Edition Zuhören). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 135–149.
- Müller, Karla (2012): Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen. Seelze: Klett & Kallmeyer.
- Petermann, Franz & Petermann, Ulrike (Hrsg.) (2010): HAWIK-IV. Bern: Huber.
- Rosebrock, Cornelia & Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia (2009): Lesekompetenz als Mehrebenenkonstrukt. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea & Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 59–72.
- Rost, Detlef H. / Sparfeldt, Jörn & Schilling, Susanne R. (2007): DISK-Gitter mit SKSLF-8: Differentielles schulisches Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten. Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt-Atzert, Lothar / Krumm, Stefan & Bühner, Markus (2008): Aufmerksamkeitsdiagnostik. Ableitung eines Strukturmodells und systematische Einordnung von Tests. In: Zeitschrift für Neuropsychologie 19 (2), S. 59–82.
- Spiegel, Carmen (2009): Zuhören im Gespräch. In: Krelle, Michael & Spiegel, Carmen (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 189–203.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200, S. 6–16.
- Tuor, Nadine (2013): «... damit das Mündliche nicht zu kurz kommt.» – Überzeugungen von Lehrpersonen zur Förderung der mündlichen Sprachfähigkeiten. In: Eriksson, Brigit / Luginbühl, Martin & Tuor, Nadine (Hrsg.): Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen? Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf. Bern: hep, S. 35–60.
- Wermke, Jutta (2000): Hörästhetik als Aufgabe der Medienerziehung im Deutschunterricht. In: Huber, Ludowika & Odersky, Eva (Hrsg.): Zuhören – Lernen – Verstehen. Braunschweig: Westermann, S. 123–136.

Didaktik der Mündlichkeit. Thesen auf sprechwissenschaftlicher Grundlage am Beispiel der Vermittlung überzeugenden Sprechens

Hanna Hauch/Marita Pabst-Weinschenk

Wenn im Folgenden von Sprechwissenschaft die Rede ist, dann immer im Sinne einer sogenannten «Doppelpack»-Disziplin (Gutenberg 2001, S. 18 f.; Pabst-Weinschenk 2009a, S. 29 f.) mit antiker Tradition: Sprechwissenschaft und Sprecherziehung gehören zusammen und können nicht auseinanderdividiert werden; Eigenkompetenz, Theoriebildung, Didaktik und Methodik sind integrale Bestandteile der Disziplin, die sich mit allen Formen und Aspekten mündlicher Kommunikation beschäftigen; freies Sprech(denk)en und Hör(versteh)en in verschiedensten Rede- und Gesprächsformen genauso wie reproduzierendes Textsprechen und die Grundlagen des Sprechens (zum Überblick Pabst-Weinschenk 2011).

1. Das sozialpragmatische Konzept der Sprechwissenschaft

Der Sprechwissenschaft ist ein interdisziplinärer Ansatz eigen. Beim Miteinandersprechen geht es um Prozesse und Formen, die unter verschiedenen Aspekten untersucht werden: von den physiologischen Grundlagen des Sprechens (Atmung, Stimm- und Sprechbildung sowie Hörerziehung bis hin zu pathologischen Phänomenen), die traditionell in Medizin und Logopädie untersucht werden, und zu Aspekten aus Phonetik, linguistischer Pragmatik, Leseforschung, allgemeiner Linguistik, Rhetorik, Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik, Medien-, Kultur- und Sozialwissenschaft.

Aus sprechwissenschaftlicher Perspektive stehen die Sprechenden Menschen im Mittelpunkt. Gegenstand sind in Anlehnung an Karl Bühlers (1934/1982) Vierfelderschema die miteinander in einer Sprache Sprechhandelnden Menschen und die von ihnen dabei erzeugten gesprochenen Sprachwerke. Kommunikation findet immer im gesellschaftlichen Kontext statt. Wir nehmen bestimmte Rollen wahr, die immer zugleich auch als Sprechrollen aufgefasst werden. Sprechen ist soziales Handeln, und die miteinander in einer Sprache Sprechhandelnden Menschen sind vergesellschaftete Subjekte. In diesem Verständnis ist Sprechwissenschaft mehr als eine Funktionswissenschaft, sie gehört vielmehr zu den Sozialwissenschaften und ist im Gegensatz zur deskriptiven Gesprächsanalyse immer auch praxisbezogen.

1.1 Situationsangemessenheit statt Richtigkeit

In der Sprechwissenschaft hat wie in den Sozialwissenschaften allgemein ein Paradigmenwechsel vom normativen hin zum interpretativen Paradigma stattgefunden. Situationen, Bedingungen, Muster, Mittel und soziale Rollen sind nicht normativ vorgegeben, sondern werden von den miteinander (sprech-)handelnden Menschen immer wieder neu ausgelegt. Es geht dabei nicht um Richtigkeit, sondern um Situationsangemessenheit. Kommunikation ist gemeinschaftliche Konstituierung von Sinn und kann nicht auf die Übertragung von Botschaften zwischen Sender und Empfänger reduziert werden.

Kommunikative Patentrezepte gibt es nicht. Das Aushandeln von Angemessenheit betrifft nicht nur die (äußere) Situation, sondern immer auch den Hörer-, Sach-, Ziel- und Selbstbezug. Wie betrachtet der Sprecher die Zuhörenden, und was erwarten sie von dem Sprecher? Welche Formulierungen und welcher Sprechstil sind bei dem Thema angemessen? Welche Intention verfolgt die Sprecherin? Warum? Und wie sehen Sprechende sich selbst? Welche (innere) Haltung nehmen sie gegenüber den Zuhörern, der Sache, der Zielsetzung und sich selbst ein?

1.2 Beteiligung der Beteiligten = Feedback + konstruktive Kritik

Wenn es um gemeinsame Sinnkonstitution und Situationsangemessenheit geht, ist die subjektive Einschätzung und damit die Beteiligung der Beteiligten an Auswertung, Analyse und Bewertung notwendig (Pabst-Weinschenk 2009d). Sinn kann

man nicht beobachten, Sinn kann man nur verstehen. Dementsprechend wird bei der Erforschung mündlicher Kommunikationsprozesse nicht vom Subjekt abstrahiert. Jeder mündliche Lernprozess (ob Proberede, Präsentation, Rollenspiel, Rezitation, szenisches Spiel, Gespräch usw.) kann als Fallstudie betrachtet werden, der im Situationskontext ohne Modalitätswechsel in Feedbackprozessen analysiert wird. Die Videodokumentation dient als Beleg, sodass Rückmeldungen von den Sprechenden Beteiligten nachvollzogen werden können. Dabei geht es nicht um Totalanalysen, weil diese nicht wirklichkeitsrelevant sind und didaktisch sogar kontraproduktiv wirken, da sie zu einem übersteigerten Selfmonitoring führen, das den mündlichen Sprachproduktionsablauf stört. Totalanalysen sind außerdem nicht wirklichkeitsrelevant, weil kein Gesprächspartner alle einzelnen Äußerungsdetails wahrnimmt; vielmehr reagieren wir wechselseitig immer auf die Aspekte, die besonders auffallen, seien sie positiv oder negativ. Diese Wirkungseindrücke und Beobachtungen werden beim Feedback wechselseitig ausgetauscht. Dabei treten durchaus auch unterschiedliche Wirkungen auf, und die Frage der Angemessenheit muss manchmal auch selbst ausgehandelt werden. Wichtig ist aber, dass solche Diskurse über Erwartungen, Normen usw. getrennt vom konkreten Feedbackprozess stattfinden.

Um am Sprechhandeln und den beteiligten grundlegenden (leibhaften) Prozessen und Routinen arbeiten zu können, braucht man eine gewisse Sicherheit. Deshalb sind positive Rückmeldungen das Fundament für die Arbeit an persönlichen Schwächen, d. h., man muss mit jedem/-r Lernenden den persönlichen Ansatzpunkt und akzeptable Lernziele finden. Es gibt kein richtiges Sprechhandeln für alle Situationen, und jeder Mensch hat seine eigenen Stärken im Laufe seines bisherigen Lebens (seiner Kommunikationsbiografie) herausgebildet.

Sinn ist also ein wesentlicher Grundbegriff der Sprechwissenschaft. Weiter nimmt entsprechend der kritisch-hermeneutischen Methode das Feedback im Vermittlungsprozess eine zentrale Stellung ein. Deshalb ist im Lernprozess bei allen Besprechungen mündlicher Kommunikationsprozesse das Format des konstruktiven Kritikgesprächs elementar (Belgrad/Eriksson/Pabst-Weinschenk/Vogt 2008, S. 30):

Ablaufschema: konstruktives Kritikgespräch

1. Selbsteinschätzung der/s Sprecher/-in
2. Rückmeldungen der anderen: frei oder anhand vorher vereinbarter Kriterien
konkrete Beobachtungen: hier + jetzt (keine pauschalen Bewertungen)
☺ Positives + ☹ Negatives
Ich-Formulierungen statt Verallgemeinerungen («man») oder Schuldzuweisungen («Du-Botschaften»)
Wirkungseindrücke, Möglichkeiten und Wünsche statt guter Ratschläge oder Verhaltensmaßregeln
Der/die Betroffene hört zu und darf nachfragen, aber nicht erklären, rechtfertigen!
3. Zielvereinbarung:
Als Ergebnis werden persönliche Lerntipps (maximal drei) festgehalten. Bei Unsicherheit hinsichtlich der Auswahl kann der/die Sprecher/-in sich von den anderen beraten lassen, die Möglichkeiten aufzeigen. (Diskurs über Erwartungen, Normen, Regeln ist im Anschluss möglich, aber selten notwendig, wenn vorher die Kriterien besprochen worden sind.)

Abbildung 1: Ablaufschema für ein konstruktives Kritikgespräch

1.3 Gespräch als prototypischer Gegenstand

Gespräche sind intentionale, wechselseitige Verständigungshandlungen mit dem Ziel, sich über etwas und/oder über sich zu verständigen bzw. etwas zur oder zu einer gemeinsamen Sache zu machen. Unter systematischem und menscheitsgeschichtlichem Aspekt ist das Gespräch die Urform des Miteinandersprechens. In einfachen gesellschaftlichen Strukturen ist keine Delegation notwendig, jeder kann für sich selbst sprechen. Erst mit zunehmender Komplexität entstehen Redesituationen. Ein Redner bzw. eine Rednerin wird ausgewählt oder tritt von sich aus hervor, spricht stellvertretend für eine Gruppe und vertritt deren Interessen. Das Gespräch ist ursprünglich und deshalb auch der prototypische Gegenstand. Redeformen sind davon abgeleitet und virtuell-dialogisch, d. h., auch wenn nur eine Person zu einem Publikum spricht, handelt es sich nach sprechwissenschaftlichem Verständnis nicht um einen Monolog, sondern um einen virtuellen Dialog, denn der Redner muss, wenn er sein Ziel bei dem Publikum erreichen möchte, die Perspektive der Zuhörenden genauso berücksichtigen wie in einem Gespräch. Die Fragen oder Einwände, die ihm die Zuhörenden in einem Gespräch stellen bzw. entgegenhalten würden, muss der Redner in einem Vortrag selbst (stellvertretend für die Zuhörer) aussprechen und sich ernsthaft damit auseinandersetzen. Denn kein Redner kann allein sein Ziel erreichen. Die Intention richtet sich immer auf die Zuhörenden, die (mental) mithandeln müssen, um die Intention des Sprechers zu erfüllen. Dabei ist spätestens seit Aristoteles klar, dass neben Ethos und Pathos immer auch Logos, also die Argumentation, zu berücksichtigen ist.

Geht man, wie hier für die Sprechwissenschaft beschrieben, vom Handlungsmodell aus, dann sind damit Absichtlichkeit/Intentionalität, Sinnorientierung, Verstehbar- und Verantwortbarkeit wesentliche Dimensionen. Betrachtet man ferner Handeln als soziale Interaktion, dann kommen Kooperation, Perspektivität, Antizipierbarkeit und Transparenz als weitere Dimensionen hinzu. Sprechwissenschaft ist, soweit es sich um produzierendes Sprechdenken und Hörverstehen in Rede- und Gesprächsformen handelt, deckungsgleich mit rhetorischer Kommunikation (Geißner 1981) bzw. kooperativer Rhetorik (Bartsch 1990a, 1990b, 1991) neben den Formen reproduzierenden Textsprechens (ästhetische Kommunikation) und therapeutischer Kommunikation.

1.4 Gesprächskompetenz als Globalzielsetzung

Dieses sprechwissenschaftliche Verständnis fasst Geißner in seiner Globalzielsetzung der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung zusammen:

«Gesprächsfähig ist, wer im situativ gesteuerten, personengebundenen, sprachbezogenen, formbestimmten, leibhaft vollzogenen Miteinandersprechen als Sprecher wie als Hörer Sinn so zu konstituieren vermag, dass damit das Ziel verwirklicht wird, etwas zur gemeinsamen Sache zu machen, der zugleich imstand ist, sich im Miteinandersprechen und die im Miteinandersprechen gemeinsam gemachte Sache zu verantworten.» (Geißner 1981, S. 129)

Gesprächskompetenz leistet einen wichtigen Beitrag zur Mündigkeit, denn «Mündig ist der, der für sich selber spricht, weil er für sich selbst gedacht hat und nicht bloß nachredet, der nicht bevormundet wird» (Adorno 1971, S. 10). Gesprächskompetenz schafft eine wichtige Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, das betonen auch die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK 2003, S. 6). Standard ist: Die Schülerinnen und Schüler bewältigen kommunikative Situationen in persönlichen, beruflichen und öffentlichen Zusammenhängen situationsangemessen und adressatengerecht (KMK 2003, S. 8).

Da wir in einer Kultur sekundärer Oralität (Ong 1987) leben, kommt dem Bereich «Sprechen und Zuhören» eine Schlüsselrolle zu: Zwei Drittel unserer gesamten kommunikativen Aktivitäten verlaufen medial mündlich (Pabst-Weinschenk 2003a, S. 260), und unsere Demokratie ist auf eine Gesprächskultur angewiesen, «die von aufmerksamem Zuhören und respektvollem Gesprächsverhalten geprägt ist» (KMK 2003, S. 8).

Wenn man ein allgemeines und grundlegendes Kompetenzmodell für produzierendes und reproduzierendes Sprechdenken und Hörverstehen beschreiben möchte, so kann man folgende Teilfähigkeiten differenzieren, die jeweils als prozedurales Können und deklaratives Wissen (als Voraussetzung für metakognitive Fähigkeiten) berücksichtigt werden müssen (Pabst-Weinschenk 2009c, S. 173–178):

1. Situieren
2. Planen
3. Personale Sprech-Hör-Kompetenzen
4. Formulierungs- bzw. Verstehenskompetenz
5. Interaktionskompetenzen
6. Monitoring und Evaluation
7. Überarbeitungskompetenzen

Angewendet findet man dieses Kompetenzmodell bereits in der *Lernbox Präsentieren* (Pabst-Weinschenk 2011a). An diesen Teilkompetenzen werden wir uns auch bei unserem Beispiel in den folgenden Kapiteln orientieren.

1.5 Learning by doing – eine methodische Grundsatzentscheidung

Miteinandersprechen lernt man nicht allein durch Zusehen, Analysieren oder Nachlesen. Vielmehr muss jede und jeder Lernende immer wieder die Chance haben, sich in verschiedenen Situationen zu erproben und neue kommunikative Erfahrungen zu sammeln. Im Lernprozess werden bisherige Handlungsmodelle und Routinen überprüft und gegebenenfalls verändert. Dazu benötigen wir ein Mindestmaß an persönlicher Sicherheit, denn Veränderungen/Neues bergen immer Verunsicherungsmomente. Selbstsicherheit wird aufgebaut durch Wissen um Wirkungszusammenhänge, durch die Reflexion von neuen kommunikativen Erfahrungen in Feedbackprozessen und konstruktiven Kritikgesprächen und durch den Aufbau neuer Routinen in vielfältigen Übungssituationen.

Das (Übungs-)Handeln und genauso die Reflexion erfolgten nicht blind, sondern anhand von Kriterien. Besonders geeignet für umfassende Beobachtungen als Grundlage für Feedback und konstruktive Kritik ist die Synopse in der Rede-Pyramide (Pabst-Weinschenk, insb. 2009b, S. 23–26, 2011, S. 17 ff., 2005, S. 22–27), denn

- sie benennt nicht nur die Kriterien, sondern vermittelt durch die Anordnung in der dreiseitigen Pyramide auch gestalthaft Wirkungszusammenhänge;

- sie umfasst nicht nur die äußere Präsentation, sondern auch die Ebenen der Vorbereitung und des Inhaltskonzepts sowie die Ebene der Persönlichkeit;
- sie ist anschlussfähig für andere Modellierungen und macht die Interdependenzen zwischen den verschiedenen Seiten deutlich.

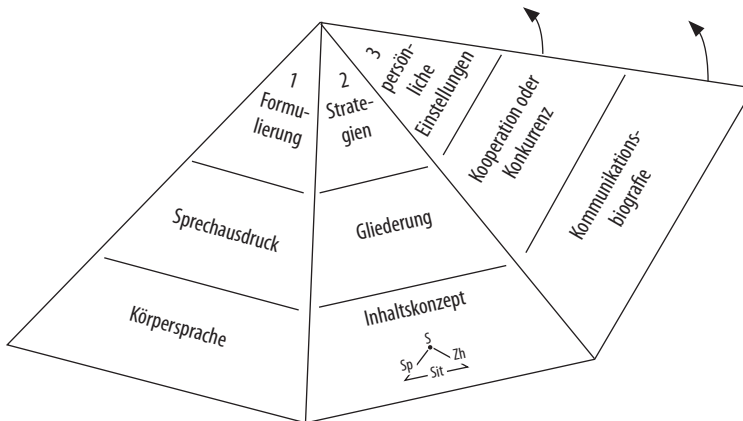


Abbildung 2: Die Rede-Pyramide nach Pabst-Weinschenk (2009b, S. 24)

1.6 Zur Rolle der Lehrperson

Im Sinne der Mündigkeit durch Mündlichkeit ist es ein wesentliches Ziel, sich als Lehrperson überflüssig zu machen. Die Lernenden sollen nicht abhängig bleiben vom Feedback und der (hoffentlich) konstruktiven Kritik der Lehrperson, sondern selbstständig mit den Kriterien und Handlungsmodellen umgehen. Insofern bewegt sich das (Sprech-)Handeln der Lehrperson zwischen Vorbild und Sich-überflüssig-Machen. Das implizite Lernen am Modell «Lehrperson» darf nicht unterschätzt werden (Pabst-Weinschenk 2000, S. 132 f.). Es ist umso größer, je jünger die Lernenden sind und je mehr sie sich mit der Lehrperson identifizieren. Grundsätzlich kann man festhalten, dass entsprechend der antiken Techné-Tradition die Einheit von Wissen, Können und Lehrkompetenz Grundlage einer authentischen und glaubwürdigen Lehrerpersönlichkeit ist.

Das Modell «Lehrperson» betrifft nicht nur die personalen Sprech- und Hörkompetenzen, sondern auch die Fähigkeit, Lehr-Lern-Prozesse nach rhetorischen Gesichtspunkten zu situieren, zu planen, zu präsentieren, interaktiv zu steuern und zu evaluieren. Aufgrund der Nähe von Rhetorik und Didaktik seit der Antike (Hauch

2012, Pabst-Weinschenk 2003b) kann man auch die Redevorbereitung als elementares Modell der Unterrichtsplanung betrachten. Denn jemanden überzeugen ist nichts anderes, als ihm etwas beizubringen. Rhetorikseminare können analog zum Modell der Überzeugungsrede strukturiert werden (Pabst-Weinschenk 2011b).

2. Psycho-Logik des Überzeugens

Jemanden zu überzeugen, ist eine zentrale und zugleich komplexe Intention in der Rhetorik, die in sogenannten «Überzeugungsreden», aber auch in verschiedenen Gesprächsformaten vorkommt. In der Sprechwissenschaft grenzt man das Überzeugen strikt vom Überreden mit rabulistischen Mitteln ab (Pabst-Weinschenk 2012). Es geht also nicht darum, andere durch suggestive Mittel zu beeinflussen, etwas zu denken oder zu tun, von dem sie nicht auch verstandesmäßig überzeugt sind und das sie nicht auch (vor sich selbst und anderen) begründen können. Dennoch geht es beim Überzeugen immer auch um Psycho-Logik. Denn Logik und Argumente überzeugen erst, wenn man sich emotional auf ein Thema eingelassen hat und als Zuhörer und Zuhörerin mitdenkt. Deshalb muss man Zuhörende dort «abholen», wo sie emotional und gedanklich stehen. Bei dieser Psycho-Logik des Überzeugens orientieren wir uns an einem lernpsychologischen Schema (Bartsch 1986, 1990a, 1990b; Bartsch/Marquart 1999; Pabst-Weinschenk 2009b, S. 82–84) und der Gestalt des Trichters, die verdeutlicht, dass die Rede sich für die Zuhörer immer mehr zuspitzen muss auf die Botschaft hin, die sie zum Schluss verstehen und nach- bzw. mitvollziehen können:

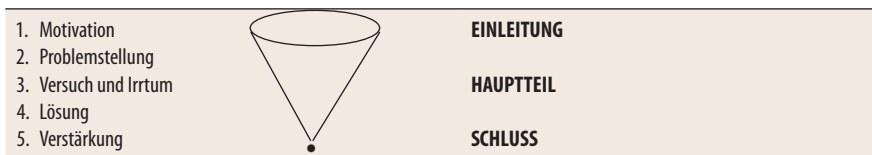


Abbildung 3: Trichtermodell des lernpsychologischen Prozesses

Dieses psychologische Prozessschema dient als Orientierungshilfe bei der gedanklichen Planung (Teilkompetenz 2, vgl. Kapitel 1.4). Wenn man seine Rede situiert hat und weiß, vor welchem Publikum man reden wird und welches Ziel man verfolgen möchte, kann man sich daran orientieren. Es geht also bei der Redevorbereitung um einen Gedankenaufbau, nicht um die Aneinanderreihung von schönen Formulierungen und rhetorischen Figuren.

2.1 Das Publikum «abholen»

Nur wer die Zuhörerinnen und Zuhörer mit ihren Erfahrungen, Problemen und Gefühlen ernst nimmt, sich auf sie einlässt, hat die Chance, diesen Menschen Handlungs-, Meinungs- und Informationsangebote zu machen. Ausgangspunkt bei Überzeugungsprozessen ist immer eine Divergenz in den Auffassungen: Wenn die anderen schon das Gleiche dächten und täten, wären sie von der Sache schon überzeugt, und man müsste sie nicht erst noch überzeugen. Das Überzeugen ist also ein Prozess hin zu einer gemeinsamen Sachauffassung. Sie entsteht durch Perspektivenübernahme: Die Rednerin muss sich in die Situation der Angesprochenen hineinversetzen und ihre Sichtweise aufgreifen. Durch das stellvertretende Aussprechen der eher emotionalen, erfahrungsbezogenen Sicht der Hörerinnen und Hörer entsteht eine erste Gemeinsamkeit, wenn die Rednerin mit Freiheitssignalen und ohne Unterstellungen arbeitet. Die Zuhörerinnen und Zuhörer fühlen sich verstanden und bekommen einen inneren «Nickeffekt». Damit entsteht die notwendige Motivation (= Stufe 1 des Überzeugungsprozesses, Abb. 4), die anschließend inhaltlich und begrifflich auf den Punkt gebracht werden muss. Es wird die sachliche Problemstellung (= Stufe 2, Abb. 4) ausgesprochen, damit die Zuhörerinnen und Zuhörer auch folgen und aktiv mitdenken können.

Wenn man zeigen kann, dass das Publikum bisher keine befriedigende Lösung für das Problem gefunden hat, entsteht eine emotionale Unzufriedenheit (Homöostaseverlust), die motiviert. Erleben Menschen einen Widerspruch zwischen ihrem eigenen Wissen und Handeln (Dissonanz), streben sie nach einer Dissonanzminderung. Damit entsteht auch Motivation für einen Einstellungswandel (Festinger 1971). Aber auch allgemeine Bedürfnisse, Neugier und Spieltrieb können in der Motivation angesprochen werden (Teilkompetenz 1, vgl. Kapitel 1.4).

2.2 Alternativen abwägen – nicht mit der «Tür ins Haus fallen»

Der häufigste psycho-logische Fehler bei der Gestaltung von Überzeugungsprozessen ist eine vorschnelle Benennung der Lösung und Handlungsaufforderung, denn den Zuhörerinnen und Zuhörern fehlen dann oft die argumentativen Abwägungen, die dem Lösungsangebot der Sprechenden zugrunde liegen. Wenn darauf nicht eingegangen wird, bleiben Vorbehalte bestehen und stehen der angebotenen Lösung entgegen. Werden dagegen mehrere Lösungsansätze ernsthaft aufgegriffen und

mit ihren Vor- und Nachteilen durchgespielt und abgewogen, entsteht ein nachvollziehbarer Argumentationsprozess: Versuch und Irrtum (= Stufe 3, Abb. 4). Wer in Opposition zur vertretenen Meinung steht, wird von einer Argumentation, die sich mit beiden bzw. mehreren Standpunkten auseinandersetzt, eher überzeugt (nach Hovland; vgl. Maccoby 1971). Also sollte man als Redende/-r ruhig Vorbehalte und Einwände stellvertretend aussprechen, z. B.: «Vielleicht denken Sie jetzt, dass sich die Heiserkeit mit der Zeit schon wieder bessern wird. Bisher ging es ja auch immer wieder etwas zurück. Bloß, wenn Sie jetzt nicht konsequent die Atem- und Stimmübungen fortsetzen, dann ...» – Mit dieser abwägenden Argumentation werden Einwände vorweggenommen und die Zuhörenden gedanklich zur Lösung (= Stufe 4, Abb. 4) hingeführt. Das Lösungsangebot muss dann klar und verständlich als These herausgestellt und mit Argumenten schlüssig präsentiert werden. Den Abschluss des Überzeugungsprozesses bildet die emotionale Verstärkung (= Stufe 5, Abb. 4), z. B. durch Ausprobieren, gedanklich-verbale Ersatzvollzug (ausmalen, wie schön es mit der angebotenen Lösung sein wird), einen eingängigen Merksatz oder einen Appell. Appelle, die Furcht einflößen, sind weniger wirksam, weil Furcht immer Abwehr hervorruft (Janis 1971). Bei diesem Schritt geht es sowohl bei der Planung als auch beim Vortrag immer zugleich um mehrere Teilkompetenzen: Situieren, Formulieren, Verstehen, Interagieren, Monitoring und die personalen Sprech- und Hörfähigkeiten.

2.3 Von der Rede zum Gespräch

Auch wenn das Gespräch die Urform der Verständigung darstellt, empfiehlt es sich in der Erwachsenenbildung, aber auch schon in der Sekundarstufe II mit der Vermittlung von Redemodellen zu beginnen (Pabst-Weinschenk 1991). Denn das an den Redner erteilte Rederecht

- führt zur Pflicht und Übernahme von Situationsverantwortung;
- erzeugt Bewusstheit intentionalen Redehandelns;
- schafft eine objektive Notwendigkeit zur Prozesssteuerung;
- macht das Kooperationsprinzip erlebbar;
- reduziert die Komplexität von Interaktion,
- ermöglicht Transfer auf komplexere Situationen (Zweier-, Kleingruppen- bis zum Großgruppengespräch).

Begreift man Reden als virtuelle Dialoge, so ermöglichen Redeübungen ein intensives Lernen an der eigenen Person und fördern das Bewusstsein für die Gestal-

tion sprechsprachlicher Kommunikation. Denn die Lernenden erleben dabei die Notwendigkeit, selbst Verantwortung für den Kommunikationsprozess zu übernehmen; dagegen verteilt sich die Verantwortung für den Kommunikationsprozess in einer Gruppe immer auf mehrere Teilnehmende.

2.4 Transfer: von der Überzeugungsrede zur Gesprächsführung

Wie die Stufen des Überzeugungsprozesses in einer Rede auf die Phasenstruktur eines Sachgesprächs übertragen werden können, zeigt Abbildung 4.

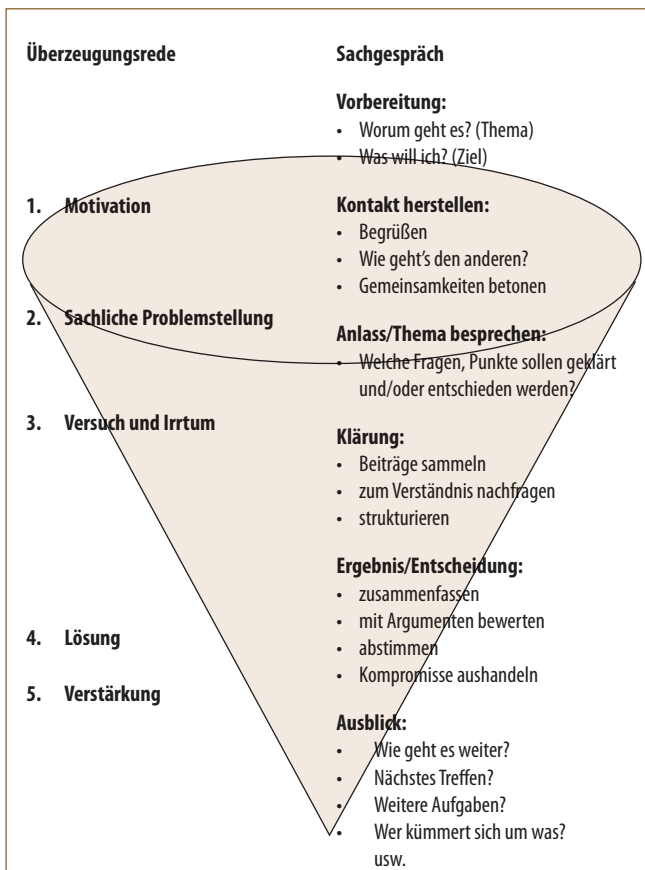


Abbildung 4: Trichtermodell 2: Vergleich der Prozessstufen von Überzeugungsrede und Sachgespräch

3. Übungen und Übungsmaterial zur Vermittlung überzeugenden Sprechens

Wer andere überzeugen will, benötigt ein Mindestmaß an eigener rhetorischer Sicherheit, da Defizite in Struktur und Präsentation die Glaubwürdigkeit mindern (vgl. die Rede-Pyramide in Kapitel 1.5, Abb. 2) Deshalb ist der Aufbau von Redesicherheit eine Grundaufgabe für den Unterricht. Sicherheit entsteht aus Wissen (man fühlt sich sicherer, wenn man über die Sache und die Wirkung bestimmter rhetorischer Mittel Bescheid weiß), realistischer Selbsteinschätzung (man kennt aus Feedbackprozessen seine eigenen Stärken und kann sich darauf verlassen) und Routine (wer mehrfach eine bestimmte Situation durchlebt hat, fühlt sich sicherer, weil er sich auskennt).

3.1 Zur Einführung ein Beispiel

Überzeugungsprozesse finden in ganz unterschiedlichen Situationen statt, zum Beispiel wenn wir durch Werbung zum Kauf eines Produkts angeregt werden, wenn Parteien uns von ihrem Programm überzeugen oder wenn es um die Wahl des nächsten Urlaubsziels geht. Besonders anschaulich und für Schülerinnen und Schüler leicht nachvollziehbar ist auch das Beispiel einer klassischen Waschmittelwerbung: Weiche und saubere Wäsche fühlt sich toll an und sieht gut aus (Motivation), herkömmliche Waschmittel säubern aber nicht gut genug, hinterlassen Flecken oder machen die Wäsche flusig (Problem). Hausfrau XY hat bereits verschiedene Tricks ausprobiert, wie etwa zusätzliches Schrubben oder längeres Einweichen, aber nichts funktioniert wirklich (Versuch und Irrtum). Nur das neue Waschmittel bekommt die Flecken in den Griff und belässt die Kleidung flauschig weich (Lösung), anschaulich demonstriert durch weiße Laken im Sonnenschein oder die weiche Kuscheldecke (Verstärkung). Der Unterrichtseinstieg mit einem solchen Beispiel bietet sich an. Anschließend erfolgt die theoretische Einführung in die Überzeugungsrede durch die Lehrperson (vgl. Kapitel 2). Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten dann folgendes Aufgabenblatt, das durch ein entsprechendes Dokumentationsblatt ergänzt wird.

3.2 Leitfragen zur Überzeugungsrede: ein Arbeitsblatt für Schülerinnen und Schüler

Bearbeite folgende Aufgaben, um deine eigene Überzeugungsrede optimal vorzubereiten. Dokumentiere deine Ergebnisse auf einem Dokumentationsblatt.

Situieren

In diesem Frageblock geht es darum zu klären, wer wen aus welchen Gründen und zu welchem Zweck wann und wo überzeugen möchte. Bearbeite dafür folgende Arbeitsschritte und Fragen:

- Was ist das Thema deiner Überzeugungsrede? Benenne in einem Satz, worüber du gerne sprechen möchtest.
- Was weißt du schon alles über dein Thema? Sammle und dokumentiere alle Informationen, die du benötigst.
- Was interessiert dich an deinem Thema? Benenne mindestens zwei Aspekte deines Themas, die du für besonders interessant erachtest.
- Was könnte deine Zuhörerinnen und Zuhörer an deinem Thema interessieren? Nimm ihre Perspektive ein und skizziere, welche gemeinsamen und unterschiedlichen Erwartungen ihr in Bezug auf das Thema habt.
- Was wissen deine Zuhörerinnen und Zuhörer schon über dein Thema? Was wissen sie noch nicht? Entwickle Fragen, die die Zuhörenden wahrscheinlich an das Thema haben.
- Warum ist es wichtig, dass deine Zuhörerinnen und Zuhörer sich von dir überzeugen lassen? Entwirf eine pointierte Problemstellung.
- Was genau sollen deine Zuhörerinnen und Zuhörer nach deiner Überzeugungsrede denken, fühlen oder tun? Notiere einen entsprechenden Zielsatz.
- Welche äußeren Bedingungen wie Uhrzeit, Ort und zur Verfügung stehende Zeit musst du berücksichtigen, wenn du über dein Thema sprichst? Halte fest, worauf du bei deiner Rede besonders achten musst.

Planen

In diesem Frageblock geht es darum, die einzelnen Elemente deiner Überzeugungsrede zu planen und zu strukturieren. Bearbeite dafür folgende Arbeitsschritte und Fragen:

- Welche Aspekte deines Themas sind besonders wichtig? Bringe sie in eine Reihenfolge.
- Welche Argumente hast du für diese Aspekte? Finde Stützen, die deine Argumente stärken.
- Welche Argumente haben deine Zuhörerinnen und Zuhörer? Sammle Gründe, weshalb diese nicht zur Lösung des Problems beitragen.
- Welche emotionalen Verstärker hast du für deine Lösung zur Verfügung? Finde sprachliche Bilder, Zitate und Ähnliches, was deine Rede abrunden können.
- Wie lässt sich deine Rede gliedern? Finde Zwischenüberschriften und/oder rhetorische Fragen, die den Zuhörer/die Zuhölerin durch deine Rede führen.
- Was wirst du wann sagen? Sortiere deine bisherigen Überlegungen in die Psycho-Logik der Überzeugung ein: Motivation, Problem, Versuch und Irrtum, Lösung, Verstärkung.
- Welche Hilfsmittel stehen dir für deine Rede zur Verfügung? Fertige mithilfe deiner bisherigen Notizen einen Stichwortzettel an, den du bei der Rede benutzt.

Personale Präsentation, Formulieren und Interaktion

In diesem Frageblock geht es darum, deine Rede durch eine Sprechprobe zu üben. Bearbeite und dokumentiere dafür folgende Arbeitsschritte:

- Präsentiere deine Rede vor einem Freund/vor einer Freundin und lass dir Rückmeldung geben zu deiner Körpersprache, deiner Gestik, deiner Mimik und deinem Blickkontakt.
- Präsentiere deine Rede vor einem Freund/vor einer Freundin und lass dir Rückmeldung geben zu deinem Sprechdruck (vor allem Betonungen, Kadenz).
- Präsentiere deine Rede vor einem Freund/vor einer Freundin und lass dir Rückmeldung geben zu deiner Wortwahl, deinen Formulierungen und zur Sprechflüssigkeit.
- Werte die Rückmeldungen aus und übertrage die wichtigsten Erkenntnisse als Erinnerungstützen auf deinen Stichwortzettel.
- Bitte deinen Freund/deine Freundin als aktive Gesprächspartner/-in zu agieren und während deiner Rede Fragen zu stellen oder Kommentare zu geben. Lass dir anschließend Rückmeldung geben, inwieweit du zufriedenstellend auf ihn/sie eingegangen bist.

4. Zur Besprechung und Bewertung von Überzeugungsreden

Zu einer überzeugenden Wirkung tragen immer verschiedene Verhaltensweisen (vgl. Rede-Pyramide in Kapitel 1.5, Abb. 2) bei.

4.1 Vom Wirkungseindruck zur Beobachtung und Beschreibung

«Die rednerische Kritik aufmerksam wägender Hörer führt immer auf das Richtige hin: wie sie es hören, so ist es» (Drach 1932, S. 20). Seit den Anfängen der modernen praktischen Rhetorik gilt die Wirkung als der zentrale Ansatzpunkt bei der Bewertung. Die Wirkung einer Äußerung ist vorhanden, der Zuhörer/die ZuhörerIn muss sie sich nur bewusst machen. Dabei können Wirkungsprofile helfen. Für den Lehr-Lern-Prozess ist es wichtig zu ergründen, durch welche einzelnen Verhaltensweisen und Handlungen die jeweilige Wirkung erzeugt wurde. Die Kriterien für genaue Beobachtungen sind im Kompetenzmodell und in der Rede-Pyramide zusammengefasst.

Als Hilfe und Ausgangspunkt für die Verbalisierung von Wirkungseindrücken kann man ein Wirkungsprofil einsetzen:

1	interessant	1—2—3—4—5	einschläfernd
2	verständlich	1—2—3—4—5	unverständlich
3	einfach	1—2—3—4—5	kompliziert
4	gegliedert	1—2—3—4—5	unübersichtlich
5	substanziell	1—2—3—4—5	phrasenhaft
6	kurz/prägnant	1—2—3—4—5	lang/weitschweifig
7	anregend	1—2—3—4—5	nüchtern
8	selbstbewusst/sicher	1—2—3—4—5	unsicher
9	engagiert	1—2—3—4—5	unverbindlich
10	ruhig	1—2—3—4—5	hektisch/nervös
11	frei	1—2—3—4—5	gehemmt
12	kontaktfreudig	1—2—3—4—5	kontaktaarm
13	geduldig	1—2—3—4—5	ungeduldig
14	kompetent	1—2—3—4—5	inkompetent/laienhaft
15	kritisch	1—2—3—4—5	unkritisch
16	redlich	1—2—3—4—5	manipulativ
17	partnerschaftlich	1—2—3—4—5	arrogant
18	schlicht	1—2—3—4—5	pathetisch
19	seriös	1—2—3—4—5	useriös
20	vertrauenswürdig	1—2—3—4—5	suspekt
21	intelligent	1—2—3—4—5	naiv
22	sympathisch	1—2—3—4—5	unsympathisch
23	hörelnah	1—2—3—4—5	distanziert
24	leicht	1—2—3—4—5	angestrengt
25	locker	1—2—3—4—5	verkrampt
26	dynamisch	1—2—3—4—5	statisch/steif
27	konzentriert	1—2—3—4—5	fahrig
28	herzlich	1—2—3—4—5	kalt
29	freundlich	1—2—3—4—5	unfreundlich/ernst
30	lustig	1—2—3—4—5	traurig

31	lebendig	1—2—3—4—5	monoton/gleichförmig
32	frei formuliert	1—2—3—4—5	abgelesen
33	orientiert	1—2—3—4—5	desorientiert
34	glaubwürdig	1—2—3—4—5	unglaubwürdig
35	natürlich	1—2—3—4—5	gekünstelt/affektiert
36	sachlich	1—2—3—4—5	gefühlbetont
37	mitteilend	1—2—3—4—5	werbend
38	überzeugend	1—2—3—4—5	nicht überzeugend

Tabelle 1: Beispiel für ein Wirkungsprofil

Will man dieses umfangreiche Wirkungsprofil didaktisch sinnvoll verkürzen, empfiehlt es sich, zunächst bei den Eindrücken Nr. 1, 2, 8, 9, 10, 17, 29, 34, 35 und 38 anzusetzen.

4.2 Bewertungsblatt

Entsprechend dem allgemeinen Kompetenzmodell (vgl. Kapitel 1.4), können die Leistungen wie folgt bewertet werden:

Situieren: Erwartungen der Zuhörenden klären

sehr gut	befriedigend	mangelhaft
Die Zuhörenden werden direkt (Du-/Sie-Perspektive) und ausdrücklich mit ihrem Vorwissen, ihren Erfahrungen und Fragen in der Einleitung angesprochen. Das wird offen, ohne suggestive Vereinnahmung formuliert (evtl., vielleicht, ggf.)	Einige Punkte und Fragen der Zuhörenden werden aufgegriffen.	Der Redner/die Rednerin geht nur von sich oder der Sachstruktur aus.

Situieren: eigene Motivation klären

sehr gut	befriedigend	mangelhaft
Das eigene Interesse wird nach der Zuhöreransprache kurz verbalisiert.	Der Redner redet mehr von sich und seinen Interessen als von denen des Publikums.	Der Redner macht sein eigenes Interesse nicht deutlich.

Situieren: äußere Vortragsbedingungen

sehr gut	befriedigend	mangelhaft
Bezug auf Raum, Zeit, Dauer werden – falls unklar – angesprochen.	Es werden nur einige Aspekte berücksichtigt: räumliche Bedingungen oder Zeitpunkt werden nicht beachtet, Dauer wird über- oder unterschritten.	Weder Raum noch Zeit und Dauer werden angemessen eingeschätzt und berücksichtigt.

Situieren: eigene/s Ziel/e formulieren

sehr gut	befriedigend	mangelhaft
Die eigene Intention ist der Rednerin bzw. dem Redner von Anfang an bewusst (bei Bedarf kann sie/er ihren/seinen Zielsatz klar formulieren), auch wenn sie/er diese, um das Mitdenken der Zuhörer und die Spannung bei der gemeinsamen Lösungssuche zu mindern, im Vortrag erst in der Lösung deutlich formuliert.	Die eigene Intention ist der Rednerin/dem Redner bewusst, aber sie/er verrät sie frühzeitig und provoziert damit einen Konfrontationskurs zu den Zuhörern, die bis dato eine andere Position vertreten und die sie/er überzeugen möchte.	Die eigene Intention ist nicht hinreichend geklärt, die Rednerin/der Redner kann nicht ihren/seinen Zielsatz benennen.

Planen: Schritte im Überzeugungsprozess berücksichtigen

sehr gut	befriedigend	mangelhaft
Die Rede ist nachvollziehbar gegliedert und umfasst alle Stufen in einem dem Thema, dem Publikum und der Zeit angemessenen Umfang; die Abschnitte haben aussagestarke und motivierende Zwischenüberschriften, animieren durch rhetorische Fragen zum Mitdenken und sind ggf. sogar numerisch benannt.	Die Rede ist gegliedert und folgt im Wesentlichen den Stufen der Überzeugungsrede; der Umfang ist nicht immer angemessen, die Zwischenüberschriften sind zum Teil vorhanden.	Die Rede ist gegliedert, folgt aber nicht dem Aufbau der Überzeugungsrede, bzw. einzelne Stufen fehlen oder sind viel zu kurz gehalten.

Planen: Motivation

sehr gut	befriedigend	mangelhaft
Die Rednerin/der Redner spricht die Zuhörer direkt an und spricht stellvertretend für sie in der Sie-/Du-Perspektive deren mögliche Gefühle, Erfahrungen und Wissensbezüge zum Thema aus, ohne sie zu vereinnahmen und ihnen bestimmte Punkte zu unterstellen/ suggerieren.	Die Rednerin/der Redner spricht Gefühle, Erfahrungen an, aber mehr allgemein oder aus der eigenen Perspektive.	Die Rednerin/der Redner leitet das Thema gar nicht ein bzw. nur sachsystematisch, z. B. mit einer Definition o. Ä.

Planen: Problemstellung

sehr gut	befriedigend	mangelhaft
Das Problem wird genau beschrieben, und die zentrale Problemstellung wird für das Publikum nachvollziehbar als rhetorische Frage auf den Punkt gebracht.	Das Problem wird beschrieben, aber nicht genau auf den Punkt gebracht.	Die Problemstellung fehlt ganz oder ist für die Zuhörenden nicht verständlich.

Planen: Versuch und Irrtum

sehr gut	befriedigend	mangelhaft
Die gängigen Lösungen, die die Zuhörenden im Kopf haben, werden versuchsweise ausgesprochen und mit Pro- und Kontra-Argumenten ernsthaft erwogen. Lösungsansätze mit mehr Kontra- als Pro-Argumenten werden als Irrtum verworfen.	Es werden nur einige, nicht alle offensichtlichen Lösungen aufgegriffen und diskutiert, oder es fehlen wichtige Argumente.	Entweder fehlt die Auseinandersetzung mit anderen Lösungen ganz, oder die alternativen Lösungsansätze werden nicht ernsthaft diskutiert.

Planen: Lösung

sehr gut	befriedigend	mangelhaft
Die beste Alternative wird als Lösung präsentiert und noch einmal mit Pro-Argumenten unterstützt. Offensichtliche Nachteile werden dabei aber nicht verschwiegen, sondern auch benannt.	Die Lösung wird genannt und mit einigen Pro-Argumenten unterstützt.	Die Lösung fehlt oder wird nicht klar formuliert und auch nicht mit Argumenten unterstützt.

Planen: Verstärkung

sehr gut	befriedigend	mangelhaft
Die Zuhörenden werden emotional angesprochen: Lösung und Appell werden einprägsam formuliert (Zitat, Alliteration, Slogan usw.) Die Problemstellung aus der Einleitung wird aufgegriffen, die positive Wendung durch die empfohlene Lösung dargestellt (Gestaltung!). Je konkreter die Lösung in Handlungen beschrieben wird, desto mehr überzeugt sie. Am überzeugendsten ist der direkte Vollzug der Handlung. Der (mentale) Ersatzvollzug (sei es einer anerkannten Identifikationsfigur oder in der Vorstellung) wirkt stärker als die Aufforderung zur Handlung (Appell).	Emotionale Verstärkung ist vorhanden, aber die Schlussbotschaft wird nicht besonders einprägsam formuliert (z. B. in zu langen Sätzen), und es fehlt die Gestaltung, d. h., es wird nicht noch einmal Bezug auf die Probleme aus der Einleitung genommen.	Kein emotionaler Schlusspunkt («Das war's»), oder als Schlussbotschaft wird nur eine inhaltliche Zusammenfassung und/oder ein Appell formuliert.

Personale Präsentation: Körpersprache: Haltung, Gestik, Mimik, Blick

sehr gut	befriedigend	mangelhaft
Fester Stand und offene Haltung, sodass spontan-antizipierend die die mündliche Sprachproduktion unterstützenden Gesten eingesetzt werden. Die Mimik ist dem Thema angemessen, vorwiegend freundlich, dem Publikum zugewandt mit Blickkontakt, reihum immer einzelnen Zuhörenden einen Moment lang in die Augen schauend, sodass diese sich auch angeschaut fühlen.	Vorherrschend ruhiger Stand und Ansätze zur Sprechgestik, aber auch gelegentliche Unruhe und motorische Ableitungsbewegungen; ab und zu Blickkontakt, aber zwischendurch immer auch wieder vermeidend.	Unruhiger Stand, vorwiegend geschlossene Haltungen, motorische Ableitungsbewegungen und kaum oder gar keinen Blickkontakt; Mimik unbewegt.

Personale Präsentation: Sprechausdruck

sehr gut	befriedigend	mangelhaft
Deutliche Aussprache, angemessene Grundlautstärke, deutliche Betonungen, die zeigen, was wichtig ist, angemessenes Tempo und vorwiegend ungefüllte Pausen, lebendige Melodieführung, häufig fallende Kadenz als akustische Punkte, die die Verständlichkeit erhöhen und dem Gesagten mehr Nachdruck verleihen, voll tönende Stimme (Brustton der Überzeugung), ggf. auch leichtes Pressen als Zeichen der Ereiferung und der Engagiertheit.	Mittlere Deutlichkeit, nicht besonders betont; der Sprechausdruck ist unauffällig, es gibt weder besonders positive noch besonders störende Elemente.	Nuscheln und/oder zu leises, wenig betontes Sprechen, ggf. auch zu schnell mit vielen Fülllauten, monotones und/oder reihendes Sprechen mit vielen schwebenden Kadenz und einem zu hohen, gehauchten oder gepressten Stimmklang.

Formulieren: flüssiges, freies Sprech(denk)en

sehr gut	befriedigend	mangelhaft
Natürliche, rhythmische Sprachproduktion im Einklang mit der Gestik, inkrementell.	Gleichförmige Sprachproduktion, hängt stark an vorbereiteten Formulierungen.	Vorwiegend abgelesen oder stockendes oder überstürztes Sprechen, viele Satzbrüche, Füllwörter bzw. -laute, Selbstverbesserungen usw.

Formulieren: Satzbau

sehr gut	befriedigend	mangelhaft
Vorwiegend klare strukturierte Sätze und Satzgefüge.	Überlange, nicht immer klar strukturierte Sätze.	Schriftsprachlich oder reihendes Sprechen mit Satzbrüchen usw.

Formulieren: treffende Wortwahl

sehr gut	befriedigend	mangelhaft
Die Worte sind abwechslungsreich und zutreffend gewählt. Fremdwörter und Abkürzungen werden erklärt.	Die Wortwahl ist vorwiegend treffend, Fremdwörter und Abkürzungen werden verwendet, aber nicht immer genau und nicht immer erklärt.	Die Wortwahl ist einfach, viele Wiederholungen, nicht immer wird der Sachverhalt genau benannt.

Interaktion: nonverbal

sehr gut	befriedigend	mangelhaft
Die Rednerin/der Redner sieht, wie das Publikum auf ihre/seine Äußerungen reagiert, und geht darauf ein.	Die Rednerin/der Redner bekommt nur einige Publikumsreaktionen mit und geht nur darauf ein.	Die Rednerin/der Redner bekommt gar nicht mit, wie das Publikum reagiert, und geht nicht darauf ein.

Interaktion: explizit verbal

sehr gut	befriedigend	mangelhaft
Der Redner ermuntert die Zuhörenden, sich zu beteiligen und ggf. Fragen zu stellen oder Anmerkungen zu machen.	Dem Redner sind Fragen oder Kommentare eher unangenehm, sie stören ihn, und er «vertagt» sie oder geht nur kurz darauf ein.	Der Redner fühlt sich durch Publikumsreaktionen verunsichert und blockt sie ab.

Monitoring

sehr gut	befriedigend	mangelhaft
Die Rednerin spricht flüssig und verlässt sich auf ihre Fähigkeit, frei zu formulieren. Sie weiß, dass freies Sprechen nicht schriftsprachlichen Normen entspricht. Sie nimmt sich selbst wahr, bemerkt ggf. Füllwörter, Versprecher oder andere eigene Fehler und kann sie für die Zuhörenden angemessen verbessern. Bei Irritationen oder Störungen kann sie ihr eigenes Sprechdenken durch Zusammenfassungen oder rhetorische Fragen wieder in Gang setzen und den roten Faden wieder aufnehmen.	Die Rednerin hat einen perfektionistischen Anspruch an sich selbst und beobachtet sich sehr stark. Weil sie keine Fehler machen möchte, spricht sie sehr kontrolliert, wodurch zwischen den Wörtern bzw. Wortblöcken oder Syntagmen viele kleine Staupausen entstehen. Versprecher oder Kontrollverlust über Gliederung oder Sachbezug verunsichern sie und verstärken die Selbstkontrolle. Es entsteht ein Teufelskreis: Je mehr sie sich kontrolliert, desto stockender spricht sie, was sie wiederum als Anlass für eine stärkere Selbstkontrolle nimmt.	Die Rednerin beobachtet sich selbst so stark (steht wie ihr eigenes «schlechtes» Gewissen neben sich), dass sie sich stark verkrampft (Gestik, Atmung), ins Stocken gerät oder sogar einen Blackout erlebt.

Überarbeiten

sehr gut	befriedigend	mangelhaft
Der Redner empfindet Feedback und konstruktive Kritik als Hilfe und verbessert die Punkte, die ihm als persönliche Lernziele wichtig sind.	Der Redner kann die Punkte aus dem Feedback und der konstruktive Kritik nur zum Teil umsetzen.	Der Redner hört beim Feedback nicht zu, arbeitet nicht an den Punkten, die seine Leistung verbessern könnten, bzw. verweigert die Überarbeitung überhaupt.

5. Ein Übungsparcours für die Lehrerausbildung

Wenn Lehrpersonen überzeugendes Sprechen vermitteln wollen, müssen sie es auch selbst beherrschen (vgl. Kapitel 1.6). Neben den traditionellen Referaten, zu denen Studierende vielfach leider nur Feedback zur inhaltlichen Aufbereitung erhalten (dagegen Behrens/Vohr/Weirich i. diesem Band), sind auch spezielle Rhetorikseminare zu empfehlen, in denen zukünftige Lehrpersonen ihre eigenen rhetorischen Kompetenzen erproben können.

Im Rahmen eines Seminars zu Rederhetorik wurde an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf ein Übungsparcours entwickelt und durchgeführt, der sich an den Phasen einer klassischen Überzeugungsrede orientiert.

Bei einer Vorbesprechung wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dafür sensibilisiert, ein Thema für eine Überzeugungsrede zu finden, das ihnen am Herzen liegt und von dem sie die anderen Teilnehmenden des Seminars tatsächlich überzeugen möchten. Damit sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein Bild von den Einstellungen der anderen machen können, wurde bei der Vorbesprechung einige Zeit für das gegenseitige Kennenlernen eingeplant. Das Seminar selbst begann mit einer Reihe von Filmbeispielen, in denen Reden aus unterschiedlichen Kontexten (Politik, Filmgeschäft, Fachvorträge usw.) gezeigt wurden. Die Teilnehmenden diskutierten anschließend die Frage, welche Verhaltensweisen aus welchen Gründen wie auf sie gewirkt haben. Im Rahmen dieser Diskussion wurden Kriterien gesammelt, nach denen Redeleistungen analysierbar sind. Diese wiederum wurden zum Modell der Rede-Pyramide geclustert und in ihrer Interdependenz besprochen. Anschließend wurde die Frage thematisiert, wo und wann die Teilnehmenden ganz explizit mit Überzeugungsschemata konfrontiert werden und wie sie sich selbst in den entsprechenden Prozessen wahrnehmen. Zur Vorbereitung ihrer Überzeugungsrede absolvierten sie den Übungsparcours, der an den Wissens- und Lern-

stand der Teilnehmer/-innen angepasst wurde. Die Überzeugungsreden wurden im Anschluss gehalten, mit Videokamera aufgezeichnet und konstruktiv kritisiert. Im Folgenden werden die Stationen des Parcours präsentiert.

5.1 Station Motivation

Lernziele: Studierende werden aufmerksam auf ihre eigenen Überzeugungen und Interessen; sie werden aufmerksam auf die potenziellen Überzeugungen und Interessen ihrer Hörerinnen und Hörer; sie reagieren darauf.

Schritt 1: Welches Ziel verfolgen Sie mit Ihrer Überzeugungsrede? Welche Überzeugungen sollen Ihre Zuhörenden am Ende teilen, zu welcher Handlung möchten Sie auffordern usw. Formulieren Sie einen entsprechenden Zielsatz.

Schritt 2: Überlegen Sie, wo Sie Ihre Zuhörenden zu diesem Zweck «abholen» können, und entwickeln Sie daraus einen motivierenden Redeeinstieg (maximal 60 Sekunden). Diesen werden Sie vor dem Plenum präsentieren. Die Zuhörenden wählen nach der Vorstellung aller Redeeinstiege den Einstieg, der für sie am interessantesten war und zum weiteren Zuhören motiviert hat, und sie begründen ihre Wahl.

5.2 Station Problemstellung

Lernziele: Studierende arbeiten sich in ein Thema ein, identifizieren und analysieren die zentralen Problempunkte.

Schritt 1: Lesen Sie den beiliegenden Zeitungsartikel (möglichst über ein strittiges Thema) und bringen Sie dessen Thema und die daraus resultierenden Probleme in Einzelarbeit auf den Punkt, indem Sie eine pointierte Schlagzeile entwickeln.

Schritt 2: Stellen Sie Ihre Schlagzeile vor und vergleichen Sie sie mit den anderen Schlagzeilen. Diskutieren und stimmen Sie ab, welche Schlagzeile das Thema und die damit verbundenen Probleme am besten auf den Punkt bringt.

Schritt 3: Entwerfen Sie für Ihr eigenes Thema pointierte Überschriften, die die problematischen Komponenten anschaulich auf den Punkt bringen.

5.3 Station Versuch und Irrtum

Lernziele: Studierende übernehmen die Perspektive ihrer Gesprächspartnerin/Ihres Gesprächspartners; sie durchdenken und stützen ihre Argumente.

Schritt 1: Finden Sie in Partnerarbeit zu folgendem Thema Pro- und Kontra-Argumente: Thema, das die teilnehmenden Studierenden möglichst emotional berührt. Bereiten Sie dann jeweils in Einzelarbeit eine Pro- bzw. eine Kontra-Rede von maximal drei Minuten vor und halten Sie diese anschließend vor dem Teampartner oder der Teampartnerin. Geben Sie sich gegenseitig Rückmeldung, inwiefern es Ihnen gelungen ist, die Argumente des anderen aufzugreifen und nachvollziehbar zu entkräften.

Schritt 2: Wählen Sie zwei Argumente Ihres eigenen Themas für die Überzeugungsrede und überlegen Sie, welche Stützen sinnvoll sein könnten.

Schritt 3: Notieren Sie mindestens zwei Argumente, die Ihre Zuhörende Ihnen entgegen könnten, und arbeiten Sie aus, weshalb diese Sie nicht überzeugen.

5.4 Station Lösung

Lernziel: Studierende entwickeln Lösungen, die auch für die Zuhörenden nachvollziehbar und akzeptabel sind.

Schritt 1: Notieren Sie Ihre angedachte Lösung für das aufgezeigte Problem Ihrer Überzeugungsrede in der Mitte eines Blatts Papier. Gruppieren Sie darum herum die potenziellen Gegenargumente Ihrer Zuhörer.

Schritt 2: Erarbeiten Sie einen virtuellen Dialog, in dem Sie auf die jeweiligen Argumente mit Ihrer Lösung reagieren.

5.5 Station Verstärkung

Lernziel: Studierende abstrahieren ihr Thema und entwickeln kreative Assoziationen.

Schritt 1: Postkartenecke, mit verschiedenen Motiven. Überlegen Sie, welches Bild (als Ganzes oder in Teilen) für Ihr Redeziel stehen könnte, und wandeln Sie dieses in Worte um. Lassen Sie dabei Ihrer Fantasie und Ihren Assoziationen freien Lauf.

Schritt 2: Buch mit Zitaten bereitlegen. Manche Redewendungen haben Geschichte geschrieben und können an der richtigen Stelle eine große Wirkung er-

zielen. Überlegen Sie, ob es zu Ihrem Thema passende Zitate gibt und an welcher Stelle Sie diese einbringen würden. Nehmen Sie das Zitate-Buch zur Hilfe.

Schritt 3: Oftmals hören Überzeugungsreden mit einem Appell an die Zuhörenden auf. Überlegen Sie sich Alternativen zu klassischen Formulierungen wie: «Also fordere ich euch auf ...» oder «deshalb solltet ihr ...». Übertragen Sie Ihre Ergebnisse auf den Schluss Ihrer eigenen Überzeugungsrede.

Schritt 4: Vergewenwärtigen Sie sich noch einmal das Ziel Ihrer Rede und die Perspektive Ihrer Zuhörenden. Welche Widerstände können Sie bei den Zuhörenden erwarten? Wie wollen Sie diese entkräften? Bringen Sie für den Schluss Ihrer Rede noch einmal auf den Punkt, weshalb die Perspektive Ihrer Zuhörenden zwar ernst genommen wird, sie aber langfristig nicht haltbar ist.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971): Kritik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Aristoteles (1999): Rhetorik. Übers. und hrsg. von Gernot Krapinger. Stuttgart: Reclam.
- Bartsch, Elmar (2009): Sprechkommunikation lehren. Gesammelte Aufsätze. Bd. 2: 1984–1993. Hrsg. von Pabst-Weinschenk, Marita. Alpen: pabst press.
- Bartsch, Elmar (1986): Zum Verhältnis von Gefühlsaussage und rationaler Begrifflichkeit im Prozess des Redehandelns. In: Slembek, Edith (Hrsg.): Miteinander sprechen und handeln. Frankfurt a. M.: Scriptor, S. 15–25.
- Bartsch, Elmar (1990a): Die Strukturpläne von Überzeugungsrede und Meinungsrede im Vergleich zur Anwendung in Rhetorikkursen. In: Sprechen – Zeitschrift für Sprechwissenschaft, Sprechpädagogik, Sprechtherapie, Sprechkunst 1 (8). Regensburg: bayerischer verlag für sprechwissenschaft, S. 15–21.
- Bartsch, Elmar (1990b): Grundlinien einer «kooperativen Rhetorik». In: Geißner, Hellmut (Hrsg.): Ermunterung zur Freiheit. Rhetorik und Erwachsenenbildung. Festschrift für Ilse Schweinsberg zur Vollendung ihres 70. Lebensjahres. Frankfurt a. M.: Scriptor, S. 37–49.
- Bartsch, Elmar (1991): Rhetorik der Rede. In: Hernsteiner 3 (4). Wien, S. 19–24.
- Bartsch, Elmar & Marquart, Tobias (1999): Grundwissen Kommunikation. Stuttgart: Klett.
- Belgrad, Jürgen/Eriksson, Birgit/Pabst-Weinschenk, Marita (2008): Die Evaluation von Mündlichkeit. Kompetenzen in den Bereichen Sprechen, Zuhören und szenisch Spielen. In: Böhnisch, Martin (Hrsg.): Didaktik Deutsch, Sonderheft 2008. Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik «Kompetenzen im Deutschunterricht». Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 20–45.
- Bühler, Karl (1934/1982): Sprachtheorie. Nachdruck. Stuttgart: Fischer.
- Drach, Erich (1932): Redner und Rede. Berlin: Bött.
- Festing, Leon (1971): Die Lehre von der «kognitiven Dissonanz». In: Schramm, Wilbur (Hrsg.): Grundfragen der Kommunikationsforschung. 4. Aufl. München: Juventa, S. 27–38.
- Geißner, Hellmut (1981): Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation. Frankfurt a. M.: Cornelsen Scriptor.

- Gutenberg, Norbert (2001): Einführung in die Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Frankfurt a. M.: Lang.
- Hauch, Hanna (2012): Protagoras meets Student 2.0. Rhetorik und Didaktik an der Universität. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): Mündlichkeit in aller Munde. Beiträge zur Düsseldorfer Mündlichkeit. Alpen: pabst press, S. 101–107.
- Janis, Irving L. (1971): Persönlichkeitsstruktur und Beeinflussbarkeit. In: Schramm, Wilbur (Hrsg.): Grundfragen der Kommunikationsforschung. 4. Aufl. München: Juventa, S. 71–83.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. München: Luchterhand.
- Maccoby, Nathan (1971): Die neue «wissenschaftliche Rhetorik». In: Schramm, Wilbur (Hrsg.): Grundfragen der Kommunikationsforschung. 4. Aufl. München: Juventa, S. 55–70.
- Ong, Walter (1987): Oralität und Literalität. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Pabst-Weinschenk, Marita (1991): «Von der Rede zum Gespräch». Zur Didaktik der rhetorischen Kommunikation in der Erwachsenenbildung. In: Lüschow, Frank & Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): Mündliche Kommunikation als kooperativer Prozess. Festschrift für Elmar Bartsch. Frankfurt a. M.: Lang, S. 42–54.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2000): Die Sprechwerkstatt. Sprech- und Stimmbildung in der Schule. Braunschweig: Westermann.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2003a): Probleme beim Sprechdenken? Sprechwissenschaftliche Überlegungen zu einem rhetorischen Grundbegriff. In: Anders, Lutz Christian & Hirschfeld, Ursula (Hrsg.): Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Bd. 12. Frankfurt a. M.: Lang, S. 259–269.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2003b): Förderung der Rede- und Gesprächskompetenz in einem Grundseminar zur Sprach- und Literaturvermittlung. In: Knauf, Helen & Knauf, Marcus (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 183–200.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2005): Freies Sprechen in der Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2009a): Sprechwissenschaft und Sprecherziehung – Was bietet die Doppelpack-Disziplin mit antiker Tradition für den Deutschunterricht? In: ide-Heft 4, S. 20–31.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2009b): Reden im Studium. Neuauflage. Alpen: pabst press.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2009c): Das Konzept einer Lernbox «Präsentieren». In: Krelle, Michael & Spiegel, Carmen (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 171–188.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2009d): Wie wird in sprechwissenschaftlich fundierten Kommunikationstrainings gelernt? – Versuch einer sprechwissenschaftlichen Antwort auf die angewandte Gesprächsforschung. In: Zeitschrift sprechen 47 (26), S. 35–45.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2011a): Lernbox Präsentieren. Alpen: pabst press.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2011b): Kooperative Seminar-Dramaturgie. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): Anwendungsfelder kooperativer Rhetorik. Beiträge der Sprechkontakte. In memoriam Elmar Bartsch. Alpen: pabst press, S. 107–118.
- Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg., 2011c): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. 2. Aufl. München: Reinhardt.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2012): Rabulistik oder Kooperative Rhetorik? In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): Mündlichkeit in aller Munde. Beiträge zur Düsseldorfer Mündlichkeit. Alpen: pabst press, S. 7–37.

Ein Beobachtungs- und Bewertungsraster für mündliche Seminarpräsentationen in der Lehramtsausbildung

Ulrike Behrens/Armin Vohr/Sebastian Weirich

1. Einleitung

Mündliches Präsentieren, das *Sprechen vor anderen* (vgl. KMK Bildungsstandards, Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören), ist für angehende Lehrpersonen nicht nur Gegenstand, sondern auch Medium ihres Unterrichts. In der Schule vermitteln sie nicht nur Präsentationskompetenzen an Schülerinnen und Schüler, sondern sie bedienen sich auch des (Lehrer-)Vortrags als zentralen Vermittlungskanals. Damit sind sie außerdem Modell und Maßstab für das, was als gelungenes Präsentieren gelten soll.

In der Lehrerausbildung an den Hochschulen ergeben sich Übungsgelegenheiten für mündliches Präsentieren vor allem im Rahmen der studentischen Gestaltung von Seminarsitzungen. Solche «Referate» gelten in der Regel zugleich als Studienleistungen und müssen daher von der Dozentin bzw. dem Dozenten entsprechend beurteilt werden. Mit Blick auf die gezielte Entwicklung mündlicher Vortrags- und Präsentationskompetenzen bei den Studierenden sollte mit dieser Beurteilung ein konstruktives Feedback einhergehen.

Vor diesem Hintergrund kommt der *Beobachtung, Bewertung und Beurteilung* mündlicher Seminarpräsentationen eine beträchtliche Bedeutung zu. Wenn Beobachtung und Rückmeldung sich nicht bloß auf globale Geschmacksurteile oder auf das Hervorheben einzelner prominenter Mängel oder Stärken des Vortrages beziehen sollen, wird schnell deutlich, dass dies die Seminarleitung vor immense Herausforderungen stellt: Zum einen müssen Dozentinnen und Dozenten ein äußerst komplexes Ensemble verschiedener Teilfähigkeiten in den Blick nehmen. Neben

inhaltlichen Qualitäten geht es auch um eine angemessene Recherche und Strukturierung des Materials durch die Studierenden, um technische Aspekte der Darstellung und schließlich auch um Fragen der persönlichen Wirkung, des Sprachgebrauchs usw. Die Erfahrung zeigt, dass diese und weitere Teilkompetenzen bei denselben Vortragenden sehr unterschiedlich gut ausgebildet sein können. Wenn ein Student beispielsweise zwar das vorgestellte Thema gut durchdrungen hat, ihm jedoch beim Sprechen vor anderen die Stimme wegbleibt, so sollte die Beurteilung, aber auch die lernbezogene Rückmeldung beides berücksichtigen können. Diese Rückmeldung sollte sich deutlich unterscheiden von einem Fall, in dem eine Lehramtsanwärterin beträchtliches rhetorisches Geschick und einen souveränen Umgang mit dem Seminarplenum an den Tag legt, ihren Vortrag aber – zum Beispiel infolge unzureichender Recherche – so chaotisch strukturiert hat, dass aus ihm nichts gelernt werden kann.

Idealerweise nimmt die zuhörende und beobachtende Lehrperson möglichst viele dieser sehr unterschiedlichen Leistungsaspekte in den Blick. Als zusätzliche Komplikation erweist sich das Hauptmerkmal mündlicher Kommunikation: ihre Flüchtigkeit. Was immer die Grundlage der Beurteilung bilden soll, muss *in Echtzeit* beobachtet und festgehalten werden. Dies stellt hohe Anforderungen an Dozentinnen und Dozenten, die ja gleichzeitig auch die Verantwortung für den Verlauf der Gesamtveranstaltung tragen.

Der Anspruch, auch äußerst komplexe Leistungen möglichst fair zu beurteilen, hat in verschiedenen Domänen zur Entwicklung von Beobachtungs- und Beurteilungsrastern geführt. Dies betrifft nicht nur den schulischen Bereich, sondern auch außerschulische Beurteilungssituationen wie z. B. Assessment-Center zur Personalauswahl, in denen das Beurteilungsergebnis ebenfalls potenziell folgenreich für die Einzelnen ist.

Von diesen Überlegungen angeregt, wird im Folgenden ein erprobter Beobachtungs- und Rückmeldebogen für studentische Seminarvorträge vorgestellt, in dem verschiedene Teilleistungen separat und auf jeweils drei Leistungsniveaus operationalisiert sind. Das Raster wurde auf Basis zahlreicher Beobachtungen erstellt, mit verschiedenen Kriterienlisten aus der Literatur abgeglichen und für den konkreten Einsatz im Seminar optimiert. Im Sommersemester 2012 wurde der Bogen in verschiedenen Seminaren der geisteswissenschaftlichen Fakultät an der Universität Duisburg-Essen evaluiert. Als Maß für die Genauigkeit der Leistungseinschätzungen dient die Übereinstimmung von jeweils drei Beurteilerinnen bzw. Beurteilern pro studentischem Vortrag. Die Ergebnisse dieser Studie werden hier vorgestellt.

1.1 Der Beobachtungsbogen

Der Beobachtungsbogen unterscheidet insgesamt achtzehn Merkmale der Gesamtleistung. Zur inhaltlichen Orientierung sind in der folgenden Tabelle die Kurzlabels dieser Kategorien sowie die jeweilige Leistungserwartung («sehr gut») abgedruckt:

1 – sehr gut	
Vorbereitung	Raum, Material und Technik werden selbstständig und rechtzeitig vor Beginn vorbereitet und eingerichtet.
Einstieg und Finale	Origineller/treffender/aktivierender Einstieg; geeignet, um sich auf Thema und Vortragende einzustellen. Abschluss wirkt gut vorbereitet, rundet die Thematik ggf. in origineller Weise ab.
Beteiligung	Plenum wird in sinnvoller und ggf. methodisch origineller Weise beteiligt; Aufgabenstellungen sind interessant und herausfordernd; Arbeitsergebnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden angemessen berücksichtigt.
Timing	Timing aller Arbeitsschritte wirkt passend (gut geplant und eingehalten); mit Abweichungen wird souverän umgegangen; Zeitrahmen wird eingehalten.
Recherche	Eigenständige und angemessene Recherche von relevanter Fachliteratur oder passendem Material; vollständige und korrekte Quellenangaben werden zur Verfügung gestellt.
Informationen und Gewichtung	Alle Inhalte orientieren sich an einer übergeordneten Fragestellung; hoher Informationsgehalt; die wichtigsten Inhalte werden vertieft dargestellt; ggf. eigenständige Analyse, kritische Reflexion.
Inhalte	Inhalte sind für das Thema durchweg relevant; klar erkennbarer inhaltlicher «Kern», deutlich pointiert. Referent/in wirkt sehr sachkundig und kann auf Rückfragen gut antworten.
Einfallsreichtum	Darstellung enthält zumindest teilweise originelle/kreative/überraschende Ideen.
Aufbau/ Argumentation	Sitzung plausibel aufgebaut, klar erkennbarer «roter Faden»; Denkschritte sehr gut nachvollziehbar; Behauptungen werden (ggf. unter Einbezug möglicher Gegenargumente) begründet.
Orientierung für Teilnehmer/-innen	Klar erkennbare Struktur des Vortrags; Führung der Zuhörenden durch ausdrückliche Gliederungshinweise; klar verständliche, präzise Arbeitsaufträge.
Kontakt	Kontakt zum Plenum freundlich, positiv; häufiger Blickkontakt; jede/r fühlt sich angesprochen; Gesamteindruck offen, gewinnend; souveräner Umgang mit Einwänden, Unsicherheiten und Störungen.
Visualisierungen, Präsentation	Präsentation enthält aussagekräftige, hilfreiche Visualisierungen; Schrift und Abbildungen sind übersichtlich und für alle gut erkennbar. Sinnvolle Verknüpfung mit den Inhalten. Gelegentlich besonders ansprechende Ideen.
Stil/Wortwahl	Durchweg souveräne und angemessene Sprechweise; präzise Formulierungen; durchgängig verständiger Gebrauch und ggf. treffende Erläuterung von Fachbegriffen.

1 – sehr gut	
Medieneinsatz	Professioneller, souveräner Umgang mit den eingesetzten Medien und Präsentationstechniken. Medieneinsatz und -wechsel wirken sehr gut vorbereitet/durchdacht.
Ausstrahlung	Referent/in wirkt engagiert, echt und glaubwürdig; ist in der Lage, die Zuhörenden zu faszinieren/begeistern.
Präsenz, Gestik, Mimik	Vortrag durchgängig frei gesprochen; Position mittig und frei stehend bzw. flexibel; entspannte, stabile und animierte/zugewandte Haltung. Gestik und Mimik wirken natürlich, lebendig und offen.
Aussprache, Tempo, Betonung	Durch deutliche Aussprache, angemessenes/dynamisches Sprechtempo, variable Betonung, angemessene Sprechpausen usw. durchweg sehr gut verständlich.
Lautstärke, Stimme	Angemessene Lautstärke; Stimme klingt gesund und trägt auch unter akustisch ungünstigen Bedingungen oder unter Anspannung ohne erkennbare Mühe.

Tabelle 1: Kategorien des Beobachtungsbogens

Die Formulierung der Kategorien und Beschreibungen speist sich zum einen aus der Literatur, sofern sie sich mit Anforderungen an Vortragsleistungen befasst (vgl. etwa Behrens et al. 2000; Blod 2007; Mellacher 2003; Pabst-Weinschenk 1999, 2009; Presler & Döhmman 2004), zum anderen aus zahlreichen Materialien, die Lehrpersonen im Internet zur Verfügung stellen.¹

Angesichts der großen Anzahl relevanter Kriterien für gelungene Vorträge (vgl. etwa Pabst-Weinschenk 2009, S. 186) ergibt sich die Notwendigkeit einer Bündelung. In der Literatur zur Gestaltung von Beurteilungsrastern (z. B. Becker-Mrotzek & Böttcher 2012, S. 128 ff.; Baumann 2008, S. 131 ff.) wird ein Mittelweg empfohlen zwischen zu wenigen und zu vielen Kategorien. Ein Raster, das z. B. nur die Kriterien *Inhalt*, *Struktur*, *Visualisierung* und *Zuhörerkontakt* unterscheidet, würde jedem einzelnen Kriterium ein zu hohes Gewicht für das Gesamturteil geben. Wenn umgekehrt sehr viele Kriterien zu beurteilen sind, riskiert man einen Verlust an Übersichtlichkeit und Handhabbarkeit. Letzteres Argument wiegt umso stärker, wenn es sich um flüchtige mündliche Leistungen handelt, die in Echtzeit beobachtet und beurteilt werden sollen.

Aufgrund dieser Überlegungen mussten Teilaspekte der Gesamtleistung zu Kategorien zusammengefasst werden, was im Einzelfall durchaus strittig sein kann. Es ist deswegen ausdrücklich zu betonen, dass der Beurteilungsbogen nicht im Sinne eines Kompetenzstrukturmodells verstanden werden darf, was die Behauptung in-

¹ Eine Internetsuche nach Begriffen wie *Bewertungsraster Präsentation* oder *Kriterien Referat* liefert zahlreiche Treffer.

nerer, sachlogischer Zusammenhänge implizieren würde. Diesen Anspruch erhebt beispielsweise die sogenannte *Rede-Pyramide* (Pabst-Weinschenk 2004, S. 16 ff.). Ähnlich auch die sogenannte *Lernbox Präsentieren*: Hier werden in didaktischer Absicht ebenfalls Teilfähigkeiten unterschieden und mit geeigneten Übungen zur Reflexion der eigenen Kompetenzen und zur eigenständigen Kompetenzentwicklung in Verbindung gebracht (vgl. zur Konzeption Pabst-Weinschenk 2009).

Im hier vorgestellten Bogen wird in doppelter Weise die Beobachter- bzw. Zuschauerperspektive betont: Zusammengefasst werden zum einen diejenigen Teilaspekte, die tendenziell als gekoppelt bzw. zusammengehörend wahrgenommen werden (z. B. Stimme und Lautstärke oder Stil und Wortwahl). Zusammengefasst werden zum anderen auch weniger zentrale Elemente, die sich auf Ähnliches beziehen (z. B. Einstieg und Finale). Damit soll ausdrücklich nicht gesagt werden, dass diese zusammengefassten Leistungsaspekte *ununterscheidbar* wären. Andererseits wird auch *nicht* behauptet, dass die verschiedenen Kategorien in ihrer Genese voneinander unabhängig sind. Es wird jedoch durchaus der Anspruch erhoben, eine komplexe Gesamtleistung in plausible *und* der Beobachtung zugängliche Teilleistungen zu zerlegen.

Um weitere Übersichtlichkeit zu gewährleisten, wurden die achtzehn Kategorien zusätzlich gruppiert und mit möglichst intuitiven Oberbegriffen (Leistungsdimensionen) versehen, die teilweise auch der schulischen Tradition entsprechen (aus der Aufsatzbewertung z. B. die Unterscheidung zwischen «Inhalt» und «Struktur», zusätzlich «Dramaturgie», «Präsentation und Moderation» sowie «persönliche Wirkung»). Diese Gruppierung hat aber für die Funktionalität des Bogens und die Auswertung der Daten keine weitere Bedeutung (und kann sich partiell als irreführend erweisen; s. u.).

Von zentraler Bedeutung hingegen ist die Operationalisierung von jeder der achtzehn Kategorien auf drei² Leistungsstufen: Zusätzlich zu der oben bereits dargestellten Beschreibung einer sehr guten Leistung (1) liegen für jede Kategorie konkrete, verhaltensbezogene Beschreibungen einer befriedigenden (3) sowie einer mangelhaften Leistung (5) vor. Dies soll an zwei Beispielen illustriert werden:

2 Insgesamt kann die Leistung hinsichtlich jedes einzelnen Merkmals auf fünf Stufen entsprechend den Schulnoten 1 bis 5 bewertet werden. Allerdings wurden nur für die drei Leistungsstufen 1, 3 und 5 konkrete verhaltensbezogene Beschreibungen formuliert.

	1 – sehr gut	3 – befriedigend	5 – mangelhaft
Beteiligung	Plenum wird in sinnvoller und ggf. methodisch origineller Weise beteiligt; Aufgabenstellungen sind interessant und herausfordernd; Arbeitsergebnisse der Teilnehmer/-innen werden angemessen berücksichtigt.	Plenum wird stellenweise einbezogen, etwa durch Verständnisfragen; Zuhörende sind ggf. über- oder unterfordert; Arbeitsergebnisse der Teilnehmer/-innen werden zumindest oberflächlich/ beispielhaft einbezogen.	Vortrag ist ausschließlich monologisch; Plenum wird nicht einbezogen, oder Arbeitsaufträge sind unangemessen oder unklar; Arbeitsergebnisse der Teilnehmer/-innen bleiben unberücksichtigt.

In der Kategorie «Beteiligung» schlägt sich etwa die Erwartung nieder, dass ein guter Vortrag im Rahmen eines Lehr-Lern-Settings nicht ausschließlich monologisch sein kann, sondern dass die Zuhörenden mit sinnvollen, herausfordernden (und somit motivierenden) Arbeitsaufträgen in die Erarbeitung des Inhalts einbezogen werden. Sofern konkrete Ergebnisse erarbeitet werden, sollten diese im weiteren Verlauf berücksichtigt werden. Selbstverständlich können eine solche Beteiligung des Plenums und die Ergebnissicherung sehr viele verschiedene Formen annehmen. Welche in einem gegebenen Kontext als sinnvoll und angemessen erlebt werden, lässt sich nicht allgemeingültig formulieren.

Ein zweites Beispiel bezieht sich auf die körperliche Präsenz der Vortragenden. Dabei werden verschiedene Aspekte der Körpersprache zusammengefasst, von der Proxemik (Raumnutzung) über die Körperhaltung und Gestik bis hin zur Mimik, wobei hier vor allem die Wirkung der Vortragenden als engagiert und selbstsicher im Mittelpunkt steht (in einer anderen Kategorie unter dem Label «Kontakt» geht es hingegen stärker um die auch mimische Kommunikation mit den Zuhörenden).

	1 – sehr gut	3 – befriedigend	5 – mangelhaft
Präsenz, Gestik, Mimik	Vortrag durchgängig frei gesprochen; Position mittig und frei stehend bzw. flexibel; entspannte, stabile und animierte/ zugewandte Haltung. Gestik und Mimik wirken natürlich, lebendig und offen.	Vortrag teilweise vorgelesen; Position tendenziell versteckt (z. B. sitzend, seitlich); Haltung statisch und/oder unsicher. Gestik und Mimik wirken gebremst, unterstützen aber zumindest stellenweise das Gesagte.	Vortrag hauptsächlich abgelesen; «Fluchtposition» (z. B. abgewandt, für Teile des Plenums nur schwer sichtbar); Haltung wirkt sehr unsicher oder uninteressiert/unbeteiligt. Gestik und Mimik wirken blockiert.

Obschon für die Leistungsstufen 2 («gut») und 4 («ausreichend») keine verhaltensbezogenen Beschreibungen vorliegen, kann ihre Nutzung sinnvoll sein, wenn die Beobachtungen nicht eindeutig den Beschreibungen auf einer Stufe entsprechen, oder wenn etwa eine Kategorie mehrere Leistungsaspekte (hier: Präsenz, Gestik

und Mimik) enthält. Käme eine Beobachterin etwa zu der Einschätzung, die Präsenz des Vortrags sei sehr gut, Gestik und Mimik aber nur befriedigend, so wäre die Leistungsstufe 2 («gut») ein angemessenes Urteil.

Zu einem Gesamturteil kann man kommen, indem man aus allen achtzehn Bewertungen das arithmetische Mittel bildet. So wurde es auch im Zusammenhang mit dieser Studie gehandhabt. Dies setzt die Annahme voraus, dass *in der Lern- und Übungssituation* alle Leistungsaspekte gleich wichtig zu nehmen sind. Denkbar sind aber auch Varianten, in denen einzelne Kategorien nach Maßgabe der jeweiligen Leistungsanforderung, der vorausgehenden Lerneinheit oder auch der individuellen Schwerpunkte mehrfach gewichtet oder andere aus der Wertung herausgenommen werden.

1.2 Fragestellung

Ziel der Untersuchung war die Evaluation des Beurteilungsbogens. Im Mittelpunkt stand die Frage, ob der Bogen zu verlässlichen Urteilen führt, speziell: ob diese durch die konkrete Beschreibung von Teilleistungen auf verschiedenen Niveaus (Operationalisierung) als unabhängig von Bewerterin oder Bewerter gelten können, ob es also für die Bewertung eines Vortrags egal ist, *welcher* Beobachter ihn einschätzt. Aus der Perspektive der Studierenden wäre dies eine wesentliche Anforderung an die Fairness der Beurteilung und könnte zudem dazu beitragen, sich im eigenen Lernprozess stärker an allgemeinen Qualitätsansprüchen zu orientieren und weniger am (vermeintlichen) persönlichen Geschmack einzelner Dozierender.

Eine zweite Frage zielt auf die Plausibilität des resultierenden Urteils ab: Wichtig für den Einsatz des Bogens als Bewertungsinstrument ist ja auch die Frage, ob ein rechnerisch (als arithmetisches Mittel) ermitteltes Gesamturteil sich mit dem globalen Eindruck deckt, ob sich also die beurteilende Person mit der abschließenden Note identifizieren kann.

Schließlich muss das Instrument dazu geeignet sein, möglichst unaufwendig während des jeweiligen Vortrags eingesetzt zu werden: Im hochschulischen Alltag besteht bislang nur in Ausnahmefällen, z. B. in thematisch einschlägigen Veranstaltungen, die Möglichkeit, Vorträge zu videografieren und im Anschluss mit den Studierenden gemeinsam auszuwerten. In der Regel muss die Beobachtung zeitgleich

erfolgen.³ Es stellt sich also – drittens – die Frage nach dem Komfort des Bogens: Wie gut gelingt es den Beurteilerinnen und Beurteilern, ihn während des Vortrages auszufüllen und *zusätzlich* am Seminargeschehen teilzuhaben?

Weitere, hiervon abgeleitete Fragestellungen werden weiter unten diskutiert.

2. Methode

2.1 Durchführung und Auswertung

Als Maß für die Messgenauigkeit (Reliabilität) des Beobachtungsbogens gilt die Übereinstimmung mehrerer Beurteilerinnen oder Beurteiler pro Vortrag, sowohl hinsichtlich ihres jeweiligen Gesamturteils als auch bezüglich spezifischer Einzelurteile. Es wurden deswegen im Sommersemester 2012 in acht verschiedenen Seminaren im Fachbereich Geisteswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen studentische Präsentationen und Vorträge mithilfe des Beobachtungsbogens von jeweils drei Personen bewertet.⁴ Es handelte sich in der Regel jeweils um die Dozentin bzw. den Dozenten sowie um zwei Seminarteilnehmer bzw. -teilnehmerinnen, gelegentlich auch um drei Studierende. In die Auswertung gingen nur solche Fälle ein, für die drei ausgefüllte Bögen vorlagen. Dies war für 63 Einzelpräsentationen der Fall; insgesamt gehen also 189 Bögen in die Auswertung ein, wobei sich auch im Falle der zahlreichen Gruppenreferate⁵ die Bögen jeweils nur auf eine Person bezogen.

Auch die beobachteten Präsentationen waren heterogen: Es gab nicht nur Einzelvortragende und Referatsgruppen aus bis zu vier Studierenden, sondern auch Umfänge von der Kurzpräsentation bis hin zur ganzen Seminarsitzung. Ebenfalls mannigfaltig waren die Rahmenbedingungen hinsichtlich Studienfach, Studiense-

3 Anders die Rückmeldung: Aus verschiedenen Gründen kommt es immer wieder vor, dass zwischen der Präsentation im Seminar und dem Rückmeldegespräch mit der Seminarleitung Zeit vergeht; die Dokumentation der Beobachtungen und damit die Rechtfertigung einer Note ist also eine weitere Anforderung.

4 Hierfür gilt ein herzlicher Dank den Kolleginnen und Kollegen Melanie Borchers, Christoph Chlosta, Derya Gür-Seker, Karin Kolb, Corinna Schlicht, Patrick Voßkamp sowie etwa 200 Studierenden (als Beobachterinnen und Beobachteten).

5 Es handelte sich um 4 Einzelreferate, 13 Partnerarbeiten, 25 Dreier- und 21 Vierergruppen.

mester und -erfahrung, fachlicher Kompetenz (von Vortragenden und studentischen Beobachterinnen bzw. Beobachtern), formalen und inhaltlichen Anforderungen der Seminarleitung sowie selbstredend bezüglich der Vortragsthemen. In diesem Sinne kann – abgesehen vom Beobachtungsinstrument selbst – von Durchführungsobjektivität nicht die Rede sein. Allerdings spiegelt diese Situation durchaus den hochschulischen Alltag wieder: Ziel muss ein Instrument sein, das sich für eine solche Vielfalt an Spielarten als funktional erweisen kann.

Entsprechendes gilt für die Beobachterinnen und Beobachter, insbesondere die Studierenden, die sich mehr oder weniger spontan zur Mitarbeit bereit erklären. Sie müssen als «naive» (d. h. ungeschulte) Kodierenden bzw. Kodierer eingestuft werden, denn sie hatten außer den Formulierungen des Bogens keinerlei Orientierung, die eine gleichsinnige Beurteilung hätte sicherstellen können.⁶ Auch dies entspricht durchaus der universitären Realität: Gesamtnoten von Studierenden setzen sich aus äußerst heterogenen Leistungen und Urteilen von Lehrenden zusammen, die sich in aller Regel über die Maßstäbe ihrer Beurteilung untereinander nur rudimentär und in der Regel eher anekdotisch austauschen.⁷

Um dennoch in Ansätzen die Situierung der Urteile einschätzen zu können, wurden die Beobachterinnen und Beobachter gebeten, sieben zusätzliche Fragen zu den Erfahrungen mit dem Instrument zu beantworten. Dieser Kurzfragebogen wird im folgenden Abschnitt dargestellt und erläutert.

2.2 Der Fragebogen

Mit den ersten drei Fragen des Fragebogens sollte ermittelt werden, wie gut sich der Bogen *während* eines Vortrags ausfüllen lässt. Da dies u. a. auch davon abhängt, wie vertraut die beurteilenden Personen mit den einzelnen Kategorien sind, sollten sie zunächst mitteilen, wie sehr sie sich vor Beginn des Vortrags mit dem Bogen aus-

-
- 6 Unter anderem wurde auch die Möglichkeit zur Vergabe der «Zwischennoten» den Beobachterinnen und Beobachtern nicht ausdrücklich mitgeteilt, was sich für die Auswertung der Daten als problematisch erwies: In 42 Fällen (22,2%) wurde die verfügbare Notenskala offensichtlich als nur dreistufig (1; 3; 5) missverstanden. Dies war besonders deutlich, wenn eine fünfstufige Skala (also der Einbezug von «Zwischennoten») als Verbesserungsvorschlag im Fragebogen unterbreitet wurde. Aber auch in den Fällen, wo keine Kategorie mit «2» oder «4» bewertet wurde, muss dieses Missverständnis unterstellt werden.
 - 7 Es wäre ein durchaus erwünschter positiver Effekt dieser Arbeit, wenn es auf dieser Basis zwischen Lehrenden und auch mit Studierenden zu einer solchen inhaltlichen Auseinandersetzung über Aspekte von Lern- und Studienanforderungen käme.

einandergesetzt hatten (sehr intensiv – gründlich – oberflächlich – gar nicht; Frage 1). Anschließend war anzugeben, wie viele der Kategorien während des Vortrags (beim Zuhören) bewertet werden konnten (alle – die meisten – etwa die Hälfte – noch weniger; Frage 2) und wie viel Aufmerksamkeit das Ausfüllen des Bogens erforderte (Frage 3). Letzteres wurde operationalisiert in den folgenden drei Optionen: Ich konnte mich auf nichts anderes konzentrieren. – Ich konnte den Inhalten des Vortrags gut folgen. – Ich konnte mich zusätzlich an der Diskussion beteiligen.

Es schlossen sich zwei offene Fragen zu Verbesserungsvorschlägen an: Zum einen wurde gefragt, ob eine andere Reihenfolge der Kategorien nützlicher gewesen wäre (Frage 4), zum anderen, welche wichtigen Merkmale des Vortrags im Bogen gegebenenfalls nicht erfasst werden konnten (Frage 5).

Die letzten beiden Fragen bezogen sich auf Einschätzungen zur wahrgenommenen Verlässlichkeit und Gültigkeit der Urteile: So sollten die Beobachterinnen und Beobachter Kategorien angeben, bei denen sie sich sehr sicher bzw. sehr unsicher in ihrem Urteil fühlten (Frage 6). Und schließlich war auf einer vierstufigen Skala anzugeben, wie gut das Durchschnittsergebnis aller Urteile dem persönlichen Gesamteindruck vom Vortrag entsprach (sehr gut – einigermaßen – eher nicht – gar nicht; Frage 7).

2.3 Maße für die Beurteilerübereinstimmung

Für die Bestimmung der Beobachterübereinstimmung existieren verschiedene Maße und Kennwerte, denen unterschiedliche Annahmen (etwa über das Skalenniveau der zu untersuchenden Variablen) zugrunde liegen. Muss zur Beurteilung eine einfache dichotome Ja/Nein-Entscheidung getroffen werden (z. B.: eine Prüfung ist bestanden vs. nicht bestanden), so könnte man zur Abschätzung der Reliabilität dieser Entscheidungen eine Reihe von Prüflingen von zwei Personen parallel einschätzen lassen und anschließend auszählen, in wie viel Prozent der Fälle beide Beurteilenden zu demselben Ergebnis gekommen sind. Idealerweise sollte dieser Anteil möglichst nahe bei 100 Prozent liegen, denn dann würde das Urteil ausschließlich von der gezeigten Leistung des Prüflings und nicht vom Beobachter abhängen.

Bei einer gestuften Variablen mit fünf Faktorstufen (1 – «sehr gut» bis 5 – «mangelhaft») wäre ein solches Vorgehen fragwürdig. Zum einen wäre durch die Verwendung von fünf Stufen statt zwei Stufen eine exakte Übereinstimmung der Urteile von zwei Personen weit weniger wahrscheinlich. Zum Zweiten spielt hierbei auch der Grad der Abweichung eine Rolle: Kommt eine Beobachterin zu dem Urteil «sehr

gut», während der andere auf «ausreichend» entscheidet, wäre diese Diskrepanz schwerwiegender, als wenn der zweite Beurteiler auf «gut» entscheiden würde. Konzentriert man sich jedoch nur auf die absolute Übereinstimmung, würde man den Grad einer eventuellen Abweichung unterschlagen.

Bei solchen gestuften oder kontinuierlichen Skalen verwendet man daher häufig Maße der *relativen* Übereinstimmung. Beurteilt eine Beobachterin A den Vortrag von Person X besser als den Vortrag von Person Y, so würde man bei reliablen Urteilen erwarten, dass diese Relation (X besser als Y) sich auch für einen zweiten Beobachter B finden würde, unabhängig davon, ob B insgesamt strenger oder milder urteilt. Diese relativen Übereinstimmungsmaße haben weiterhin den Vorteil, dass man im Falle geringer Übereinstimmungen zweier Beobachterinnen bzw. Beobachter deren Ursache weiter differenzieren kann: Ist die Übereinstimmung gering, weil die Beobachterinnen und Beobachter unterschiedlich streng urteilen, weil sie inkonsistent urteilen oder weil sie sowohl inkonsistent als auch unterschiedlich streng urteilen? Aufgrund dieser Flexibilität und in Übereinstimmung mit dem hier vorliegenden gestuften kategoriellen Skalenniveau wurde in dieser Untersuchung auf solche Maße relativer Übereinstimmung zurückgegriffen.

Aus den oben ausgeführten Gründen wurden für diese Untersuchung die relativen Übereinstimmungsmaße Kendalls τ und die Intraklassenkorrelation (ICC) benutzt.

Kendalls τ ist ein nicht parametrisches Maß und beruht, vereinfacht ausgedrückt, auf der folgenden Vorstellung: Angenommen, Beobachter A und B beurteilen bei einer Reihe von Personen dasselbe Merkmal. Nun werden die Personen in eine Rangfolge, beruhend auf den Urteilen des Beobachters A, und in eine weitere Rangfolge, beruhend auf den Urteilen des Beobachters B, gebracht. Kendalls τ beschreibt die Korrelation dieser beiden Rangfolgen.

Die ICC beruht als ein parametrisches Maß auf dem Modell der Varianzanalyse. Man zerlegt dabei die Varianz aller Urteile eines Merkmals (d. h. über alle Beobachter und alle beobachteten Personen) in zwei Varianzanteile: ein Anteil beschreibt, wie viel Varianz auf die verschiedenen beobachteten Personen zurückzuführen ist, ein weiterer Anteil beschreibt, wie viel Varianz auf die verschiedenen Beobachterinnen bzw. Beobachter zurückzuführen ist. Dieser zweite Varianzanteil sollte so gering wie möglich sein. Die ICC kann dabei Werte von -1 bis $+1$ annehmen, wobei negative Werte im Sinne einer Nicht-Reliabilität wie eine ICC von 0 interpretiert werden. Meist deuten negative Werte jedoch darauf hin, dass ein Beobachter das Beurteilungssystem systematisch missverstanden hat (oder dass Rekodierungsfehler bei der Dateneingabe aufgetreten sind). Werte um 0 indizieren keinen Zusammen-

hang beider Beurteilenden. Positive Werte bedeuten einen systematisch positiven Zusammenhang der Urteile: Personen, die von einem Beurteiler eher als gut eingestuft wurden, werden vom anderen Beurteiler ebenfalls als gut eingestuft. Wünschenswert sind dabei Zusammenhänge, die mit einer ICC von 0,7 oder höher assoziiert sind.

3. Ergebnisse und Diskussion

3.1 Zur Beurteilerübereinstimmung

Die Übereinstimmung der Urteile verschiedener Beobachterinnen bzw. Beobachter gilt als Maß für die Zuverlässigkeit bzw. Genauigkeit bei der Einschätzung von Leistungen, die nicht direkt messbar sind und die deshalb durch menschliche Beurteilerinnen bzw. Beurteiler eingestuft werden müssen.

Bevor die Übereinstimmungsmaße Kendalls τ und ICC berichtet werden, soll im Folgenden ein kurzer deskriptiver Überblick über die Übereinstimmung gegeben werden. Dabei wurden die resultierenden Gesamtnoten für jede Präsentation (arithmetisches Mittel der Einzelurteile) in Schulnoten überführt⁸ und an diesen der Grad der maximalen Abweichung innerhalb der jeweils dreiköpfigen Beurteilergruppen überprüft. Dabei wurde eine maximale Differenz von zwei Teilnoten noch als moderate Übereinstimmung interpretiert, bei einer Abweichung um eine ganze Note oder mehr kann hingegen nicht von einer ausreichenden Genauigkeit der Gesamturteile die Rede sein.

Bei der Auszählung innerhalb der 63 Beurteilergruppen (vgl. Tabelle 2) zeigt sich, dass nur in zehn Fällen alle Beobachter/-innen zum gleichen Gesamtergebnis kommen. Hält man dagegen eine maximale Abweichung von zwei Teilnoten innerhalb der Dreiergruppe für noch akzeptabel, so erreichen dieses Ergebnis immerhin knapp zwei Drittel aller Beurteilergruppen (63,5 %). Mehr als ein Drittel (36,5 %) hingegen ist sich nicht ausreichend einig, als dass noch von einer angemessen treffenden Gesamtbeurteilung der Leistung gesprochen werden könnte.

8 Eventuelle Nachkommastellen wurden dabei gerundet und nach folgendem Schlüssel als Zwischennoten interpretiert: 1,3 = 1-; 1,7 = 2+; 2,3 = 2- usw.

Übereinstimmung innerhalb der Gruppen	Gruppen absolut	Gruppen prozentual	addiert
«perfect match»: genaue Übereinstimmung aller drei Beobachter/-innen	10	15,9 %	
annähernde Übereinstimmung: maximale Differenz eine Teilnote (z. B. 3 und 3- oder 1- und 2+)	16	25,4 %	noch akzeptabel: 63,5 %
moderate Übereinstimmung: maximale Differenz zwei Teilnoten (z. B. 3+ und 3- oder 1 und 2+)	14	22,2 %	
Abweichung: maximale Differenz eine ganze Note (z. B. 3 und 4 oder 1- und 2-)	17	27,0 %	nicht akzeptabel: 36,5 %
deutliche Abweichung: maximale Differenz mehr als eine ganze Note (z. B. 3 und 4- oder 1- und 3)	6	9,5 %	
Summe	63	100 %	100 %

Tabelle 2: Notendifferenzen innerhalb der Beurteilergruppen

Eine solche Auswertung kann als grobe Orientierung dienen, sie ist aber in mehrfacher Hinsicht unterkomplex und fehleranfällig. Ziel eines Kriterienrasters ist ja, eine angemessene Rückmeldung, bezogen auf unterschiedliche Teilleistungen, zu erhalten. Um also die Genauigkeit eines solchen Instruments einzuschätzen, sind statistische Analysen angezeigt, die sich zum einen auf die Ebene der einzelnen Variablen beziehen, zum anderen versuchen, die Ursachen für Varianzen aufzuklären.

Hierbei zeigte sich für alle Variablen eine zu geringe Übereinstimmung. In Abbildung 1 sind die ermittelten Werte für Kendalls τ sowie für die ICC dargestellt. In keiner der Kategorien wird auch nur annähernd die erhoffte Übereinstimmung von 0,7 erreicht.

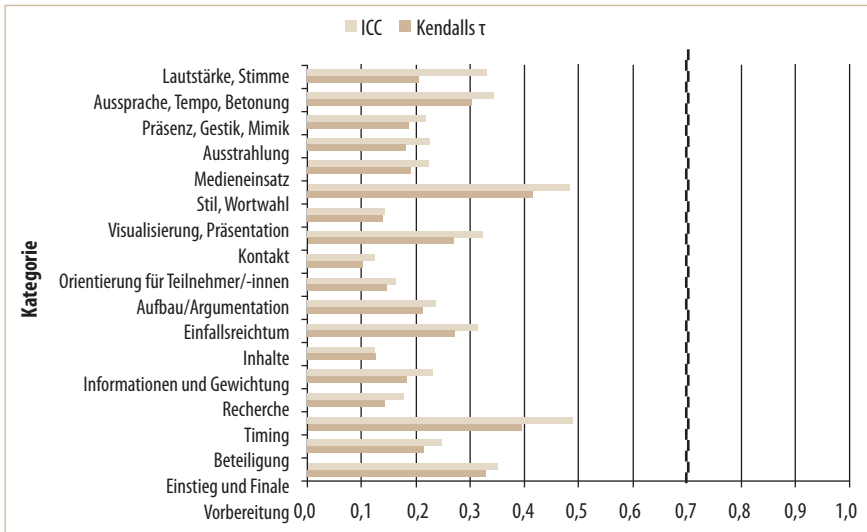


Abbildung 1: Beurteilerübereinstimmungen Kendalls τ und ICC

Auch die Frage, ob Inkonsistenz, unterschiedliche Strenge der Beobachterinnen und Beobachter oder beides für diese Ergebnisse verantwortlich sind, kann mithilfe der ICC beantwortet werden. Urteilen Beobachtende unterschiedlich streng, so sind für paarweise Beobachtungen unterschiedliche Mittelwerte (d.h. unterschiedliche mittlere Einschätzungen) zu erwarten. Die folgende Tabelle 3 gibt diese Mittelwerte für jede Beobachtungskategorie wieder. Für die Kategorie «Lautstärke, Stimme» liegen etwa die mittleren Urteile aller Beobachtenden sehr dicht beieinander. Es wird nun geprüft, ob diese Mittelwerte statistisch voneinander abweichen. Inferenzstatistisch wird das über die Wahrscheinlichkeit bestimmt, mit der man die empirisch vorgefundenen Mittelwerte erhielte, wenn alle Beobachterinnen und Beobachter gleich streng urteilen würden. Ist diese Wahrscheinlichkeit sehr gering (hier: kleiner als $p = 0,1$), so wiese dies auf unterschiedlich strenge Beurteiler/-innen hin. Die entsprechende Wahrscheinlichkeit ist in der Tabelle als p -Wert abgetragen. Mit Ausnahme der Kategorie «Vorbereitung» zeigen die p -Werte, dass die geringen Übereinstimmungen nicht auf unterschiedliche Strenge, sondern auf Inkonsistenz zurückzuführen sind.

Kategorie	MW_1	MW_2	MW_3	ICC	p-Wert
Vorbereitung	1,35	1,64	1,67	0,34	0,06
Einstieg und Finale	2,10	2,08	2,19	0,25	0,77
Beteiligung	2,18	2,29	2,30	0,49	0,83
Timing	1,82	1,74	2,02	0,17	0,19
Recherche	2,15	1,98	1,86	0,23	0,21
Informationen und Gewichtung	2,06	1,98	2,00	0,13	0,85
Inhalte	1,74	1,85	1,79	0,31	0,76
Einfallsreichtum	2,34	2,27	2,16	0,24	0,63
Aufbau/Argumentation	1,89	1,94	2,00	0,16	0,76
Orientierung für Teilnehmer/-innen	1,87	1,97	2,02	0,12	0,64
Kontakt	1,59	1,71	1,75	0,32	0,56
Visualisierungen, Präsentation	1,71	1,89	1,97	0,14	0,21
Stil, Wortwahl	1,92	1,95	1,87	0,49	0,88
Medieneinsatz	1,78	1,97	1,89	0,22	0,44
Ausstrahlung	2,13	2,14	2,19	0,23	0,93
Präsenz, Gestik, Mimik	1,92	2,00	1,95	0,22	0,89
Aussprache, Tempo, Betonung	2,05	1,95	2,06	0,35	0,75
Lautstärke, Stimme	1,60	1,63	1,70	0,33	0,81

Tabelle 3: Strenge-/Milde-Tendenzen der Beurteilerinnen und Beurteiler

Angesichts dieser insgesamt unbefriedigenden Ergebnisse muss die Untersuchung im Sinne einer Pilotstudie verstanden werden, aus der vor allem Hinweise auf methodische Mängel gewonnen werden sollten. Verschiedene Aspekte fallen hier auf, die in einer Folgestudie stärker kontrolliert werden müssten.

Eine zentrale Fehlerquelle sind die uneinheitlichen Vorinformationen der Beobachtenden: Im Rahmen dieser Untersuchung wurden ihnen jenseits der Formulierungen auf dem Beobachtungsbogen keinerlei Hinweise dazu gegeben, wie der Bogen einzusetzen ist, wie einzelne Variablen zu verstehen sind und was gegebenenfalls Beispiele für gute bzw. schlechte Leistungen in einer Kategorie sein könnten. Dies entspricht durchaus den realen Einsatzbedingungen solcher Instrumente,

ist aber sicherlich für einen beträchtlichen Teil der Varianz verantwortlich.⁹ Sofern also perspektivisch eine möglichst einheitliche Beurteilung mündlicher Studienleistungen *über mehrere Lehrende* erreicht werden soll, wird dies nicht ohne eine vorbereitende Schulung möglich sein, um zu einer gleichsinnigen Lesart der im Bogen formulierten Leistungserwartungen zu kommen.

Auch die insgesamt wenig regulierten Durchführungsbedingungen tragen vermutlich zur Varianz bei: Sämtliche Merkmale der anfallenden Stichprobe sowie der unausgelesenen Beurteilerinnen und Beurteiler können in einem hochschultypisch beträchtlichen Ausmaß variieren. Um die Varianz aufzuklären, die sich tatsächlich auf Eigenschaften des Bogens zurückführen lässt, wäre eine bedeutend stärkere Vereinheitlichung der Rahmenbedingungen erforderlich. Zumindest aber sollte mit einer festen, geschulten Beobachtergruppe gearbeitet werden, der es auch zuzumuten wäre, weitere relevante Rahmenbedingungen wie Dauer der Präsentation, Zahl der Vortragenden, Seminarthema, explizierte Leistungserwartungen usw. systematisch mitzuerheben.

Statistisch lassen sich die niedrigen Übereinstimmungen zudem wie folgt erklären: Die üblichen Grenzwerte von etwa 0,7 basieren auf der Annahme, dass bei der Beurteilung das komplette Notenspektrum genutzt würde, genauer: dass eine Normalverteilung der Noten vorliegt. Dies ist jedoch nicht der Fall. Die Verteilung aller vergebenen (Gesamt-)Noten zeigt vielmehr eine deutliche Linksverschiebung (vgl. Abb. 2), d.h. eine Tendenz zur besseren Note bzw. die Vermeidung schlechter Beurteilungen. Diese ist in den Geisteswissenschaften durchaus üblich und wird möglicherweise noch dadurch verstärkt, dass hier zu mindestens zwei Dritteln Studierende ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen beurteilten. Es wird deswegen hier darauf verzichtet, Signifikanzwerte zu berichten.

9 Ein Beispiel dafür ist, dass in etwa einem Fünftel der Fälle (42) die verfügbare Notenskala offensichtlich als nur dreistufig (1; 3; 5) missverstanden wurde. Dies war besonders deutlich, wenn gleichzeitig im Fragebogen eine fünfstufige Skala (also der Einbezug der «Zwischennoten») als Verbesserungsvorschlag unterbreitet wurde. Aber auch in den Fällen, wo keine Kategorie mit «2» oder «4» bewertet wurde, muss diese Fehlinterpretation unterstellt werden.

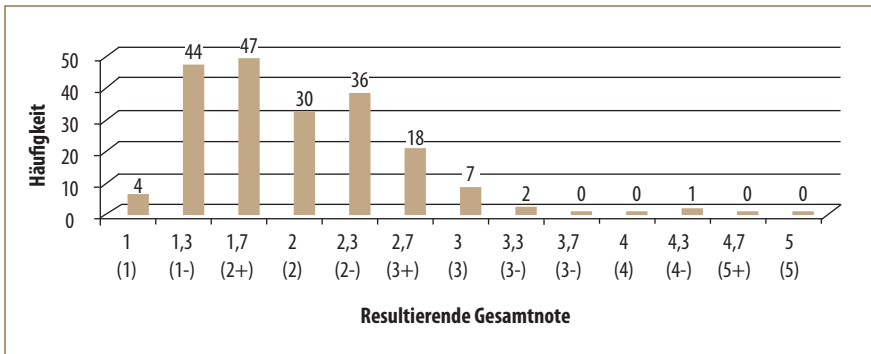


Abbildung 2: Verteilung der resultierenden Gesamtbeurteilungen in Form von Schulnoten

3.2 Zur Handhabung

Angesichts der Einsatzbedingungen eines Beobachtungs- und Beurteilungsbogens für – ihrer Natur nach flüchtige – mündliche Leistungen ist eine wesentliche Voraussetzung, dass ein solches Instrument möglichst komfortabel *beim Zuhören* eingesetzt werden kann. Um die Handhabung beurteilen zu können, wurden die Beobachterinnen und Beobachter gefragt, inwieweit ihnen das Ausfüllen des Bogens «in Echtzeit» möglich war (vgl. Abb. 3). Auf diese Frage antworteten über 75 Prozent (142), dass sie alle oder zumindest die meisten Kategorien während des Vortrages bewerten konnten. Knapp 10 Prozent (18) konnten immerhin noch die Hälfte des Bogens ausfüllen und nur etwas über 4 Prozent (8) noch weniger.¹⁰ 21 Personen machten zu dieser Frage keine Angabe (11,1%).

Selbstverständlich ist es in diesem Zusammenhang günstig, wenn man sich im Vorfeld mit dem Bogen bereits befasst hatte und nicht während des Vortrags noch die Formulierung der Operationalisierungen zu den jeweiligen Kategorien und Stufen zu lesen hatte. Die Beobachterinnen und Beobachter wurden daher zusätzlich gefragt, wie gut sie den Bogen bereits kannten (vgl. Abb. 4). Dabei ergibt sich ein ähnliches Bild: Sehr intensiv oder gründlich hatten sich knapp 60 Prozent (17 bzw. 93) der Beobachterinnen und Beobachter vor dem Vortrag mit dem Bogen auseinandergesetzt. Oberflächlich mit dem Material vertraut gemacht hatten sich 30 Pro-

¹⁰ Die fehlenden Urteile wurden in der Regel unmittelbar nach dem Vortrag ergänzt; anschließend wurden die Bögen eingesammelt.

zent (45). Immerhin 17 Personen (knapp 12%) setzten den Bogen ohne jede Vorbereitung ein; weitere 17 machten keine Angabe zu dieser Frage.

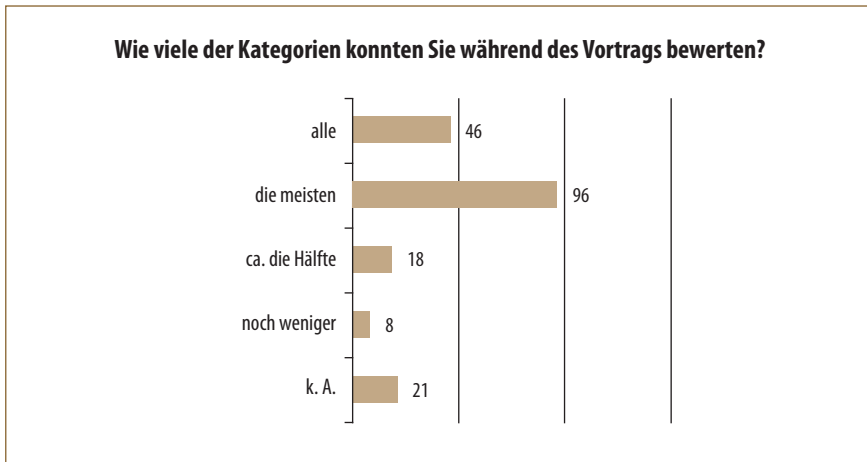


Abbildung 3: Handhabung während des Vortrags

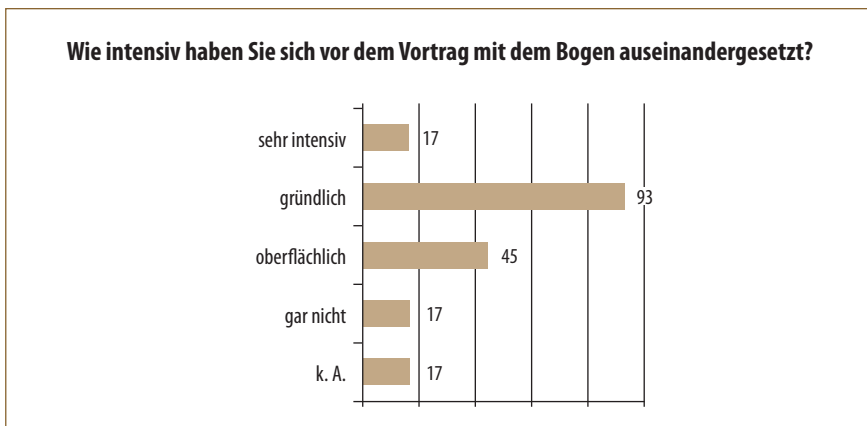


Abbildung 4: Vorbereitung vor dem Vortrag

Der Eindruck einer insgesamt guten Handhabbarkeit wird durch die Beantwortung der folgenden Frage noch gestützt, in der es darum ging, wie viel Aufmerksamkeit das Ausfüllen des Bogens erforderte (vgl. Abb. 5). Nur gut ein Zehntel (20) aller Beobachterinnen und Beobachter gab an, dass sie sich auf nichts anderes konzentrieren konnten, während genauso viele (21; 11,1%) sogar Kapazitäten hatten, sich

an der Diskussion zu beteiligen. Knapp zwei Drittel der Befragten (121) konnte immerhin den Inhalten des Vortrags gut folgen. Keine Angabe machten 27 Personen (14,3%).

Es ist natürlich anzunehmen, dass zwischen der inhaltlichen Vorbereitung und der unproblematischen Verwendung des Bogens «nebenbei» ein ursächlicher Zusammenhang besteht. Statistisch erkennt man eine positive Korrelation von $r = .24$ zwischen den Variablen «Wie sehr haben Sie sich vor Beginn des Vortrags mit dem Bogen auseinandergesetzt?» und «Wie viele der Kategorien konnten Sie während des Vortrags (beim Zuhören) bewerten?». Personen, die sich vorab intensiver mit dem Beobachtungsbogen auseinandergesetzt, konnten auch mehr Kategorien während des Vortrags bewerten. Ebenso hatten sie auch eher Gelegenheit, während der Präsentation den Inhalten des Vortrags zu folgen bzw. sogar an der Diskussion teilzunehmen. Noch deutlicher werden die Befunde, wenn man sich nur die Gruppe derjenigen anschaut, die sich mit dem Bogen vorab sehr intensiv oder gründlich auseinandergesetzt haben. 88 Prozent dieser Personen konnten während des Vortrags alle oder die meisten Kategorien beantworten, 92 Prozent konnten dabei noch den Inhalten des Vortrages gut folgen oder sich sogar an der Diskussion beteiligen. Wenn man bedenkt, dass der Bogen in erster Linie für Dozierende gedacht ist, die ihn in ihrer Lehre mehr oder weniger routinemäßig einsetzen und folglich mit den Inhalten und Formulierungen wohlvertraut sind, so sind dies ermutigende Ergebnisse. Dies spricht ebenfalls für eine vorausgehende Schulung der Beobachterinnen und Beobachter.

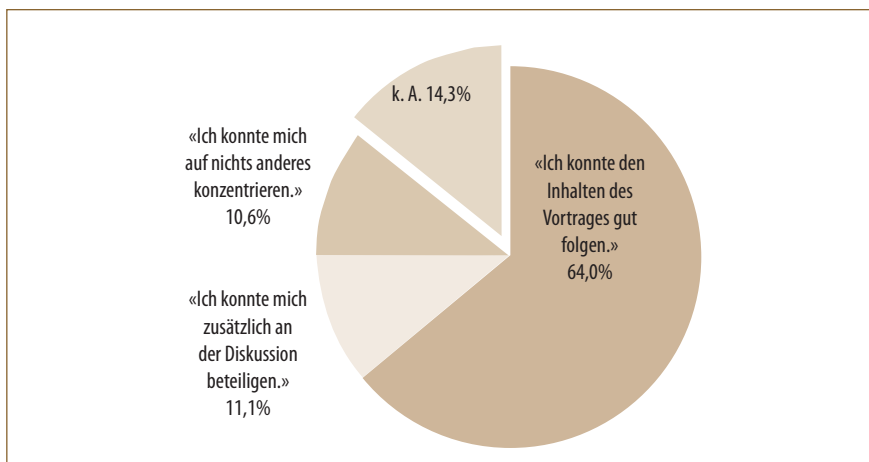


Abbildung 5: Erforderliche Aufmerksamkeit

3.3 Akzeptanz und Urteilsicherheit

In der Psychologie zählt die *Akzeptanz* eines Verfahrens zu den Nebengütekriterien für Tests. Gemeint ist hiermit der Eindruck, den das Verfahren auf einen Laien macht: Erscheinen Vorgehensweise und Inhalte des Verfahrens überzeugend und passend zur Zielsetzung, so liegt eine hohe Akzeptanz vor (auch: Augenschein-Validität; vgl. Moosbrugger/Kelava 2007, S. 15).

Für ein Kriterienraster, das zur potenziell folgenreichen Beurteilung studentischer Leistungen herangezogen werden soll, gewinnt der Anspruch der Akzeptanz noch eine zweite Facette: Nicht nur das Verfahren als solches sollte den Lehrenden und ihren Studierenden akzeptabel erscheinen, sondern auch das resultierende Gesamturteil. Deswegen ist es von Bedeutung, ob sich das rechnerische Ergebnis mit dem subjektiven Gesamteindruck weitgehend deckt. Eventuelle Abweichungen sollten mit Blick auf die dafür verantwortliche(n) Kategorie(n) plausibel sein.¹¹ Es wäre demzufolge durchaus eine *Stärke* des Bogens, wenn eine Beobachterin zwar einen insgesamt negativeren Eindruck von einer Leistung hätte, mit Blick auf die Aspekte, die die Gesamtnote «aufwerten», allerdings erkennen könnte, dass sie diese unbewusst weniger stark gewichtet hat als etwa hervorstechende negative Merkmale der Leistung (und umgekehrt).

Auf die Frage nach der so verstandenen Akzeptanz («Wenn Sie den Durchschnitt aller Bewertungen ausrechnen: Wie gut entspricht das Ergebnis Ihrem Gesamteindruck vom Vortrag?»; vgl. Abb. 6) macht etwa ein Viertel der Befragten keine Angabe. Die restlichen Personen kreuzen jeweils etwa zur Hälfte «sehr gut» (37,5 %) bzw. «einigermaßen» (36,5 %) an. Bei drei Personen entspricht die errechnete Note «eher nicht» dem Gesamteindruck (1,6 %).

11 Die Erfahrung zeigt, dass die Erläuterung der Gesamtnote anhand des Bogens auf positive Resonanz bei den beurteilten Studierenden stößt. Mögliche Erklärungen dafür sind das erkennbare Bemühen der Lehrperson um Fairness, aber auch die erhöhte Transparenz der Leistungserwartungen und Bewertungskriterien, die zumindest subjektiv den Eindruck bloßer Willkür bei der Beurteilung reduzieren kann. Dieser Aspekt wurde aber in der Studie nicht systematisch erhoben. Im Folgenden geht es deswegen um die Akzeptanz aus Sicht der Beobachterinnen und Beobachter.

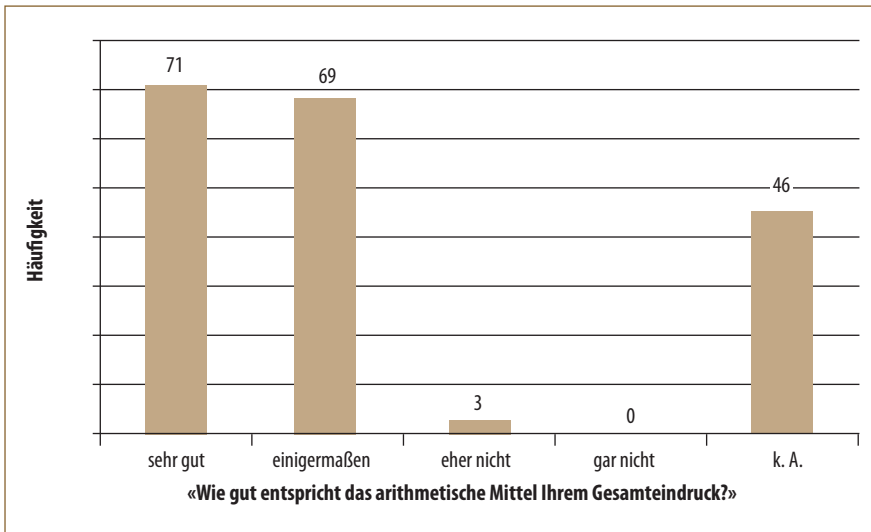


Abbildung 6: Gesamtbewertung und Gesamteindruck

Ebenfalls bedeutsam für die Akzeptanz ist schließlich die Frage, wie sicher man sich hinsichtlich der eigenen Urteile fühlt. Bei dieser offen gestellten Frage gaben viele Beobachtende statt einzelner Kategorien ganze Dimensionen an. Wenn man die Antworten auf die Frage nach dieser Urteilssicherheit auf der Ebene dieser fünf Oberbegriffe «Dramaturgie», «Inhalt», «Struktur», «Präsentation und Moderation» und «persönliche Wirkung» vergleicht, so zeigt sich ein Bild, das möglicherweise charakteristisch für die studentische Stichprobe ist: Während in den Dimensionen «Dramaturgie» (mit den Kategorien Vorbereitung, Einstieg und Finale, Beteiligung, Timing) sowie «Struktur» (Aufbau/Argumentation, Orientierung für Teilnehmende) etwa gleich viele Beobachterinnen und Beobachter sich sicher bzw. unsicher fühlen, imponiert die «persönliche Wirkung» als Bündel von Kriterien, bei dessen Beurteilung sich viele Beobachterinnen und Beobachter sehr sicher fühlen. Die meisten Nennungen einer einzelnen Kategorie entfallen hier auf die «Ausstrahlung». Demgegenüber ist das Vertrauen in die eigene Beurteilung von Inhaltsqualitäten des Vortrags (Recherche, Informationen und Gewichtung, Inhalte, Einfallsreichtum) sehr gering. Mehrere Studierende fügten erläuternd hinzu, dass sie keinen Einblick in die vorausgegangenen Vorgaben und Absprachen mit der Dozentin hatten, sodass es ihnen nicht möglich erschien, die Leistung, insbesondere in der Kategorie «Recherche», angemessen einzuschätzen. Zudem bezweifelten manche die eigenen inhaltlichen Kompetenzen, was die Skepsis den Urteilen gegenüber erklärt.

Ebenfalls eher sicher als unsicher waren die Beobachterinnen bzw. Beobachter im Hinblick auf die Präsentation und Moderation. In den folgenden zwei Darstellungen finden sich die Ergebnisse gebündelt nach Dimensionen sowie bezogen auf die Einzelkategorien. Abbildung 7 zeigt eine Zusammenfassung der Nennungen nach Oberbegriffen; in Tabelle 4 sind die notierten Kategorien bzw. Dimensionen (farbig unterlegt) im Einzelnen dargestellt.

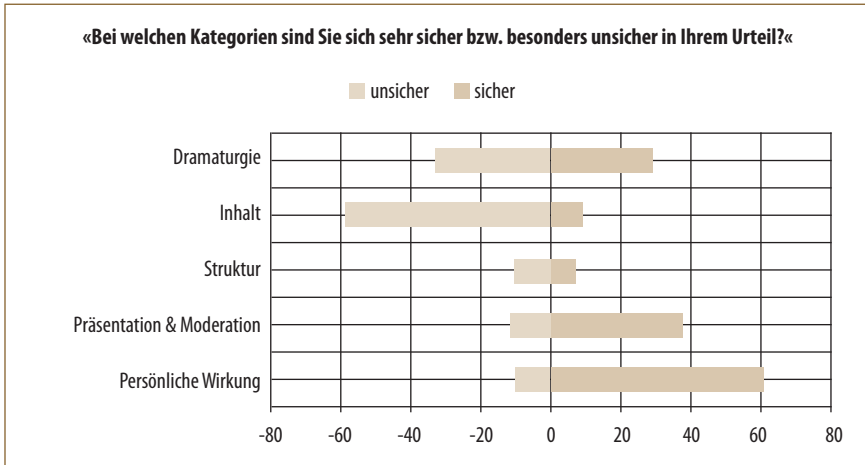


Abbildung 7: Urteilssicherheit (nach Dimensionen zusammengefasst)

Dimensionen (Oberbegriffe) und Kategorien	besonders unsicher (Anzahl Nennungen)	sehr sicher (Anzahl Nennungen)
Dramaturgie	12	13
Vorbereitung	5	8
Einstieg und Finale	1	1
Beteiligung	9	2
Timing	5	6
Inhalt	32	6
Recherche	21	2
Informationen und Gewichtung	5	0
Einfallsreichtum	1	1
Struktur	8	7
Aufbau und Argumentation	2	0
Orientierung für Teilnehmende	1	1

Dimensionen (Oberbegriffe) und Kategorien	besonders unsicher (Anzahl Nennungen)	sehr sicher (Anzahl Nennungen)
Präsentation und Moderation	5	29
Kontakt	2	3
Visualisierungen	3	1
Stil und Wortwahl	1	3
Medieneinsatz	1	2
Persönliche Wirkung	2	45
Ausstrahlung	8	16
Präsenz/Gestik/Mimik	2	2
Aussprache/Tempo/Betonung	0	5
Lautstärke und Stimme	4	5

Tabelle 4: Urteilssicherheit (alle Nennungen)

4. Fazit

Kriterienraster gelten als eine Möglichkeit, sich selbst und anderen gegenüber Leistungsanforderungen zu explizieren. Durch die separate Beurteilung einzelner Leistungsaspekte wird das Zustandekommen zusammenfassender Bewertungen, etwa in Form von Schulnoten, transparenter, und es ergeben sich Ansatzpunkte für eine gezielte Förderung in einzelnen Bereichen. Der hier diskutierte Beobachtungsbogen dient dazu, diese Vorteile auch für die Bewertung mündlicher Leistungen im Studium («Referate») nutzbar zu machen. In der Evaluation erweist sich der Bogen als inhaltlich plausibel und anschlussfähig; die Akzeptanz der Kategoriebeschreibungen sowie der resultierenden Noten sind bei Studierenden und Lehrenden hoch. Auch lässt sich das Instrument trotz der beträchtlichen Anforderungen, die mündliche Leistungen wegen ihrer Flüchtigkeit an die Beobachterinnen und Beobachter stellen, selbst ohne Erfahrung gut handhaben; einige Optimierungsideen, etwa bezüglich einer veränderten Reihenfolge der Kategorien im Bogen, lassen sich leicht umsetzen. Es muss allerdings gegebenenfalls geprüft werden, ob Beobachterinnen und Beobachter die Erfüllung der jeweiligen Leistungsanforderung überhaupt einschätzen können. Dies sollte aber bei Lehrenden in der Regel der Fall sein. Schwieriger haben es Studierende, die sich, vermutlich zu Recht, bestimmte Urteile (z. B. inhaltliche Richtigkeit, Recherche) nicht zutrauen und in ihrer eigenen Bewertung entsprechend unsicher sind.

Wenig zufriedenstellend waren indes die Beurteilerübereinstimmungen, die als Maß für die Genauigkeit bzw. Verlässlichkeit eines Verfahrens wesentliche Bedeutung für die Testfairness haben. Die Ursachen sind zumindest zum Teil im sehr liberalen Design der Studie zu suchen, weswegen eine Folgestudie mit verbesserter Instruktion und stärkerer Reglementierung der Rahmenbedingungen unabdingbar ist, um den Varianzanteil zu bestimmen, der auf Merkmale des Beobachtungsbogens selbst zurückzuführen ist.

Literatur

- Baurmann, Jürgen (2008): Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. 2. Auflage. Kallmeyer: Seelze.
- Becker-Mrotzek, Michael & Böttcher, Ingrid (2012): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. 4., überarbeitete Neuauflage. Berlin: Cornelsen.
- Behrens, Ulrike et al. (2000): Moderne Methoden der Personalentwicklung in der Universität – Auswahl und Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren. In: Das Hochschulwesen 48, S. 102–107.
- Blod, Gabriele (2007): Präsentationskompetenzen. Stuttgart: Klett.
- Mellacher, Karl (2003): Drei Modelle zur Bewertung von mündlicher Präsentation. In: Informationen zur Deutschdidaktik 2 (27), S. 79–86.
- Moosbrugger, Helfried & Kelava, Augustin (2007): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin: Springer.
- Pabst-Weinschenk, Marita (1999): Reden im Studium. Ein Trainingsprogramm. Frankfurt a. M.: Cornelsen Scriptor.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2004): Sprechbildung. In: dies. (Hrsg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München: Reinhardt, S. 14–19.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2009): Konzept einer Lernbox Präsentieren. In: Krelle, Michael & Spiegel, Carmen (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 171–188.
- Presler, Gerd & Döhmann, Jürgen (2004): Referate schreiben – Referate halten. Ein Ratgeber. 2., durchgesehene Auflage. München: Fink.

Zur Konzeption von Zuhören im Rahmen der Vergleichsarbeiten für die dritte Klasse im Fach Deutsch

Michael Krelle/Josefine Prengel

1. Vergleichsarbeiten in der dritten Klasse im Fach Deutsch

Die Vergleichsarbeiten finden jährlich im Frühjahr in allen dritten Klassen in Deutschland, Südtirol und in der deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens statt (VerA 3).¹ Die durchgeführten Tests sind keine Large-Scale-Untersuchungen, wie man sie von Schulleistungsstudien wie PISA oder IGLU kennt. Vielmehr zielt man auf Unterrichtsentwicklung ab, indem die Lehrkräfte die Vergleichsarbeiten eigenständig in ihren Klassen durchführen. Auf Basis zentraler Rückmeldungen soll dann eine fachdidaktische Diskussion und Kooperation unter den Kolleginnen und Kollegen vor Ort angeregt werden:

«Diese vor allem auf Schulklassen bezogenen kompetenzorientierten Diagnosen bilden für die Lehrkräfte als Ergänzung zu ihren unterrichtspraktisch-professionellen Erfahrungen Ansatzpunkte für eine individuell fördernde Unterrichtsgestaltung.» (IQB 2012, S. 2)

Wenn das Fach Deutsch in der dritten Klasse getestet wird, sind die in den KMK-Bildungsstandards für den Primarbereich formulierten Leistungserwartungen die

1 Die Bezeichnungen für VerA variieren. In Hessen und Nordrhein-Westfalen spricht man z. B. von «Lernstandserhebungen», in Sachsen und Thüringen von «Kompetenztests». In Hamburg werden die Vergleichsarbeiten hingegen mit mehreren diagnostischen Verfahren unter dem Namen KERMIT (Kompetenzen ermitteln) zusammengefasst.

Grundlage (KMK 2005). Auf dieser Basis bekommen alle teilnehmenden Klassen und Schulen Rückmeldungen zum jeweiligen Lernstand und Leistungsniveau, und zwar hinsichtlich

- der Leistungsprofile der eigenen Klasse. Die Ergebnisse beziehen sich dabei auf Vergleichsdaten aller Schülerinnen und Schüler bzw. Klassen in Deutschland.
- eines Vergleichs zwischen Ergebnissen der eigenen Klasse, anderer Klassen an der Schule und des jeweiligen Bundeslandes. Grundlage sind hier die Vergleichsdaten der jeweiligen Bundesländer.
- eines «fairen Vergleichs». Diese Ergebnisse beziehen sich auf Klassen mit ähnlichen Rahmenbedingungen und Schulen, die unter ähnlichen Voraussetzungen arbeiten.

Neben dem Lesen wird im Fach Deutsch optional immer ein zweiter Kompetenzbereich getestet. Im Jahr 2013 ist hier erstmalig ein Test zum Zuhören im Einsatz. In der Folge werden große Teile der Grundschullehrerinnen und -lehrer im Fach Deutsch mit den Testungen konfrontiert. Vor diesem Hintergrund lohnt es sich, einen Blick auf die Konzeption von Zuhören bei VerA 3 Deutsch zu werfen. Offensichtlich geht es um ein Konstrukt, das in Bildungszusammenhängen als wichtig erachtet wird.

Im Folgenden wird zunächst dargestellt, wie Zuhören im Rahmen von VerA 3 Deutsch operationalisiert wird. Es wird gezeigt, dass dabei bewusst eine sehr enge Konzeption von Mündlichkeit gewählt wird. Illustriert wird das Konzept an Ergebnissen der aktuellen Pilotierungsstudie. Anschließend werden didaktische Konsequenzen, aber auch Grenzen aufgezeigt, die sich aus dem Ansatz ergeben.

2. Operationalisierung von Zuhören bei VerA 3 Deutsch

2.1 Ein allgemeiner Begriff von Zuhörkompetenz

Gemeinhin sieht man Zuhören als eine komplexe rezep tive Fähigkeit im Medium der Mündlichkeit an, die in ein Netz von weiteren sprachlichen und nichtsprachlichen Kompetenzen eingewoben ist. Es herrscht beispielsweise Einigkeit, dass die Fähigkeit zur Konzentration und zur Aufmerksamkeitssteuerung beim Zuhören

eine große Rolle spielt; außerdem wird das «Hören» – als physischer Vorgang im «Hörapparat» – bei der Modellierung des Zuhörens vorausgesetzt (Behrens 2010, S. 34). Bei Spiegel (2009, S. 190) heißt es dazu:

«Ohren kann man, im Gegensatz zu Augen, nicht schließen, sodass das Ohr Geräusche ständig wahrnimmt. Allerdings blendet das Gehirn viele Geräusche aus, und das Bewusstsein nimmt nur solche Schallereignisse wahr, die dem Gehirn relevant erscheinen. Hören ist zunächst einmal die akustische Wahrnehmung und Verarbeitung von Schallereignissen [...]. Zuhören hingegen meint wesentlich mehr, nämlich die sogenannte auditorische Reizverarbeitung: Wir selektieren den akustischen Reiz, richten die kognitive Aufmerksamkeit darauf aus und interpretieren ihn. Dem Schallereignis wird so Sinnhaftigkeit unterstellt.»

Solche Kompetenzen werden auch als Hörverstehen bezeichnet, als mediale mündliche Fähigkeit zur aufmerksamkeitsgesteuerten Bedeutungsrekonstruktion und -sicherung in variablen Kommunikationssituationen (Imhof 2010, S. 20). Im Alltag ist das Hörverstehen häufig mit einer Reihe sprachproduktiver und kommunikativer Anforderungen verschränkt. Wenn man etwa in Gesprächen bzw. mündlichen Kommunikationssituationen miteinander diskutiert, erklärt, erzählt oder sich und andere informiert, ist es erforderlich, dem Gehörten Informationen abzugewinnen, um sie für die eigenen Ziele und Vorhaben zu nutzen. Zuhören bzw. Hörverstehen wird dementsprechend häufig auch als ein Aspekt von Gesprächskompetenz bzw. mündlicher Kommunikationskompetenz angesehen (vgl. Becker-Mrotzek 2009).

Es ist offensichtlich, dass solche Kompetenzen weit vor der Schulzeit (und darüber hinaus) erworben werden. Vorliegende Studien zum Spracherwerb liefern etwa Hinweise darauf, dass die auditive Informationsverarbeitung der mit Abstand am frühesten entwickelte Sinn ist (Behrens 2010, S. 32). In Auseinandersetzung mit anderen Kommunikationspartnerinnen und -partnern entwickelt sich das Zuhören mit der Zeit gemeinsam mit weiteren sozialen Kompetenzen, z. B. mit der Empathie- und Teamfähigkeit oder der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (Hagen 2006, S. 18).

In der Schule geht es schließlich darum, ein solch komplexes Bündel von Kompetenzen an gesellschaftliche Anforderungen anzupassen. Grundlage für diese Ansprüche sind die Bildungsstandards der KMK im Fach Deutsch, wie sie 2004 verabschiedet wurden (vgl. KMK 2005). Diese sind auch der Ausgangspunkt von Leistungserwartungen im Rahmen von VerA 3 Deutsch.

2.2 Bezug zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich

In den Bildungsstandards sind mündliche Leistungserwartungen entsprechend der oben formulierten Perspektive im Kompetenzbereich «Sprechen und Zuhören» verschränkt. Bis zum Ende der Grundschulzeit wird das Folgende erwartet:

«Die mündliche Sprache ist ein zentrales Mittel aller schulischen und außerschulischen Kommunikation. Sprechen ist immer auch soziales Handeln. Die Kinder entwickeln eine demokratische Gesprächskultur und erweitern ihre mündliche Sprachhandlungskompetenz. Sie führen Gespräche, erzählen, geben und verarbeiten Informationen, gestalten ihr Sprechen bewusst und leisten mündliche Beiträge zum Unterricht. Sie drücken ihre Gedanken und Gefühle aus und formulieren ihre Äußerungen im Hinblick auf Zuhörer und Situation angemessen, hören aufmerksam und genau zu, nehmen die Äußerungen anderer auf und setzen sich mit diesen konstruktiv auseinander.» (KMK 2005, S. 8)

Solche Erwartungen werden dann in einer Reihe von Standards ausformuliert. Schülerinnen und Schüler sollen lernen, *zu anderen zu sprechen* und *verstehend zuzuhören*, und zwar, wenn sie *Gespräche führen*, *szenisch spielen* und *über das Lernen sprechen*. Im Hinblick auf Leistungserwartungen zum Zuhören findet sich der Standard «verstehend zuhören» mit folgenden Formulierungen (KMK 2005, S. 10):

- Inhalte zuhörend verstehen,
- gezielt nachfragen,
- Verstehen und Nicht-Verstehen zum Ausdruck bringen.

Auch in der Konzeption der Bildungsstandards werden mündliche Kompetenzen also einerseits als Verbund von Sprechen und Zuhören angesehen, etwa wenn Schülerinnen und Schüler gezielt nachfragen können (sollen). Durch die Unterscheidung von Standards im Kompetenzbereich «Sprechen und Zuhören» unterstreicht die KMK zudem aber auch, dass es sich gleichzeitig um klar unterscheidbare Fähigkeitsbereiche handelt, die auch in der Entwicklungsperspektive durchaus voneinander trennbar sind (Behrens 2010, S. 31).

VerA 3 Deutsch bezieht sich allein auf den Standard «verstehend zuhören». Nur in diesem Bereich ist es derzeit möglich, mündliche Kompetenzen im Rahmen der Vergleichsarbeiten valide zu ermitteln. Und auch dabei gelten gewisse Einschränkungen.

So ist es schon im Unterricht schwierig, zu überprüfen, ob Schülerinnen und Schüler ihr «Verstehen und Nicht-Verstehen» zum Ausdruck bringen können und ob sie «gezielt nachfragen» können. Zudem ergeben sich auch Einschränkungen, die sich auf das sogenannte «Hörerleben» und Aspekte von «Hörästhetik» beziehen, z. B. wenn es um den Genuss von Musik und Klängen geht. Solche Aspekte können nicht Gegenstand von Leistungs- bzw. Testaufgaben sein (Krelle/Bremerich-Vos 2013, S. 3).

2.3 Testkonstrukt und Einschränkungen

Unabhängig davon, ob man testet oder nicht: Etwas zuhörend zu verstehen, lässt sich als mehrstufiger Prozess der Informationsverarbeitung beschreiben (vgl. Abb. 1, Imhof 2010, S. 18): Grundlage ist dabei eine sogenannte *Zuhörabsicht* bzw. *Intention*. Menschen *selektieren* akustische Signale aus dem kontinuierlichen Lautstrom, um auf Basis von Sprach- und Weltwissen Informationen zu *organisieren* und in die eigene Repräsentation des Gehörten zu *integrieren*. Dabei 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.

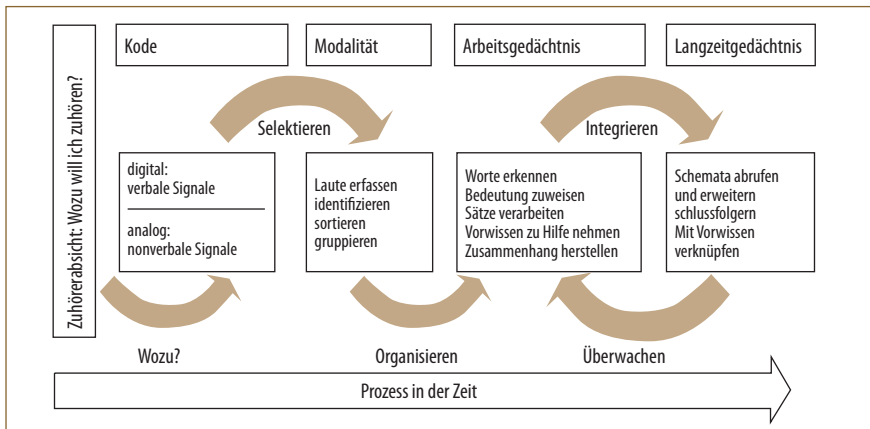


Abbildung 1: Zuhören als mehrstufiger Prozess der Informationsverarbeitung (nach Imhof 2010, S. 18)

Hörverstehen wird demnach als ein kognitiver Verarbeitungsprozess angesehen, in dem die Zuhörerinnen und Zuhörer interpretatorische Leistungen vollbringen. Um

solche Leistungen zu beschreiben, wird von verschiedenen Formen der mentalen Repräsentation von Bedeutungen ausgegangen. Man unterscheidet hier eine *hierarchieniedrige Ebene* des kognitiven Systems, auf der es um das mehr oder weniger sinngemäße Erinnern einer oder mehrerer Formulierungen geht. Daneben wird von einer *hierarchiehohe Ebene* gesprochen, in der Repräsentationen angesiedelt sind, die sich auf größere Textteile oder den gesamten Text und seine Strukturen beziehen, z. B. in Form eines mentalen Modells.

Solche Annahmen sind auch die Grundlage der Vergleichsarbeiten. Dort macht man sich dann aber eine Reihe von Einschränkungen zunutze, um Vergleichbarkeit zwischen großen Gruppen von Schülerinnen und Schülern herzustellen: Es wird etwa ausschließlich auf Situationen gesetzt, in denen Schülerinnen und Schüler nicht mit anderen interagieren bzw. sprechen, um Aspekte des Sprechens und Kommunizierens auszuschließen. In solchen Fällen könnte man schließlich nicht sicherstellen, dass alle Beteiligten unter den gleichen Bedingungen getestet werden. Es werden ausschließlich Aufgaben zu Hörtexten auf CD gestellt. Die daraus resultierenden Hörsituationen sind in diesem Sinne auf rezeptive Fähigkeiten beschränkt. Das ist z. B. auch im Alltag der Fall, wenn man einen Radiobeitrag, ein Hörspiel oder einen Podcast hört. Bei VerA 3 Deutsch werden zudem hauptsächlich literarische und expositorische Texte eingesetzt, die vorproduziert sind, z. B. Lesungen, Hörspiele, Kinderradiobeiträge usw. In Zukunft sollen allerdings auch «authentische» bzw. nicht vorproduzierte Aufnahmen von Hörsituationen zum Einsatz kommen.

Als Aufgaben kommen ausschließlich Testaufgaben zum Einsatz, die von einem Team von Lehrkräften und Fachdidaktikerinnen und -didaktikern entwickelt, erprobt und überarbeitet wurden. Dabei bilden die oben formulierten kognitiven Aspekte des Hörverstehens die Grundlage. Bei den Aufgaben spielt es dann auch eine Rolle, welche Arten interpretierender, schlussfolgernder oder reflektierender Leistungen verlangt sind. Man unterscheidet dementsprechend, ob Schülerinnen und Schüler in der Testsituation

- prominente Einzelinformationen wiedererkennen können,
- benachbarte Informationen verknüpfen und weniger prominente Einzelinformationen wiedergeben können,
- verstreute Informationen miteinander verknüpfen und den Hörtext ansatzweise als Ganzes erfassen können,
- auf der Ebene des Hörtextes wesentliche Zusammenhänge erkennen und Details im Kontext verstehen können,
- auf zentrale Aspekte des Hörtextes bezogene Aussagen eigenständig beurteilen und begründen können.

Vor ihrer Erprobung liegen alle Aufgaben Vertreterinnen und Vertretern der Länder zur Prüfung und Kommentierung vor und werden anschließend an jeweils mehreren Tausend Schülerinnen und Schülern auf Eignung und Schwierigkeit hin überprüft (Pilotierung). Die Ergebnisse werden dann anhand ihrer tatsächlichen Lösungswerte auf das Kompetenzstufenmodell Hörverstehen bezogen, das aus der Normierung der Bildungsstandards bzw. dem sogenannten «Ländervergleich» in der vierten Jahrgangsstufe gewonnen wurde (vgl. Stanat et al. 2012). Die Idee ist dabei die folgende:

Das den Stufen zugrunde liegende Modell wird nicht allein auf Grundlage von theoretischen Überlegungen entwickelt, was Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse können sollten, sondern orientiert sich daran, was Schülerinnen und Schüler in der vierten Klasse tatsächlich an Kompetenzen in empirischen Studien zeigen (s. o.). Mit dem Kompetenzstufenmodell will man nicht aufzeigen, in welchen Etappen Schülerinnen und Schüler beispielsweise Zuhörkompetenz erwerben – das wäre der Anspruch an ein *Entwicklungsmodell*. Die einzelnen Kompetenzstufen stellen insofern auch keine strikte Abfolge von Kompetenzen dar, wobei eine Stufe der anderen notwendigerweise vorausgehen muss. Vielmehr zeigen sie eine Momentaufnahme zu einem bestimmten Zeitpunkt im Bildungsverlauf und in welchen Graduierungen Schülerinnen und Schüler bereits Zuhörkompetenzen erworben haben.

3. Ein Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Bereich Hörverstehen

Im Folgenden werden die Kerne der einzelnen Kompetenzstufen zum Hörverstehen beschrieben. Die Formulierungen orientieren sich an den im Bericht zum Ländervergleich abgedruckten Stufen (vgl. Bremerich-Vos et al. 2012). Weitere Informationen zu den Grundlagen des Modells findet man bei Behrens, Böhme und Krelle (2009). Das Kompetenzstufenmodell kann auch über die Internetseite des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) eingesehen werden.²

² www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm. [07.08.2013].

Kompetenzstufe I: prominente Einzelinformationen wiedererkennen: Auf Kompetenzstufe I können Schülerinnen und Schüler in der Hauptsache prominente Einzelinformationen wiedererkennen. Prominente Einzelinformationen sind beispielsweise dadurch gekennzeichnet, dass sie zum Teil mehrmals, deutlich oder an hervorgehobener Stelle genannt werden. Dabei können Schülerinnen und Schüler, die auf dieser Kompetenzstufe zu verorten sind, dem Hörtext besonders dann gut folgen, wenn dieser nur kurz ist und möglichst nur eine Sprecherin oder ein Sprecher mit deutlicher Aussprache zu hören ist. Auch kommen in den Hörtexten keine Stör- oder Hintergrundgeräusche vor. Die Anforderungen werden vor allem dann bewältigt, wenn Antworten in Form von Ankreuzaufgaben vorgegeben sind und die falschen Antworten leicht auszuschließen sind. Im Rahmen solcher Bedingungen können Schülerinnen und Schüler beispielsweise Schauplätze oder Hauptfiguren wiedererkennen.

Kompetenzstufe II: benachbarte Informationen verknüpfen und weniger prominente Einzelinformationen wiedergeben: Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe II können weniger prominente Einzelinformationen wiedergeben, die beispielsweise in Aufzählungen mit anderen Informationen genannt werden oder weniger deutlich betont werden. Dabei sind die Zuhöranforderungen insofern erleichtert, als sie sich – wie auf Kompetenzstufe I – auf einfache Hörtexte beziehen. So ist häufig nur eine Sprecherin oder ein Sprecher zu hören. Wenn mehrere Sprecherinnen und Sprecher beteiligt sind, wird das Zuhören durch verständnisfördernde Pausen erleichtert; die Sprecherbeiträge überlappen sich nicht, und die Aussprache ist deutlich. Stör- und Hintergrundgeräusche kommen selten vor. Lenkende Hinweise, wie sie geschlossene Formate beinhalten, werden nicht mehr durchgängig benötigt, um die Zuhöranforderungen zu bewältigen. Im Rahmen solcher Bedingungen können Schülerinnen und Schüler Einzelinformationen reproduzieren, auch wenn sie nicht explizit im Hörtext genannt wurden. Zudem können sie Informationen verknüpfen und einfache textnahe Schlüsse ziehen, wenn die Informationen im Hörtext kurz nacheinander gegeben wurden. Solche einfachen interpretatorischen Leistungen betreffen etwa kausale Beziehungen zwischen zentralen Handlungsaspekten oder Zusammenhänge zwischen Hauptfiguren und Schauplätzen, ohne den gesamten Text verstehen zu müssen – so kann z. B. in einem Text über Schule aus dem Satz «Marie ging in die 4. Klasse» textnah geschlossen werden, dass Marie vermutlich eine Schülerin ist. Auch sind Schülerinnen und Schüler bereits auf dieser Kompetenzstufe in der Lage, Entscheidungen auf Basis einfacher Schlüsse zu begründen, sofern es nur um das Verstehen einzelner Textstellen geht.

Kompetenzstufe III: verstreute Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als Ganzes erfassen: Auf dieser Kompetenzstufe können Schülerinnen und Schüler vor allem solche Anforderungen bewältigen, die sich auf die Verbindung voneinander entfernt platzierter Informationen beziehen. Wird beispielsweise in dem Text über eine Schule an anderer Stelle berichtet, dass dort alle Schuluniformen tragen, ist durch eine Verbindung der Informationen zu schließen, dass auch Marie eine Schuluniform trägt. Zudem können die Schülerinnen und Schüler den Text ansatzweise als Ganzes erfassen. Dabei sind die Anforderungen insofern anspruchsvoller als auf den vorherigen Stufen, als die Texte länger sind, Stör- und Hintergrundgeräusche das Verstehen erschweren und mehrere Sprecherinnen und Sprecher zu Wort kommen, deren Stimmen nicht immer klar zu unterscheiden sind. Lenkende Hinweise (beispielsweise durch Vorgaben von Antwortalternativen), wie sie in Ankreuzaufgaben enthalten sind, werden dabei nicht mehr durchgängig benötigt, um die Anforderungen zu bewältigen. Die Schülerinnen und Schüler können jetzt auch Fragen mit offenen Formaten beantworten, indem sie eigene Antworten formulieren. Im Rahmen solcher Bedingungen sind unter anderem Deutungen möglich, die den Text als Ganzes betreffen, etwa im Hinblick auf Motive oder Gefühle von Figuren, den Handlungsverlauf oder die Funktion des Textes. Schülerinnen und Schüler können auf dieser Stufe auch längere Erklärungen von Begriffen geben, die im Hörtext eine Rolle spielen, sowie Beschreibungen von Figuren, Orten oder Handlungskernen reproduzieren, die sie im Text gehört haben.

Kompetenzstufe IV: auf der Ebene des Textes wesentliche Zusammenhänge erkennen und Details im Kontext verstehen: Schülerinnen und Schüler können auf dieser Kompetenzstufe zusätzlich Anforderungen bewältigen, die ein tieferes Verstehen des Gesamttextes oder von größeren Textabschnitten erfordern, und zwar selbst dann, wenn die Texte anspruchsvoll und lang sind. Dies gelingt auch bei Aufgaben mit offenen Formaten. Dabei kann es um die Charakterisierung von Figuren, um Merkmale von Objekten oder die Ausgestaltung von Schauplätzen und Handlungskernen gehen. Beispielsweise könnte in dem Text über die Schule eine Diskussion zwischen einer Lehrerin und Marie über die Schuluniform stattfinden, und Testaufgaben könnten sich auf den Verlauf dieser Diskussion beziehen, insbesondere auf Informationen, die nicht an prominenter Stelle im Text vorkommen oder sprachlich schwieriger sind als auf den Stufen I bis III.

Kompetenzstufe V: auf zentrale Aspekte des Textes bezogene Aussagen eigenständig beurteilen und begründen: Auf der höchsten Kompetenzstufe sind Schülerinnen und Schüler in der Lage, Aussagen über zentrale Aspekte von Hörtexten eigenständig zu beurteilen und zu begründen. Dies gelingt auch dann, wenn es sich um

Hörtex-te handelt, die aus mehreren, teils längeren Sequenzen bestehen und eine große Anzahl von Sprecherinnen und Sprechern mit ähnlicher Sprechweise zu Wort kommt. Die Schülerinnen und Schüler bewältigen die Anforderungen dabei meist auch im Rahmen von komplexen offenen Aufgaben.

Im Rahmen solcher Bedingungen können Schülerinnen und Schüler Aussagen im Hinblick auf ihre Passung mit dem Hörtext prüfen, diese Aussagen erläutern oder begründet Stellung dazu nehmen. Dabei sind sie auch in der Lage, mehrere Aussagen über den Hörtext miteinander zu vergleichen und vorgegebene Begründungen zu untersuchen. Eine für die Kompetenzstufe V typische Aufgabenstellung wäre beispielsweise: «Lars sagt: «Marie mag ihre Schuluniform nicht.» Hat er recht? Begründe mithilfe des Textes.» Schülerinnen und Schüler können auf diesem Niveau zudem zentrale Unterschiede und Gemeinsamkeiten von literarischen Hörtexten benennen.

Die Verteilung aller Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse in Deutschland auf die Kompetenzstufen ist in Abbildung 2 dargestellt. Die Leistungen auf Kompetenzstufe I werden so interpretiert, dass sie deutlich unter den Erwartungen der KMK-Bildungsstandards liegen. Die Leistungen auf Kompetenzstufe II gelten hingegen als das Erreichen von Mindeststandards. Bei Kompetenzstufe III spricht man dann vom Erreichen der Regelstandards. Schülerinnen und Schüler, die Leistungen oberhalb dieser Stufen erreichen, liegen schließlich über den Erwartungen der KMK-Bildungsstandards. Der komplexe Prozess des Standardsettings, der zu den genannten Entscheidungen über Mindest- und Regelstandards geführt hat, kann hier nicht nachgezeichnet werden. Dieser ist ausführlich bei Stanat et al. (2012) beschrieben.

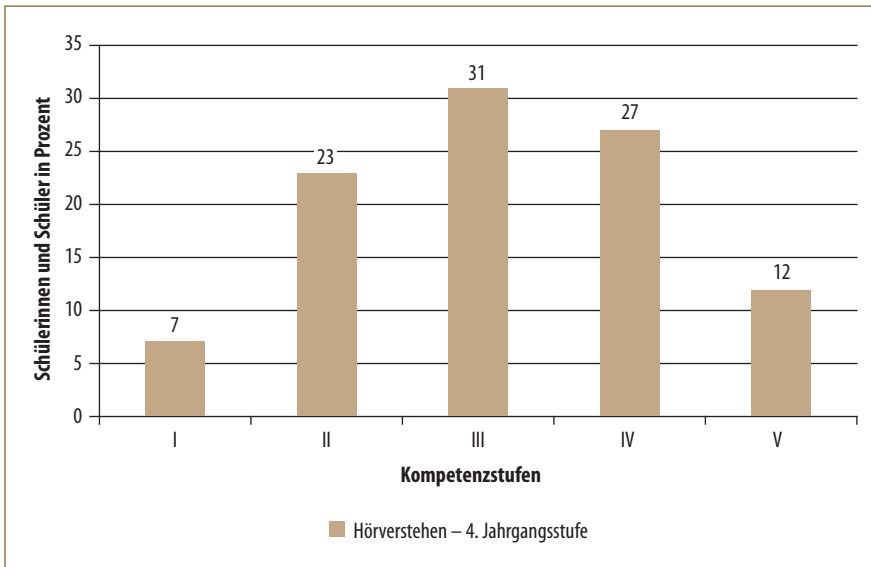


Abbildung 2: Verteilung der Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe auf die Kompetenzstufen I bis V

Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe bildet auch die Bezugsgrundlage für die Vergleichsarbeiten in der dritten Jahrgangsstufe. Ein Problem ist dabei offensichtlich und betrifft alle Kompetenzbereiche, die bei VerA getestet werden: Die Modelle sind offensichtlich zur Beschreibung von Abstufungen zu einem späteren Zeitpunkt konzipiert. Dabei wurde zwar auch empirisch ermittelt, welche Leistungszuwächse von der dritten zur vierten Jahrgangsstufe zu erwarten sind, dennoch: Verwendet man die Stufen als Rückmeldeinstrument am Ende der dritten Jahrgangsstufe, so kann damit lediglich eine Prognose abgegeben werden, ob eine Klasse zum Ende der vierten Klasse ein bestimmtes Niveau erreicht haben wird. Somit bleiben solche Vorhersagen ein Stück weit spekulativ. Inwiefern es also andere Modelle braucht, die auch die Leistungen in der dritten Klasse angemessen abbilden, kann hier nicht diskutiert werden.³ Aktuell werden weiterhin in mehreren Bundesländern die beschriebenen Kompetenzstufenmodelle verwendet, um im Rahmen von VerA 3 Rückmeldungen an Lehrkräfte über die bereits entwi-

3 Zur Diskussion vgl. etwa die Vereinbarungen zur Weiterentwicklung von VerA bzw. den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.03.2012. (www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Weiterentwicklung-VERA.pdf [07.08.2013]).

ckelten Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler zu geben. Man bemüht sich in der Folge, möglichst viele Aufgaben für Schülerinnen und Schüler auf den unteren Kompetenzstufen anzubieten, zum einen, um eine Reihe von Schülerinnen und Schüler nicht unnötig mit Fragen zu überfordern, die sie nach dem Kompetenzstufenmodell erst ein Jahr später beantworten können sollten – zum anderen, um den Lehrkräften eine genauere Diagnostik im unteren Bereich des Kompetenzstufenmodells zu ermöglichen. Damit kann dem beschriebenen Problem zumindest ansatzweise Rechnung getragen werden, so auch bei der Pilotierung für die Testaufgaben bei VerA 3 Deutsch 2013.

4. Aufgabenbeispiel

4.1 VerA 3 Deutsch 2013 – Zuhören

Unter Federführung des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) wurden in einem mehrstufigen Entwicklungsprozess von Lehrkräften neun komplexe Testaufgaben entwickelt, die im Frühjahr/Sommer 2012 für die Vergleichsarbeiten 2013 pilotiert wurden. Eine Aufgabe bestand stets aus einem Hörtext und Fragen zum Gehörten (sogenannten «Items»), die sich auf die oben formulierten Aspekte des Hörverstehens beziehen. Die Bearbeitungszeit für eine Aufgabe richtet sich dabei nach der Länge des Hörtextes (zwei bis über sechs Minuten Hörzeit) und nach der Anzahl der zu beantwortenden Items (neun bis zwölf Teilaufgaben) und betrug entweder zehn oder zwanzig Minuten. Die Items sollten nach dem einmaligen Hören des Textes bearbeitet werden. In einem Fall wurde den Schülerinnen und Schülern ein Hörtext aufgrund seiner Länge in zwei Abschnitten vorgespielt. Die Fragen sollten dabei nach jedem Teilabschnitt beantwortet werden. Die eingesetzten Hörtexte unterscheiden sich darüber hinaus im Hinblick auf ihre Funktion und Textsorte: So wurden sechs szenische Lesungen, ein Hörspiel und zwei Kinder Nachrichten für die Testung verwendet. Die Anzahl der Sprecherinnen und Sprecher variiert bei den Texten. Auch sind die Hörtexte im Hinblick auf mehrere Parameter zu unterscheiden, u. a. Sprechtempo, Pausen, Aussprache, Intonation usw. (vgl. Buck 2001).

Die Pilotierung wurde schließlich 2012 mit 2594 Schülerinnen und Schüler aus 139 Klassen acht deutscher Bundesländer sowie aus Bozen (Südtirol) durchgeführt.

Im Mittel waren die Schülerinnen und Schüler 8,88 Jahre alt ($SD = 0,56$), 48,2 Prozent der Stichprobe waren weiblich. Darüber hinaus gaben 3,6 Prozent der getesteten Schülerinnen und Schüler an, dass sie zu Hause ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch sprechen. 18,5 Prozent gaben an, Deutsch und eine andere Sprache zu sprechen (Weirich/Pant 2013, S. 10).

Die Entscheidung über die Auswahl der Aufgaben für VerA 3 Deutsch 2013 erfolgte dann sowohl nach psychometrischen als auch nach fachdidaktischen Kriterien durch Mitglieder der oben erwähnten Aufgabenentwicklergruppe und Fachdidaktikerinnen und -didaktiker. Aus dem gesamten Pool psychometrisch geeigneter Aufgaben wurden so für den Haupttest drei Aufgaben ausgewählt, die aktuell über die Seite des IQB eingesehen werden können.⁴

Aufgabe	Hörtext	Items	Textsorte und -funktion
Die Maus und die Schnecke	2:19 Min.	6	Szenische Lesung / Fabel (literarischer Hörtext)
Der Wasserwusch	3:47 Min.	7	Szenische Lesung / fantastische Geschichte (literarischer Hörtext)
Leas Tauben	4:11 Min.	8	Kinderradiosendung (expositorischer Text)

Abbildung 3: Zuhöraufgaben bei VerA 3 Deutsch 2013

Die Gesamttestzeit für jede Schülerin und jeden Schüler betrug im Haupttest 40 Minuten.

Für die Anbindung an das oben abgedruckte Kompetenzmodell (bzw. die Metrik der Bildungsstandards) wurden zudem drei weitere, bereits erprobte («normierte») Zuhöraufgaben aus dem Ländervergleich 2011 (vgl. Stanat et al. 2012) in der Pilotierung eingesetzt und zusammen mit den bei VerA 3 Deutsch entwickelten Aufgaben skaliert. Das Skalierungsverfahren ist bei Weirich/Pant (2013) beschrieben. Aus der Skalierung ergab sich folgende Verteilung der insgesamt 21 Items auf die oben abgedruckten Kompetenzstufen zum Hörverstehen. Wie oben diskutiert, liegen besonders viele Items auf den Kompetenzstufen I bis III. Einige Beispiele werden im Folgenden genauer diskutiert.

4 www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben > Aufgabenbereich > VerA-3 Deutsch Zuhöraufgaben.

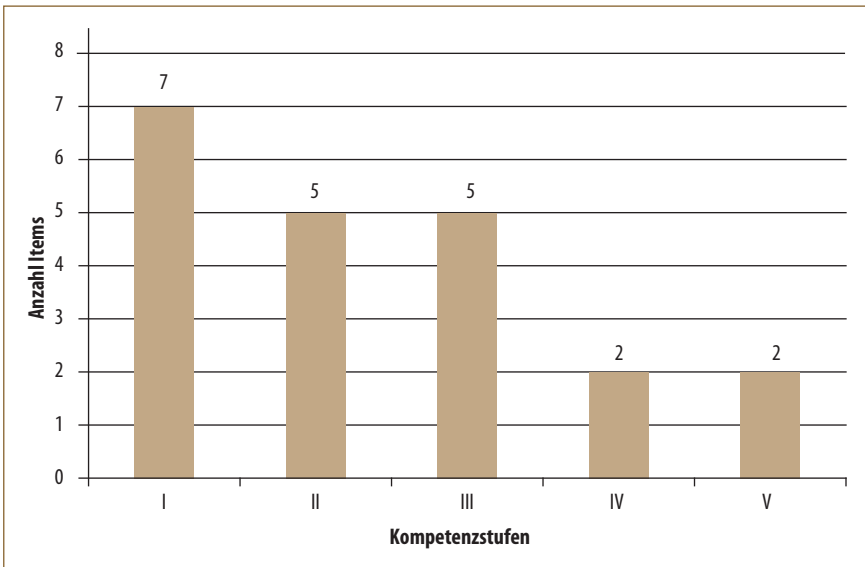


Abbildung 4: Verteilung der Items VerA 3 Deutsch auf die Kompetenzstufen

4.2 Beispiel: Wasserwusch⁵

Der Hörtext «Wasserwusch» ist die szenische Lesung eines fantastischen Textes, in dem zwei Welten entfaltet werden, eine *Alltags-* und eine *Anderswelt*: Der Kontakt zwischen diesen Welten wird durch einen Seefahrer verdeutlicht, der mit dem Wasserwusch zwar sprechen und sein Haus sehen kann – besuchen kann er ihn allerdings nicht. Und auch für den Wasserwusch bleibt die Welt des Seefahrers un-erreichbar. Die einzige Möglichkeit, zwischen diesen Welten zu wechseln, besteht in einer – möglicherweise weiteren – Traumwelt: Dort können Menschen wie der Wusch auf dem Wasser wandeln.

Im Folgenden sind das Transkript und drei Items abgedruckt. Darüber hinaus gibt es noch eine Reihe weiterer Items, die hier aus Platzgründen nicht abgedruckt werden. Diese sind aber (wie die anderen Aufgaben auch) über die Internetseite des IQB öffentlich zugänglich (s. o.).

⁵ Vgl. dazu auch Krelle et al. 2013.

Aufgabenstellung: Du hörst gleich eine kurze Geschichte. Beantworte danach bitte einige Fragen zu dem, was du gehört hast. Blättere noch nicht um, sondern warte ab, bis wir die Geschichte zu Ende gehört haben. Höre genau zu und pass gut auf.



Transkript: Weit draußen auf dem Ozean, tausend Meilen vor der Küste, lebt der Wasserwusch im Wasserhaus mit seiner feuchten Familie. Manch Seemann glaubte schon an Spuk, wenn er von seinem Schiff aus das Haus samt Hof und Blumengärten auf dem Meer treiben sah. Feiner Rauch stieg aus dem Schornsteinloch, und drinnen am Herd hantierte das Wasserwuschweib mit Topf und Pfanne, kochte Tanggemüsebrei. Auch graste, rechter Hand vom Haus auf grüner Algenweide, eine bunt gescheckte Wellenkuh, und ein paar Wasserhähne krähten. Das war wunderbar genug, um den Seemann zu verwirren. Doch da erschien der Wasserwusch auf einem Wogenberg. Er hatte Arme, Beine, Hände, zwei Füße – wie ein Mensch. Mit denen schritt er sicher auf dem Wasser, als wäre es ein fester Untergrund. «Ahoi!», rief er dem Seemann zu. «Gutes Wetter auf der Reise, und grüßen Sie Ihre Heimat von mir! Ich werde sie leider nie sehen.» So ist das nämlich mit dem Wasserwusch, er kann nur auf dem Meere leben. Braucht Wasser und Wellen unter sich und über sich den Himmel. Auf dem Lande wäre er verloren. Er fände nirgends einen Halt, und stünde er auf meterdickem Beton, er würde darin versinken. Denn weder Holz noch Stein, noch Stahl vermag den Wasserwusch zu tragen. Er fiel glatt durch die Erde hindurch, bis ihn endlich ein Wasser bremste. Deshalb hat er sein Haus ringsum aus Wasserziegeln errichtet, das Dach mit Nebelballen gedeckt, die Dielen aus Mondschein gezimmert. Aber auch die Möbel, die Gardinen, die Töpfe, Schüsseln und Pfannen – ja selbst die Kleider sind aus Wasser und feinstem Dampf gemacht! Frag mich nicht, wie solches möglich ist. Ich vermag es schwer zu erklären. Wunder sind eben dazu da, dass man sich über sie wundert. Der Wasserwusch, da bin ich mir sicher, möchte nicht mit unsereins tauschen. Frei segelt er auf den Meeren dahin. Wo es Wasser gibt, fühlt er sich heimisch. Er war schon vor Grönland und Spitzbergen, auch am Kap der Guten Hoffnung, umschiffte Australien mit seinem Haus, bereiste die Küsten von Indien. Das Einzige, was mir betrüblich erscheint, ist der Fakt, dass er niemals Gäste in seinem Haus empfangen kann, weil sie im Handumdrehen ertränken. Es sei denn, sie kämen im Traum zu ihm. Mir gelingt dieses Kunststück zuweilen. Im Traum ist es jedem Menschen vergönnt, wie der Wusch auf dem Wasser zu wandeln.

© Hörtext: Deutschlandradio Kultur / © Text: Mario Göpfert / © Grafik: IQB

Abbildung 5: Wasserwusch

Leicht ist es für Schülerinnen und Schüler der dritten Klasse, Fragen zu prominenten Informationen im Hörtext zu beantworten. Die folgende Aufgabe bezieht sich auf einfache Reproduktionsleistungen, die Hauptfigur betreffend. Die Aufgabe wurde von 76 Prozent der Schülerinnen und Schüler in der Pilotierung gelöst (Kompetenzstufe I). Als richtig gilt, wenn nur das dritte Kästchen angekreuzt ist.

Der Wasserwusch sieht aus wie ...

- eine Wolke.
- ein Fisch.
- ein Mensch.
- eine Welle.

Abbildung 6: Beispiel Kompetenzstufe I

Die erfragte Information wird mehr oder weniger explizit im Hörtext genannt. Zudem gibt es eine Reihe von Merkmalen, die man memorieren kann. Das betrifft etwa alle Stellen im Hörtext, an denen die Figur vermenschlicht wird. Zur Lösung kann zudem aus eher einfachen Vorgaben ausgewählt werden (Ankreuzaufgabe): Die erste und die zweite Option (Wolke, Fisch) sind leicht auszuschließen. Schwieriger ist es, die letzte Option als falsch zu identifizieren, schließlich ist im Text von einem Wogenberg die Rede, auf dem der Wasserwusch erscheint.

Deutlich anspruchsvoller ist es, wenn man von Schülerinnen und Schülern interpretatorische Leistungen zum Gehörten verlangt. Das folgende Beispiel wird immerhin noch von ca. 43 Prozent der Schülerinnen und Schüler in der dritten Klasse gelöst (Kompetenzstufe III).

**Paula sagt: «Ich glaube, dass der Wasserwusch eigentlich ganz schön einsam ist.»
Stimmst du ihr zu? Begründe deine Entscheidung. Beziehe dich auf das, was du gehört hast.**



Abbildung 7: Beispiel Kompetenzstufe III

Diese Aufgabe zielt auf die unterschiedlichen Textwelten ab. Insofern geht es um einen zentralen Aspekt des Hörverstehens (Kompetenzstufe III). Es muss eine Entscheidung getroffen und eigenständig begründet werden. Erleichternd ist es, dass eine größere Anzahl an Antworten gültig ist, z. B.:

- ja, denn der Wasserwusch kann keinen direkten Kontakt zu Menschen haben / keine Freunde einladen / niemanden besuchen / nicht an Land gehen;
- nein, er hat ja eine Frau / Familie / seine Tiere;
- nein, der Wasserwusch kann sich ja mit den Seeleuten unterhalten.

Als besonders schwierig haben sich schließlich Fragen erwiesen, die sich auf Reflexionen und Beurteilungen der ungewöhnlichen Hauptfigur und seiner Lebensumstände beziehen. Das folgende Beispiel wird immerhin noch von ca. 26 Prozent der Schülerinnen und Schüler gelöst und liegt auf Kompetenzstufe V:

Der Wasserwusch kann nicht überall leben. Warum nicht? Begründe.



Abbildung 8: Beispiel Kompetenzstufe V

Schwierig ist hier, dass die geforderte Begründung nicht im Text genannt wird und dass man eine bestimmte Textstelle interpretieren muss. Der Sprecher im Hörtext sagt: «Denn weder Holz noch Stein, noch Stahl vermag den Wasserwusch zu tragen. Er fiel glatt durch die Erde hindurch, bis ihn endlich ein Wasser bremste.» Mehrere Schülerinnen und Schüler haben in der Pilotierung allerdings geantwortet, dass der Wasserwusch in der Erde *versinken* bzw. *versickern* würde. Da sich eine solche Interpretation mit dem Weltwissen der Schülerinnen und Schülern deckt, wird die Auswertung hier vergleichsweise liberal gehandhabt. Im Unterricht sollte man diese Stelle allerdings erneut aufsuchen (und genauer zuhören).

5. Schlussfolgerungen und didaktische Erläuterungen

Es sollte klar geworden sein, dass bei VerA 3 Deutsch ein bewusst eingeschränktes Konzept von Zuhören eingesetzt wird. Für ein komplexes Kompetenzmodell zum Zuhören würde es deutlich umfangreichere Parameter brauchen, die z. B. bei Behrens (2010) beschrieben sind. Hier geht man von einem allgemeinen kognitiven Modell aus und schränkt die Bedingungen der Zuhörsituation ein, um Vergleichbarkeit herzustellen. Insofern liegt es auf der Hand, dass dringend davon abzuraten

ist, solche Aufgaben (ohne Anpassung) für Lernzwecke einzusetzen. Mit ihnen lässt sich in der vorliegenden Form weder Zuhören erwerben, noch lässt sich mit ihnen Zuhören üben! Hierzu braucht es andere Aufgabentypen und -formen. Um nur einige Beispiele zu nennen: Erhält man etwa die VerA-Rückmeldung, dass die eigene Klasse im Mittel Leistungen zeigte, die mit Kompetenzstufe I und II verbunden sind, sollte man seinen Unterricht insgesamt stärker als *Zuhörereignis* gestalten, z. B. indem man als Lehrkraft bewusst akustische oder sprachliche Signale setzt, die für die Schülerinnen und Schüler auf bestimmte Zuhörzeiten hindeuten. Zudem sollten dann *aufmerksamkeitssteuernde Aufgaben bzw. das Hören und Lauschen* in unterschiedlichen Zusammenhängen einen prominenten Platz im Unterricht haben. Hier können auch Zuhör- bzw. Hörstagebücher hilfreich sein, mit denen das eigene Zuhörverhalten dokumentiert und gegebenenfalls reflektiert wird. Erhält man hingegen die Rückmeldung, dass schon größere Teile der Klasse Leistungen zeigen, die auf Kompetenzstufe II und III beschrieben sind, können Zuhörstrategien angebahnt werden, z. B. indem kriteriengeleitete Beobachtungen und Reflexionen von Kommunikationssituation in den Unterricht integriert werden. In solchen Fällen kann nämlich davon ausgegangen werden, dass die Schülerinnen und Schüler in Maßen über Aspekte der Aufmerksamkeitssteuerung verfügen. Ab Kompetenzstufe II bis III sollten dann auch Strategien zum Zuhören im Gespräch systematisch erarbeitet werden, z. B. einfache Formen aktiven Zuhörens und Gesprächsregeln. Auf den höheren Kompetenzstufen IV bzw. V können schließlich auch Übungen angesagt sein, die sich auf komplexere Zuhörstrategien beziehen, z. B. auch auf das Anfertigen von einfachen Mitschriften.

Solche Hinweise lassen sich noch deutlich weiter fassen (vgl. u. a. Behrens/Eriksson 2009); an den Beispielen sollten aber die Ziele der Vergleichsarbeiten ersichtlich werden: Es gilt, die Ergebnisse als förderdiagnostische Hinweise zur Weiterarbeit zu begreifen und entsprechende Unterrichtsaufgaben auszuwählen. In diesem Kontext ist ein weiterer Hinweis von Bedeutung: In manchen Bundesländern werden auch VerA-Rückmeldungen zu einzelnen Schülerinnen und Schülern (und nicht zu Ergebnissen der ganzen Klasse bzw. der Lerngruppe) verfasst. Solche Ergebnisse sind aber vergleichsweise ungenau und müssen in jedem Fall mit den Leistungen und dem Verhalten der Schülerin oder des Schülers in Beziehung gesetzt werden, wie sie sich der Lehrkraft vor Ort täglich zeigen. Es kann z. B. sein, dass ein Kind am Durchführungstag aufgeregt oder unaufmerksam ist. Diagnostisch sicher sind nur zusammengefasste Klassenergebnisse, und es bedarf stets ergänzender diagnostischer Informationen.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael (2009): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: ders. (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 66–83.
- Behrens, Ulrike (2010): Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören und Möglichkeiten ihrer Testung. In: Bernius, Volker & Imhof, Margarete (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 31–50.
- Behrens, Ulrike / Böhme, Katrin & Krelle, Michael (2009): Zuhören – Operationalisierung und fachdidaktische Implikationen. In: Bremerich-Vos, Albert / Granzer, Dietlinde & Köller, Olaf (Hrsg.): Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule. Weinheim: Beltz, S. 357–375.
- Behrens, Ulrike & Eriksson, Brigit (2009): Sprechen und Zuhören. In: Bremerich-Vos, Albert et al. (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 43–74.
- Bremerich-Vos, Albert et al. (2012): Kompetenzstufenmodelle für das Fach Deutsch. In: Stanat, Petra et al. (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Münster: Waxmann, S. 56–71.
- Buck, Gary (2001): Assessing listening. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hagen, Mechthild (2006): Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Imhof, Margarete (2010): Zuhören lernen und lehren – Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In: Bernius, Volker & Imhof, Margarete (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 15–30.
- IQB (2012): Vergleichsarbeiten 2012. 3. Jahrgangsstufe (VERA-3). Modul A. Berlin: IQB.
- KMK (2005): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) – Beschluss vom 15.10.2004. München: Wolters Kluwer.
- Krelle, Michael & Bremerich-Vos, Albert (2013): Vergleichsarbeiten 2013. 3. Jahrgangsstufe (VERA-3) Deutsch – Didaktische Handreichung. Zuhören. Modul B. Berlin: IQB.
- Krelle, Michael et al. (2013): Vergleichsarbeiten 2013. 3. Jahrgangsstufe (VERA-3) Deutsch – Didaktische Handreichung. Zuhören. Modul C. Berlin: IQB.
- Spiegel, Carmen (2009): Zuhören im Gespräch. In: Krelle, Michael & Spiegel, Carmen (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 189–203.
- Stanat, Petra et al. (Hrsg.) (2012): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Münster: Waxmann.
- Weirich, Sebastian & Pant, Hans Anand (2013): Vergleichsarbeiten 2013. 3. Jahrgangsstufe Deutsch. Technischer Bericht. IQB: Berlin.

Wie können mündliche Sprachprozesse¹ für das Schreiben genutzt werden?

Astrid Neumann/Isabelle Mahler/Inga Buhrfeind

1. Ausgangslage

Die im Titel gestellte Frage kann man, sich aus mehreren Perspektiven nähernd, verschieden beantworten. Wird ihr phylogenetisch, d. h. menscheitsgeschichtlich, nachgegangen, werden Grundfragen der Sprachsystementwicklung virulent: So werden das Verhältnis zwischen mündlichen und schriftlichen Sprachrealisierungen vom Zeitpunkt der Entstehung der Schrift an betrachtet, deren Auswirkungen auf das menschliche Denken sowie die Auseinandersetzung damit in kulturhistorischen Umbrüchen immer wieder neu diskutiert (Wolf 2010; Dehaene 2010). Gerade in Zeiten einer stärkeren Digitalisierung und der damit verbundenen technischen Verknüpfung von mündlicher Sprache in/und Schrifttexten erhält diese Frage wieder eine aktuelle Bedeutung für die synchrone Nutzung oraler Äußerungen für den Schriftverkehr in einer globalisierten Welt (Nottbusch 2012; Spitzmüller in diesem Band).

Phylogenetisch und aktual-situativ ist Sprechen zur Stützung der Handlungsoptionen ein Mittel zur Aneignung der Welt. Kleine Kinder begleiten ihr Spiel, z. B. beim Bauen oder Autofahren, durch *monologisches Sprechen*, absolute Schreibanfängerinnen und -anfänger ihre ersten Schreibversuche, indem sie sich selbst die Lautungen immer wieder vorsprechen, und Menschen unter großen körperlichen Anstrengungen, wie beispielsweise beim Sport, nutzen (laute) Sprachäußerungen

1 Mündliche Sprachprozesse beziehen sich im folgenden Artikel auf die modale Sprachproduktion und -rezeption, also auf orale Prozesse. Darin sind monologisches Sprechen und Gespräche als Umsetzungsformen inkludiert.

als Ventil zur Entlastung. Allen aufgeführten Beispielen ist gemeinsam, dass hier die Mündlichkeit andere Prozesse monologisch stützt.

Stehen dem Menschen als sozialem Wesen Interaktanten zur gemeinsamen Problemlösung zur Verfügung, greift er auf diese unter Nutzung *dialogischer Formen* zurück, indem er durch gemeinsame Sprachprodukte z. B. sein (Rollen-)Spiel begleitet, seine Hypothesen über eine richtige Schreibung durch Blickkontakt oder Nachfragen bestätigen lässt bzw. durch andere Formen des *Embodiment* (Pfeifer/Bongard 2006) die kognitiven Herausforderungen gemeinsam verarbeitet. Die Institution Schule hat über Jahrhunderte mit einer starken Individualisierung und einer damit verbundenen Disziplinierung, die Gespräche im Unterricht immer noch stark sanktioniert, zu einer eher schweigenden schriftbasierten Wissensaneignung geführt (Becker-Mrotzek/Vogt 2009). Formen der Stützung dieses Erwerbs von Wissen durch gemeinsame, mündlich ausgeführte Sprachvarianten, auch und vor allem der *Peers*, werden in der Sozialisations- und Kognitionsforschung erst im letzten Jahrzehnt als Potenzial entdeckt (Rosebrock/Nix 2008; Philipp 2011; Rijlaarsdam et al. 2008).

Im folgenden Artikel sollen Fragen der durch mündliche Aushandlungsprozesse (Sprachproduktionen) gestützten individuellen Erwerbsperspektive auf das Schreiben (schriftbasierte Textproduktion) aufgegriffen werden. Sie stellen den Rahmen für ein grundlegendes Vermittlungskonzept in der ontogenetischen Entwicklung von jugendlichen Schreiberinnen und Schreibern der Sekundarstufe dar. Hier lassen sich Potenziale der kognitiven Auseinandersetzung mit kommunikativ zu lösenden Problemen im mündlichen – dem in diesem Schreibalter vertrauteren – Modus, für den Erwerb registeradäquater schriftlicher Lösungsvarianten erfolgreich nutzen. Diese modalen Aspekte werden in ihrer Funktionalität für die Intervention untersucht. Mündlichkeit betrifft dabei als stützendes Konstrukt neben der hier im Vordergrund stehenden Oralität auch Phänomene der verwendeten Sprachformen. Wir folgen dabei dem Ansatz der Nutzung alltagssprachlichen Sprechens (*vernacular speech*) zum Aufbau eines «careful [im Sinne von standardsprachlich-normgerechten] writing» von Elbow (2012). Die verschiedenen situational gebundenen sprachlichen Nähe- und/oder Distanzmarkierungen können so durch unterschiedliche kommunikative Praktiken (Fiehler et al. 2004) in «Aufgaben mit Profil» (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010) herausgefordert werden. Bei diesen werden gemeinsam erarbeitete Schreibprodukte funktional an jeweils andere Adressaten gesendet, um deren real erfahrbare Wirkungen zur Verbesserung der Textqualität zu nutzen. Auf diese Weise kann eine gemeinsame, mündlich entwickelte Lösung Kapazitäten des individuellen Arbeitsgedächtnisses für den Schreibplanungsprozess freimachen. Kollaborative, mündlich gestützte Überarbeitungsverfahren können aber

auch die Aushandlungsprozesse um eine bessere Textqualität im Revisionsprozess entlasten (Hayes 2012).

Diese «dienende» Funktion von mündlichen Sprachproduktionsprozessen vor und während des Schreibens und beim Revidieren der Produkte in Hinblick auf eine kompetente Schriftlichkeit steht im folgenden Artikel im Vordergrund. Demonstriert wird das Vorgehen anhand eines Projektes zur Schreibintervention, das mündliche Sprachproduktionsdaten zur Unterstützung des Schreibprozesses generierte. Dabei werden zuerst die relevanten theoretischen Annahmen in Bezug auf den mündlichen Modus erläutert (Kapitel 2.1, 2.2), bevor das Projekt vorgestellt wird (Kapitel 2.3 bis 2.5). Vor der Darstellung der Ergebnisse im dritten Abschnitt werden Verfahren zur Erfassung stützender – mündlich verbalisierter – kognitiver Prozesse in der Schreibprozessforschung präsentiert. Abschließend werden vor dem Hintergrund adaptiver sprachlicher Interventionen die Ergebnisse diskutiert.

2. Mündlichkeit zur Stützung des Schreib(lern)prozesses

Texte zu schreiben, bedeutet die schriftliche Fixierung von Gedanken für einen Leser oder eine Leserin, die oder der dargelegten Informationen entschlüsseln und daraus antizipierte Handlungsintentionen des Schreibenden umsetzen soll. Schreiben ist damit ein gesellschaftlich entwickeltes Kommunikationswerkzeug. Dass komplexe schriftsprachliche Fähigkeiten funktional durch modal mündliche Stützungsmaßnahmen (wie gemeinsames Ideengenerieren, die mündliche Auseinandersetzung im Prozess des Schreibens, mündliche Feedback- und Revisionsgespräche) erworben werden können, macht ein Blick auf die Funktionalität von Sprache deutlich: In einem erweiterten Textbegriff (Fix 2008) wird die sprachliche Realisierung kommunikativer Praktiken (Fiehler et al. 2004) in Abhängigkeit von der spezifischen Situation multimedial, also mündlich, schriftlich oder in Kombination beider Modi, ermöglicht.

2.1 Kommunikative Praktiken

Sprachliche Aktivitäten sind meist mittels vorgeformter Muster in alltagsweltlichen regelhaften und zweckgebundenen kommunikativen Praktiken verankert (ebd.).

Solche musterhaften Problemlösungen ermöglichen als handlungspraktisches Wissen unabhängig vom sprachlichen Modus schnelles, gesellschaftlich akzeptiertes, interaktives sprachliches Agieren. Die gesellschaftliche Verankerung der Praktiken erlaubt modusübergreifende sprachliche Umsetzungen, die sich an der jeweils zu lösenden kognitiven und kommunikativen Problematik orientieren. Quasthoff und Heller (2014, S. 10) verstehen mündliche Kommunikationen unter Rückgriff auf Diskurspraktiken «als sozial konstituierte und situierte multimodale Verfahren [...] [und sehen darin, A. N.] ein tragfähiges theoretisches Fundament für die Bestimmung sowohl diagnostischer Kriterien als auch sprachdidaktischer Aufgaben der Schule». Hier also liegt ein Potenzial der Praktiken für den Unterricht: Lernende können anhand eines Problems verschiedene adäquate sprachliche Lösungsstrategien und kommunikative Muster in globalen satz- bzw. äußerungsübergreifenden Zusammenhängen kennenlernen. Die Lernenden nutzen sie, indem sie die jeweils spezifisch modalen und konkret situationalen Bedingungen beachten.

Eine gemeinsame Kommunikationssituation (mündlicher Modus) oder deren Aufhebung (schriftlicher Modus) können und müssen zu spezifischen sprachlichen Umsetzungen führen. Schon Ehlich macht 1983 deutlich, dass in der mündlichen Situation Sprecher und Hörer gemeinsam in einem flüchtigen Sprech-Zeit-Raum interaktiv, auch non- und paraverbal das Gesprächsergebnis erreichen und dabei parallel planen, produzieren und rezipieren, gegebenenfalls auch sofort korrigieren müssen. Die schriftliche Kommunikation folgt dagegen anderen Bedingungen. In einem fixierten, zerdehnten Schreib-Zeit-Raum muss der Verstehenskontext explizit geschaffen werden, indem das Leserverhalten des Empfängers antizipiert wird. Die Trennung von Produktion und Rezeption schafft dabei Zeit, die damit verbundenen kognitiven Anforderungen adäquat zu versprachlichen.

Die Bewusstmachung dieser Unterschiede ermöglicht es, innerhalb des Rahmens ähnlicher kommunikativer Problemstellungen eine Entwicklungslinie von situational gebundenen Sprachvarianten hin zu kontextentbundenen Sprachvariationen aufzuzeigen, die zu verschiedenen Lösungen führen kann.² Genau diese Konzeption macht sich das sprachliche *Scaffolding* sensu Gibbons (2002) zunutze.

2 In der aktuellen bildungspolitischen Diskussion wird diese Entwicklung von den BICS zu CALP (Cummins 1984) oft mit bildungssprachlichen Anforderungen assoziiert und auf einem Kontinuum von alltagssprachlich zu standard- bis fachsprachlichen Verstehens- und Produktionsleistungen als Grundvoraussetzung für schulisches Lernen verstanden und weiter ausdifferenziert (Gogolin et al. 2011; Feilke 2013).

2.2 Scaffolding-Ansatz

Ausgehend von der Tatsache, dass Schreiben als neuartiger Lerninhalt vor allem in der Schule erworben werden muss (Neumann 2012), kann der Ansatz des sprachlichen *Scaffolding* von Gibbons (2002), d. h. eine Unterstützung durch sprachliche Gerüstkonstruktionen, für diese Erwerbsprozesse fruchtbar gemacht werden. Hierbei gilt: «Wenn gleichzeitig eine neue Sprache [hier im weiteren Sinne Schriftsprache, A. N.] und fachliche Inhalte [hier im weiteren Sinne registeradäquates fachsprachliches Kommunizieren, A. N.] durch diese Sprache vermittelt werden sollen, ist es äußerst zweckmäßig, bei der Unterrichtsplanung auf ein Sprachmodell zurückzugreifen, das Sprache auf Bedeutungen und auf den Kontext, in dem sie benutzt wird, bezieht» (Gibbons 2006, S. 271). Gibbons nutzt dabei die Orientierung am *mode continuum*, um durch eine gemeinsame, sprachlich gestützte Ko-Konstruktion von Wissen die Bewältigung von Unterrichtsaufgaben in einem bildungssprachlichen, meist schriftsprachlichen Register anzuleiten. Auf diese Weise lässt sie der Lehrer-Schüler-Interaktion und der möglichen Nutzung sprachlicher Modelle eine besondere Bedeutung zukommen. Steinhoff und Ansket (2012) demonstrieren anhand sprachlich verschieden stark profilierter Aufgabensettings und Unterrichtsmaterialien, wie die Unterstützung von Textrevisionen von informierenden und argumentativen Texten bereits in der Primarstufe gelingen kann. Hierbei erfolgt das *Scaffolding* durch sprachliche Prozeduren.

Beide in Kapitel 2.1 und 2.2 vorgestellten Konzepte machen deutlich, dass der Schreib(lern)prozess hin zu einer registeradäquaten Textualität durch Sprechen gestützt werden kann, dass das Potenzial eines modusübergreifenden problem-lösenden Ansatzes für den Schreibkompetenzaufbau sogar genutzt werden sollte. Besonders geeignet erscheinen dafür «Aufgaben mit Profil», die hinsichtlich ihrer Adressierung variabel an die Fähigkeiten der Schreibenden angepasst werden und damit ein hohes Entwicklungspotenzial für alle Lernenden entfalten können.

2.3 Projekt Schreibinterventionen in heterogenen Lern-/Lehrkontexten

2.3.1 Untersuchungsanlage

Das Pilotprojekt «Schreibinterventionen in heterogenen Lern-/Lehrkontexten»

(SILLK) fördert in der Sekundarstufe die Schreibkompetenz, wobei die sprachliche Heterogenität berücksichtigt wird. Dazu werden an verschiedenen kommunikativen Praktiken Einzelprozesse des Schreibens in unterschiedlichen Modi erschlossen. Auf dem Kontinuum von alltagssprachlicher konzeptioneller Mündlichkeit über deren Verschriftlichung zu situationsangemessener konzeptioneller Schriftlichkeit im bildungssprachlichen Register werden gemeinsam Inhalte und kommunikative Muster für die vorgestellten kommunikativen Probleme erarbeitet (vgl. Abb. 1). In einem ersten Projektabschnitt wird dabei untersucht, wie die kognitiven Prozesse ablaufen und wie sie entsprechend durch Maßnahmen des *Microscaffolding* gestützt werden können.

1. Inzedierung des kommunikativen Problems mittels Problemsituation; Begreifen; Videos; stummer grafischer Impulse für			
Argumentieren	Berichten	Erklären	Erzählen
2. Brainstorming mit eigenen Ideen (Murmelfase)			
3. Plenumsdiskussion: kollaborative Stichpunkte im Plenum unter sprachlichem Scaffolding (Begriffe; Argumente und sprachliche Prozeduren)			
4. mündliche Problemlösung			
Gruppendiskussion	Vorgangsbeschreibung	Funktionserklärung	Erlebniserzählung
5. Schreibaufgabe mit Profil			
Argumentation für die Schülerzeitung	Bericht an unbeteiligten Schulvertreter	Definition für Schülerlexikon	Geschichte für Geschichtsbuch der Klasse
6. Planung der Texte			
7. Checkliste und Scaffolding für sprachliche Prozeduren für den Schreibauftrag in anderem Register			
8. Textentwurf			
Argumentation	Bericht	Begriffserklärung	Fantasiegeschichte*
9. Revision in Kleingruppen mit Scaffolding der (kollaborativen) Schreibverfahren			
Argumentation	Bericht	Begriffserklärung	Fantasiegeschichte
*Der Übergang von der Erlebniserzählung zur Fantasiegeschichte ermöglicht eine Distanzierung vom eigenen Erleben und damit andere Formen der Versprachlichung.			

Abbildung 1: Inhalte der adaptiven Intervention in SILLK mit Hervorhebung der mündlichen Aspekte (**fett**)

Mit der geplanten ersten Untersuchung sollten insbesondere die Fragen beantwortet werden, welche kognitiven und sprachlichen Wissensstrukturen Schreibnovizen zur Lösung kommunikativer Probleme nutzen und wie sich welche initiierten kom-

munikativen Praktiken auf das Schreiben verschiedener textueller Entfaltungsmuster (Narration [erzählen], Deskription [berichten], Argumentation [argumentieren] und Explikation [erklären]) auswirken. Für die Gesamtuntersuchung steht dabei die Frage nach einer wirksamen adaptiven Schreibintervention unter Nutzung der Ressourcen der Mündlichkeit im Vordergrund. Es geht hier also nicht um eine theoretische Präzisierung grundlegender Konzepte, sondern um die pragmatische Funktionalisierung sprachlicher Modi für die Förderung eines komplexen Schreiberberws und dessen Effektivitätsnachweis.

2.3.2 Hypothesen

Die Untersuchung der mündlich geäußerten schreibvorbereitenden bzw. revisionsfördernden Schülergedanken dient speziell dem Aufdecken von kognitiven Strukturen und nutz- sowie anschließend förderbarem Schreibwissen der Probanden. Einen ersten Zugriff darauf liefert die Prüfung folgender *Hypothesen*:

1. Schreibende erarbeiten mündlich gemeinsam ein differenzierteres, später in den Texten auffindbares inhaltliches Wissen für die Lösung eines kommunikativen Problems. Sie profitieren dabei vom Prinzip der Interaktivität in der Mündlichkeit (Deppermann 2000), das in Schriftprodukten mehrerer Schülerinnen und Schüler zu übersummativen Ergebnissen führt (Neumann 2007).
2. Schreibende nutzen die mündlichen Auseinandersetzungen zur Prüfung eigener Hypothesen und gegebenenfalls zum Schließen von Wissenslücken, um das Schreibvorwissen sicherzustellen. Hierbei greifen sie auf ihr alltagssprachliches Wissen zurück, das sie im Verfahren jeweils für die Textformulierung und lokale Textüberarbeitung nutzen.
3. Lehrende nutzen die mündlichen Auseinandersetzungen zur adaptiven Stützung der kognitiven Prozesse ihrer Schülerinnen und Schüler. Gleichzeitig vermitteln sie auch textsortenrelevante, registeradäquate Verwendungen sprachlicher Prozeduren und damit gesellschaftlich verankerte Schriftlichkeitsanforderungen für zerdehnte Kommunikationssituationen (Ehlich/Rehbein 1986). Diese zeigen sich vor allem in Leistungszuwächsen in eher fachsprachlich orientierten Textformen wie der Argumentation und der Explikation.

2.3.3 Untersuchungsgruppe

Die Probanden einer ersten Untersuchung der oben beschriebenen Interventionsmaßnahmen (vgl. Abb. 1) stammten aus einer siebten und einer achten Klasse. In

diesen wurden im November/Dezember 2012 in jeweils sechs Unterrichtsstunden in Teilgruppen die oben beschriebenen kommunikativen Praktiken (erzählen, berichten, erklären oder argumentieren) bearbeitet. Insgesamt liegen 111 geschriebene Texte und mündliche Aufnahmen von 55 Probanden vor. Diese sind während des Schreibprozesses mithilfe von Smartpens, Diktiergeräten und am PC mit dem Programm Camstudio erhoben worden und können so simultan die verschiedenen Modi abbilden. Für die Analysen der mündlichen Komponenten der Interventionsmaßnahmen stehen dabei etwa achtzehn Unterrichtsstunden Aufnahmezeit zur Verfügung.

3. Methoden zur Erfassung der Mündlichkeit in Bezug auf das Schreiben

3.1 Abbildung kognitiver Prozesse durch *Think aloud*

Think-aloud-Protokolle gelten bereits seit den 1960er-Jahren als Möglichkeit für die Aufdeckung kognitiver Prozesse. Dabei können mehrere Ebenen für die Versprachlichung unterschieden werden. So werden

- a) die faktischen Informationen, wie z.B. Paraphrasen oder Wiederholungen des bereits Gesagten/Geschriebenen und Handlungs- und/oder Gedankenbeschreibungen,
- b) Inferenzbildungen, wie z. B. Vorüberlegungen und Handlungs- und/oder Gedankenbegründungen und/oder
- c) affektive Kommentare zur Motivation und zum eigenen Empfinden im Handlungszusammenhang geäußert (Castells/Neumann/Solé 2014).

Aktuelle Metaanalysen zeigen, dass Testpersonen durchaus in der Lage sind, diese Prozesse zu verbalisieren, während sie eine spezifische Handlung ausführen. So ermöglichen sie Zugang zu den dahinterliegenden mentalen Prozeduren und gegebenenfalls Aushandlungsprozessen (Fox/Ericsson/Best 2011).

Dank neuer technischer Möglichkeiten wird diese Methode inzwischen vielfältig genutzt. Sie bietet sich durch die Verbalisierung als Erhebungsverfahren an, das an der Schnittstelle zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit (im Sinne von mündlichem und schriftlichem Produktionsmodus) andockt. Die Begründung dafür liegt darin, dass hier sowohl individuelle als auch ko-konstruktive Varianten der Tex-

tentstehung und -revision erfasst werden können. Die für quantitative und qualitative Auswertungsverfahren offene Erhebungsmethode der Introspektion (Würffel 2001) kann als «Überbegriff für alle Formen der Selbstaussagen, die Auskunft darüber geben, auf welche Art und Weise die Wissensinhalte organisiert sind» (Heine 2005, S. 167), genutzt und so als Informationsquelle für ansetzende (schulische) Unterstützungsmaßnahmen verwendet werden. Zu bedenken sind dabei die bekannten Grenzen

- a) einer Zugänglichkeit der Prozesse für das Bewusstsein der Probanden,
- b) deren konkrete Auswahl und Versprachlichungsgrenzen, ohne den Prozess selbst zum Gegenstand der Reflexion zu machen, und
- c) der sozial erwünschten Handlungsdimensionen (Stark 2010).

Trotz möglicher Einschränkungen können mit den erhobenen mündlichen Daten die geprüften Primärprozesse,³ hier des Schreibens und der Textüberarbeitung, genauer erklärt und dann verbessert werden. Dass in der Forschung bis dato meist mit «Experten», von denen eine höhere Verbalisierungsfähigkeit erwartet wird (Pressley/Afflerbach 1995), gearbeitet wird, stellt ein deutliches Desiderat beim Aufdecken der Erwerbsprozesse dar.

Allerdings ist mit dem lauten Denken auch ein – gerade für die hier angestrebte Altersgruppe – ungewohntes Vorgehen der Offenlegung der eigenen Denk- und Arbeitsprozesse verbunden. Hier werden deshalb Aspekte des Erklärens und der Metasprache (z. B. Feedback zu sprachlichen Formulierungen) stärker durch die Adressierung an vorzugsweise *Peergroup*-Mitglieder hervorgehoben, die den Schülerinnen und Schülern helfen können, das eigene Arbeitsprodukt besser zu erfassen und in seiner Wirkung zu präzisieren.

3.2 Sprechen bei sprachlichen Revisionen

Diese Form der Nutzung mündlicher Sprache für die Textüberarbeitung ist ein Verfahren des jüngst verstärkt genutzten kollaborativen Partnerarbeitens (Rijlaarsdam et al. 2009; Bachmann/Becker-Mrotzek 2010), aber auch schon längere Zeit in schreibdidaktischen Verfahren der Schreibkonferenzen (Spitta 1992; Fix 2000) und

3 Damit sind die zu untersuchenden primären Handlungsprozesse, also z. B. das Bauen, das Problemlösen, das Schreiben usw.), zu verstehen.

Rückmeldeverfahren (Böttcher/Becker-Mrotzek 2003) verankert. Hier liegt meist die Orientierung am Endprodukt vor, Kommunikations- und Aushandlungsprozesse werden qualitativ beschreibend zur Erklärung der Revisionen genutzt. Einige grundlegende Erkenntnisse sind für die angestrebte Altersgruppe für die Nutzung mündlicher Ressourcen im Prozess belegt:

- Schreibende beenden bei der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung ihre *turns* nicht, um auf diese Weise im Diskurs gemeinsam veröffentlichungsreife Formulierungen entwickeln zu können und sich dabei vom Partner unterstützen zu lassen (Lerner 1995),
- Schreibende in gemeinsamen Er- und Überarbeitungen von Texten nutzen das übersummativ-inhaltliche und sprachliche Wissen und Können, das in einer Gruppendiskussion zirkuliert (Fix 2000),
- Schreibende haben ein ambivalentes Verhältnis zu inhaltlichen und sozialen Problemen und Lösungen in gemeinsamen Arbeitsphasen (Fix 2000),
- die Öffnung des Schreibprozesses durch klare Adressierungen in der Gleichaltrigengruppe und mündliche kollaborative Beobachtungs- und Unterstützungsmaßnahmen erhöht die Schreibmotivation (Rijlaarsdam et al. 2008), die von den Schreibenden wahrgenommene Arbeitsintensität (Fix 2000) und verbessert die Ergebnisse (Rijlaarsdam et al. 2009).

Die dargestellten Erkenntnisse begründen eine intensivere Erforschung und zukünftige Nutzung des mündlichen Sprachmodus im Erwerbsprozess zur kompetenten Schriftlichkeit, wie es im oben beschriebenen Projekt anvisiert wurde.

3.3 Auswertungsmethoden

Für die Auswertung der oben aufgeführten mündlichen Äußerungen wurden einfache Kodierverfahren angewendet. Vorab festgelegte Kategorien wurden direkt an den mündlichen Äußerungen markiert (vgl. Tabelle 1). Dazu wurde auf Verfahren der empirischen Bildungsforschung zurückgegriffen. Mit dem Programm Videograf wurden entsprechende Datenbanken erstellt, die anschließend zur Darstellung deskriptiver Verteilungsstatistiken mit dem Programm SPSS führten.

Zur qualitativen Auswertung und Unterstützung der quantitativen Ergebnisse wurden sogenannte Lupenstellenanalysen beispielhaft mit dem Arbeitsprogramm EXMERaLDA transkribiert und kontextsensitiv ausgewertet. An ihnen werden die zugrunde liegenden Prozesse rekonstruiert und veranschaulicht.

3.4 Ergebnisse

Die vorliegende Analyse bezieht sich auf ausgewählte Ergebnisse zur Beantwortung der zentralen Fragestellung, inwieweit die mündlichen Äußerungen für ein besseres Schreiben (Kriterien vgl. Kapitel 3.4.3) genutzt werden können. Dabei werden drei Themenschwerpunkte tangiert: Der erste Aspekt, die deskriptive Verteilung, wird in einem zweiten Analyseschwerpunkt durch die qualitative, exemplarische Prozessbeschreibung untermauert. Im letzten ausgewählten Aspekt der Ergebnisse erfolgt eine vertiefte quantitative Analyse zu den Aussagen der Textqualität.

3.4.1 Deskriptive Verteilung der Sprechanteile

Kodiert wurde eine Gesamtaufnahmezeit von 7,1 Zeitstunden. Die restlichen etwa 6,4 Stunden verteilen sich auf rein unterrichts-, nicht schreiborganisatorische Hinweise. Knapp 1,5 Zeitstunden sind absolut unverständliche Äußerungen oder Nebengespräche. Schließlich verbleibt der eigentliche Schreibprozess mit knapp fünf Zeitstunden. Bei der Kodierung wurden drei (Sprech-)Funktionen unterschieden, die ihrerseits wiederum in monologischer oder dialogischer Weise erfolgen konnten, so dass sich eine (zeitliche) Unterscheidung von sechs Kategorien darstellen lässt. Eine genauere Vorstellung davon, was sich hinter den Kategorien verbirgt, kann durch die sich anschließende exemplarische Prozessbeschreibung gewonnen werden.

Rahmung schaffende, organisatorische Funktion		ideengenerierende Funktion		äußerungs-/textrevidierende Funktion	
177		115		139	
monologisch	dialogisch	monologisch	dialogisch	monologisch	dialogisch
7	170	5	110	22	117

Tabelle 1: Aufschlüsselung der Schüleräußerungen nach Funktion und Interaktionsstatus in Minuten

Ein erster Blick auf die Ergebnisse zeigt, dass in jeder der drei Kategorien die dialogische Sprachverwendung gegenüber der monologischen⁴ ausnahmslos bevorzugt wird. Die Jugendlichen adressieren in den Schreibphasen also eher an vor-

4 Monologisches Sprechen meint hier allgemein einen längeren, ununterbrochenen Sprechakt, der nicht von einem anderen Sprecher initiiert ist und keine Aufforderung zur Übernahme des *turns* durch weitere Interaktanten enthält. Es ist auf keine Großform des Sprechens wie Referate, Vorlesungen u. Ä. bezogen, sondern meint das selbstinitiierte Verbalisieren der eigenen Gedanken, die aber faktische Handlungen bewirken können.

zugsweise *Peergroup*-Mitglieder, als sich monologisch im Prozess zu äußern. Dies entspricht den genannten Erwartungen. Auch die erfassten Gesamtzeiten über die drei Kategorien liegen mit etwa zwei bis drei Stunden in einem relativ vergleichbaren Bereich, keine der abgeleiteten Kodierkategorien bricht in der Kodierung somit deutlich nach oben oder unten aus. Die jungen Schreiberinnen und Schreiber verteilen ihren Schreibprozess innerhalb des geschaffenen Rahmens in etwa gleichen Teilen auf den Kernbereich des Schreibens, die Ideengenerierung, den eigentlichen Schreibprozess und die Textrevison (Hayes 2012).

3.4.2 Exemplarische Prozessbeschreibungen

Im Folgenden werden Beispiele zu einzelnen Kodierkategorien vorgestellt, kommentiert und eingeordnet. Dies betrifft die Bereiche des dialogischen rahmenschaffenden Sprechens, des dialogischen ideengenerierenden Sprechens, des in der *Peergroup* dialogisch revidierenden Sprechens und des monologisch revidierenden Sprechens. Damit soll der Nachweis der Funktionalität des Konzeptes erbracht werden. Es wird dabei versucht, eine plausible chronologische Abfolge der Intervention zu illustrieren.

Monologisches und dialogisches rahmenschaffendes Sprechen

Rahmenschaffendes Sprechen bezieht sich in der Intervention auf die Organisation der Schreibprozesse.

SPK1: Hört mir bitte zuerst zu Ende zu, bevor es furchtbar laut wird. Ihr müsst euch jetzt gleich in Dreiergruppen einteilen (*unverständliches Gemurmel im Hintergrund*). Hört bitte wirklich zu Ende zu. Also, ´ich möchte das eigentlich nicht machen, weil ich finde, ihr seid dazu alt genug, aber ich möchte natürlich, dass ihr in der Gruppe dann auch arbeiten könnt. Und wenn ihr nur Quatsch macht, dann fänd ich das weniger schön. (•••) Ich komm gleich, ich guck mir jetzt gleich kurz an, wie die Gruppen aussehen. Ihr müsst euch jetzt erstmal (*Schulklengel*): jetzt dürft ihr euch in die Gruppen verteilen (*verschiedene Namensrufe der Schülerinnen und Schüler*).

Transkript 1: Monologisches rahmenschaffendes Sprechen (Explikation 1-audio3=9:00–10:16); jeder Punkt (•) entspricht 0,5 Sekunden, ab 2 Sekunden werden die Zahlen dafür in Klammern gesetzt

Die Organisatorin in Transkript 1 erteilt nach dem Zeigen eines thematisch eingebundenen Videoausschnittes explizite Arbeitsanweisungen. Dabei besteht auch die Erwartung der Interventionslehrerin (SPK1), dass die Lernenden die Gruppeneinteilung selbstständig und funktional für den Arbeitsprozess organisieren können. Diese Äußerung soll für die Intervention bewirken, dass die bereits vorhandene hohe Motivation, mit der entsprechenden zugrunde liegenden Technik zu arbeiten, weiter gesteigert wird. Dies scheint in diesem Einstieg gelungen: Es zeigt sich, dass die Gruppeneinteilung praktisch reibungslos funktioniert und sich in den Arbeitsphasen bewährt. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in den folgenden Projektphasen engagiert und fordern auch im Gespräch gegenseitige Unterstützung ein.

Um das inhaltliche Verständnis von Organisationserfordernissen im Plenum zu erleichtern, folgt ein Auszug (vgl. Transkript 2), an dem der Prozess genauer verdeutlicht wird. Organisation ist ebenfalls innerhalb der Kleingruppen durch die Schülerinnen und Schüler erforderlich und wird eigenständig in den Gruppen thematisiert:

SPK2: Vivieeen

SPK1: waas?••

SPK2: sag doch auch mal was••

SPK1: ja • wenn ich was sage • dann findet ihr ja das lahm

SPK3: ja wenns richtig ist

SPK1: sach we was für ein hast du denn jetzt da rein?

SPK3: hallo Vivien •wenn du was richtig

SPK1: du hast noch gar nicht gesagt du hast du hast nur son komischen Vor schlag gemacht• den kannst du ja schreiben aber wir also ich schreib ihn auf jedenFall nicht

SPK2: ne geht klar

Transkript 2: Dialogisches rahmenschaffendes Sprechen (Explikation 1-audio9=0:47–1:06)

An diesem Beispiel wird deutlich, dass sich Vivien⁵ wenig beteiligt, obwohl die anderen sie dazu auffordern. Sie begründet ihre Abwehr mit fehlender Wertschätzung

5 Alle Daten sind durch Kodezuweisungen anonymisiert und hier durch fiktive Namen ersetzt.

ihrer Ideen. Der sichtbare Effekt für die weitere Arbeit in der Intervention war, dass nach dieser Auseinandersetzung die Gründe geklärt sind. Vivien beteiligt sich danach mit konstruktiven inhaltlichen Vorschlägen an der Arbeit.

Die Aspekte der rahmenscaffenden Organisation greifen innerhalb der Aufnahmen ebenfalls in den Bereichen der Arbeitsatmosphäre sowie der Zeit- und Materialorganisation. Es werden so auch auf der organisatorischen Ebene Korrekturen durch die *Peergroup* eingefordert, die dem Schreibprozess zugute kommen.

Plenum: Ideen generierend

Im ausgewählten Beispiel zum ideengenerierenden Plenumsgespräch haben die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, ihren Text zum Thema «Explikation» zu planen und zu strukturieren. In der Kleingruppe wird besprochen, welche inhaltlichen Aspekte relevant sind und wie eine mögliche Gliederung aussehen könnte (vgl. Transkript 3).

SPK1: was muss denn rein alles?

SPK2: •• also auf jedeFall • diese inhaltlichen also

SPK1: Inhalts der Form der Vorgang ••

SPK2: wie schreibt man in?

SPK1: ja Inhalt muss ja sowieso rein also ((6s)) Inhalt muss da sowieso

Transkript 3: Ideen generierend (Explikation 1-audio8= 1:35–1:55)

In einer anderen Gruppe sprechen die Schülerinnen und Schüler über ihre Ideen zum Thema «Hausaufgaben». Zur Diskussion steht dabei das Thema «Stress», einerseits ausgehend von den Schülerinnen und Schülern, andererseits im Hinblick auf die Eltern. Sie lassen sich in der Diskussion gegenseitig ausreden, warten das Ende eines Beitrages ab und ergänzen die Überlegungen durch eigene Meinungen. Dabei greifen sie auch auf die auf dem Plakat zur Verfügung gestellten Argumente zurück. Diese werden im weiteren Arbeitsprozess durch eigene Beispiele (vgl. Transkript) ergänzt:

SPK3: ja im Unterricht das kostet viel Zeit ••

SPK4: man ist trotzde/ ähm d

SPK2: zum Beispiel der Mathelehrer macht doch immer eine Stunde so lange

SPK1: oh Gott ja

- SPK2: Zeitverschwendung
SPK3: beim Kontrollieren?
SPK1: Zeitverschwendung im Unterricht
SPK3: ••in Klammern Kontrollieren

Transkript 4: Ideen generierend (Argumentation-audio0_8.11=5:18–5:37)

Dabei wird zuerst der inhaltliche Gedanke ratifiziert, dann die sprachliche Form durch das schriftsprachliche Handlungsanweisungen gebende «in Klammern» von SPK3 fixiert, bevor der Gedanke schriftlich festgehalten wird. Der sichtbare Effekt für die weitere Arbeit in der Intervention ist also, dass hier ein gemeinsamer Wissenszuwachs auf inhaltlicher Ebene für eine bessere Stützung der Argumentation und auf sprachlicher Ebene durch metasprachliche Markierungen stattfindet.

In der Peergroup revidierend

Die Schülerinnen und Schüler stellen im Laufe der Intervention immer wieder die geschriebenen Texte vor und korrigieren sie in der Kleingruppe. Dabei stehen die Funktion und die Beschreibung des Geldautomaten im Vordergrund.

- SPK1: dings •• und dass das Geld nach oben transportiert und weiter hab ich noch nicht
SPK2: ich hab ähm darin sind Geldschubladen Karte rein in Kartenleser Geheimzahl eingeben Gummirollen ziehen den Geldschein aus den • aus den Schubladen Schubladen •••äh im Sensor ••im Sensor weiß der Sensor wie viel Geld • er ausgegeben hat •• und der Sensor führt • ähm •• aneinander klebende Scheine
SPK1: •• das gibts auch?•••
SPK2: und die Bank braucht ähm bucht dann den Betrag vom Konto ab
SPK3: ••• ähm ich hab auch noch
SPK2: was hast du denn geschrieben? ••
SPK3: aalsoo• ich hab also Geldschrank mit also das ist ein bisschen durcheinander ja?

Transkript 5: Peers revidierend – Inhaltsklärung (Explikation 1_audio7=0:30–4:20)

In der Besprechung wird deutlich, dass Annahmen zur Funktion des Automaten noch unklar sind. Eine inhaltliche Klärung kann somit innerhalb der Gruppe stattfinden. Wie dem Transkript 6 zu entnehmen ist, erfolgen in den *Peergroups* inhaltliche (Problematik Hawaii) und organisatorische Diskussionen (Les weiter) umgangssprachlich in der Jugendsprache (du Holzen) und parallel dazu grammatische (Kasusproblematik) in einer gehobeneren Sprache (Sie, falsch gewählt, Stellung nehmen) und metasprachlich (Endung). Der sichtbare Effekt für die weitere Arbeit in der Intervention ist also, dass die parallele Bearbeitung aller oben genannten inhaltlichen und sprachlichen Aspekte zu Revisionen des Textes auf lokaler Ebene führt und als Ansatzpunkt für Scaffolding-Maßnahmen genutzt werden sollte.

SPK2: Los gehts am international Airport Heathrow in England • Nach einem nach einen elf vor Stunden langen • •

SPK1: Alter hä?

SPK2: schlägt einen elf lang Stunden langen

SPK1: elf

SPK3: elf Stunden

SPK2: ja nach ei'nen elf Stunden langen

SPK3: Ja na da haben Sie ja wohl die Endung falsch gewählt

SPK2: ja nach eim

SPK3: Möchten sie dazu Stellung nehmen?

SPK2: Zwischenstopp

SPK1: **äh, wie soll man das denn sonst schreiben?**

SPK3: ei'nem,

SPK1: ei'nem, vielleicht?

SPK2: ach so' o.

SPK1: ja dann les weiter jetzt

SPK3: Wie fliegt der denn bitteschön •nach Hawaii? • Von ä England fährt er, fliegt überm am über Miami nach Hawaii, was ist das denn?

SPK2: hä? Logisch.

SPK1: rechtsrum geht auch

SPK3: er fliegt aber nicht rechtsrum Alter. Nach Amerika fliegt man immer überm

SPK2: ja er möcht doch nach Hawaii Hawaii ist doch nicht Amerika du Holzen

SPK3: Atlantik

Transkript 6: *Peers* revidierend: Inhalt und Sprache mit metasprachlichen Kommentaren (Narration 4_2 – audio0= 8:20–9:30)

Insgesamt liegen die meisten vorgeschlagenen Revisionen der Texte auf grammatischer, lokaler Ebene. Pausen oder Denkzeiten werden dabei mit Partikeln (z. B. hä?, ja na, äh) ausgefüllt. Das gesamte Gespräch verläuft schnell, fordert Präzisierungen, ist sehr umgangssprachlich und dabei freundlich unterstützend. Dies zeigt sich ebenfalls daran, dass die Aktanten sich gegenseitig ausreden lassen und so das Gespräch nacheinander entwickeln.

Bei SPK3 gab es im Vorfeld erhebliche grammatische Probleme, die in den Kleingruppenarbeiten thematisiert wurden (vgl. Transkript 6). Die überdeutliche Aussprache der unbestimmten Artikel sowie der Personalpronomen in der 3. Person Singular im Dativ sind auf diese Probleme zurückzuführen. SPK3 fordert auf diese Art eine Kontrolle und ggf. standardsprachliche Korrektur seines Textes ein.

SPK1: weil **ihn** alles sehr gut

SPK3: weil **ihm** alles sehr gut gefallen hat • so ne

SPK1: ja **ihm** nicht **ihn**-der Besitzer des Hotels war Tim sehr dankbar •dass er noch so kurzfristig das Hotel kontrollieren konnte • und schenkte • schenkte mit ck• ihn•••

SPK3: schenkte **ihm** • einen

SPK2: Alter

SPK3: éinen •Abend im Restaurant mit seiner Liebsten

Transkript 7: *Peers* revidierend: Sprache mit Akzentuierungen (Narration 4_2-audio0= 10:40–13:00)

Die Mitschülerinnen und Mitschüler in der Kleingruppe verbessern ihn durch anmerkende Äußerungen. Nachdem der Text in Ansätzen besprochen wurde, beginnt ein anderer Sprecher der Gruppe seinen Text vorzulesen. Dies geschieht mit dem Einverständnis der Mitschülerinnen und Mitschüler.

In einer weiteren Gruppe achtet eine Schülerin in der Phase der Ideengenerierung auf die richtige Schreibung von «weniger Stress» und meldet einen beiläufig entdeckten Schreibfehler sofort umgangssprachlich ironisierend an die Schreibende zurück: SPK1: «Gut, dass du *weniger* richtig geschrieben hast.» Daraufhin entwickelt sich ein kurzer Dialog, der mit richtigen Schreibvarianten im Prozess beendet wird. SPK2: «ja, ä stimmt ohne e (3 Sek. Pause)», und eine andere Sprecherin ergänzt: «(4 Sek. Pause) weniger Stress mit doppel s (4 Sek. Pause)», womit die richtige Schreibung fixiert wird (Argumentation-audio 0_8.11= 4:58–5:11). Durch die Kontrolle durch die Gruppe wird immer wieder paralleles inhaltliches und sprachliches Lernen ersichtlich.

Monologisch revidierend

In der Kategorie «monologisch revidierend» sprechen die Schülerinnen und Schüler ihren Text häufig noch laut mit. In diesem Moment scheinen sie ihren Text in Bezug auf Inhalt und Grammatik zu korrigieren. Die Revision im Schreibprozess wird dabei durch einzelne verbale Äußerungen unterstützt: Gedanken werden ausgesprochen und zu Texten umformuliert. Störungen des Schreibprozesses seitens anderer Gruppenmitglieder betreffen dann meist aufmerksam erkannte inhaltliche und sprachliche Unklarheiten, die schnell geklärt werden, damit sich die Schreibenden wieder auf die Texte konzentrieren können. Konkret spricht ein Schüler mit dem Smartpen während des Schreibens mit. Dabei überprüft er den eigenen Text durch Klangproben: «klingt wie • • ist • • wie wie lange doch • • • was? • • nochma » (Explikation 2-audio6=28.15–28.35). Ein anderer Schüler gibt eine kurze Rückmeldung und unterstützt dadurch die Entscheidung. Somit kann der Schreiber schnell wieder in den eigentlichen Schreibprozess eintauchen.

Am Ende der Intervention stehen verschiedene Vor- und Endformen von Texten, die zum Teil allein, in den meisten Fällen aber als Ergebnisse des gemeinsamen Schreibens unter den in den Prozessbeschreibungen illustrierten Bedingungen entstanden sind. Dass die Schreibenden dabei auch individuell gelernt haben und Effekte des gemeinsamen inhaltlichen und sprachlichen Arbeitens nachweisbar sind, zeigen die folgenden Auswertungen der Texte.

3.4.3 Aussagen zur Textqualität

Die entstandenen Texte der 55 Schülerinnen und Schüler wurden anhand spezifischer Merkmale der einzelnen Textmuster in ihrer Qualität eingeschätzt. Dabei wurden matrizenhaft jeweils 20 Prozent für die Textfunktionalität, 50 Prozent die inhaltlichen Merkmale und 30 Prozent die sprachlichen Charakteristika gewichtet, damit eine Vergleichbarkeit über alle Texte gesichert war. Rechtschriftliche Aspekte standen nicht im Fokus der Untersuchung. Wie der Abbildung 2 zu entnehmen ist, zeigte die Intervention über alle Schülerinnen und Schüler und Textformen signifikante Effekte. Die Schreibenden verbessern ihre Textqualität vor allem während der Intervention (Interventionstext) deutlich und können dieses Niveau auch in den allein zu absolvierenden Posttests (Posttext) gegenüber den Eingangstests (Pretext) halten. Insgesamt stützt die Intervention, auch wenn sie sehr kurz war, die Qualitätsentwicklung bei den erarbeiteten Vertextungen.

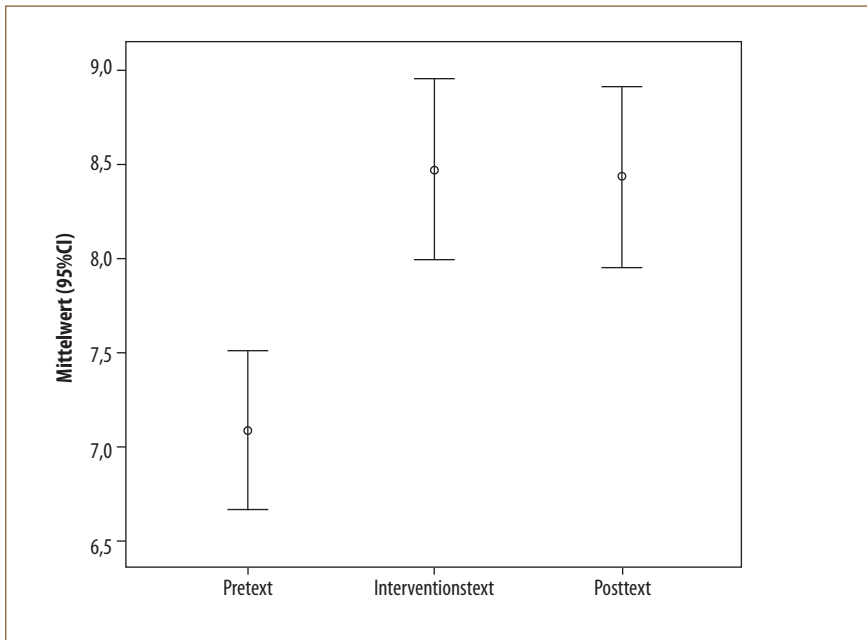


Abbildung 2: Interventionseffekte und Posttests gegenüber dem vorgeschalteten Pretest

Differenziert betrachtet, geht der Zuwachs – hypothesenkonform – auf die bildungssprachlich schwierigeren und in Klasse 7/8 eher noch nicht so geläufigen Vertextungsmuster (Argumentation und Explikation) zurück. Nur bei diesen werden signifikante Effekte erzielt, wie in Tabelle 2 zu sehen ist. Das strukturierte Einführen der Aufgaben und die mündliche Erstaueinandersetzung zur Wissenssicherung greifen in diesen Fällen stärker als bei den vermeintlich leichteren Vertextungsmustern (Narration und Deskription). Das *Microscaffolding* bei den individualisierten Rückmeldungen durch die Interventionslehrerin und den -lehrer, aber auch das Gespräch untereinander wirken deutlicher verstärkend als bei den anderen bekannteren Textformen, in denen, wie oben gezeigt, auch eher umgangssprachliche Aushandlungsprozesse stattfinden.

	Narration			Deskription		
	N	Mittelwert	Standardfehler des Mittelwertes	N	Mittelwert	Standardfehler des Mittelwertes
Pretest	13	7,3	0,57	14	6,8	0,32
Interventionstext	13	8,1	0,38	13	7,8	0,47
Posttest	10	8,8	0,50	10	8,0	0,64
	Argumentation			Explikation		
	N	Mittelwert	Standardfehler des Mittelwertes	N	Mittelwert	Standardfehler des Mittelwertes
Pretest	13	6,9	0,34	14	7,0	0,23
Interventionstext	14	9,0	0,30	14	8,6	0,42
Posttest	12	8,9	0,28	13	8,2	0,41

Tabelle 2: Mittelwertvergleich der Interventionseffekte für die einzelnen Vertextungsmuster (signifikante Effekte farbig unterlegt)

3.4.4 Erste Aussagen zur Funktionalität des Konzeptes

Vor allem die Intervention mit intensiven Revisionsphasen führt zu einem deutlichen Qualitätszuwachs bei den Texten. Die Schülerinnen und Schüler interagieren stark und erarbeiten in dieser Phase mündlich parallel inhaltliche und sprachliche Lösungen. Sie nutzen dabei verschiedene sprachliche Register zur Vorbereitung der schriftlichen Lösungen in den Texten. Gemeinsam schließen sie vor allem in den mündlichen Auseinandersetzungen Wissenslücken, prüfen aber auch allein und gegenseitig durch Klangproben Hypothesen über gute Texte. Korrekturen finden dabei zumeist schnell, effektiv und pragmatisch auf der lokalen Ebene statt.

Großräumige Revisionen der Texte wurden durch das kooperative Arbeiten der *Peers* selten angeregt. Dies geschah durch eine explizite Orientierung an Musterlösungen, die von der Interventionslehrerin bzw. dem -lehrer zur Verfügung gestellt wurden. Aus dem jeweiligen problemorientierten Ausgangsmaterial und dem textbezogenen Feedback anhand der Checklisten sowie dem konkreten *Microscaffolding* zum jeweiligen Text konnten die Schreibenden Kriterien für gute Texte auf eher bildungssprachlichen Anforderungsniveaus erschließen und dann nutzen.

Zusammen mit den nachgewiesenen durchschnittlichen Effekten auf der Textebene können alle drei aufgestellten Hypothesen als bestätigt angesehen werden. Die

mündlichen Er- und Überarbeitungsphasen stützen das Schreiben klar und sollten verstärkt systematisch für das prozessuale Lernen genutzt werden.

Auffallend während der Arbeitsphasen ist, dass die Schreibenden den Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit trotz des bewusst gesetzten Fokus kaum thematisieren, also nicht explizieren, dass für eine andere Kommunikationssituation (lesen statt hören) anders formuliert werden müsste. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten meist mündlich oder schriftlich, verbinden die Konzepte aber intuitiv. Die bereits vorfindbaren fruchtbaren Aushandlungsprozesse könnten durch ein Bewusstmachen noch intensiver genutzt werden, wenn Texte und der Textentstehungsprozess in *Peer-Revisionen* stärker, auch funktional, reflektiert werden.

4. Diskussion – adaptive Intervention

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Konzept einer adaptiven Schreibintervention funktioniert. Wenn «Schreibaufgaben mit Profil» auf dem Kontinuum zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit (s. o.) bearbeitet werden und beide Modi zur Problemlösung in verschiedenen schreibdidaktischen Verfahren genutzt werden können, entsteht ein fruchtbarer, motivierender Schreibprozess. Dieser kann und sollte für die Schule genutzt werden.

Adaptiv sollten die Lernprozesse allerdings nicht nur hinsichtlich der Mündlichkeits- und Schriftlichkeitsbedingungen, sondern auch mit Blick auf die sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gestaltet werden. Es zeigte sich, dass der signifikante Zusammenhang zwischen sprachlicher Vorleistung und Schreibleistung im Laufe der Intervention die Textqualität für die angestrebten Problemlösungen nicht mehr nachhaltig bestimmte, hier also eine aufgabenbezogene Förderung stattfand. Neben den bekannten kriterienorientierten Verfahren und der Arbeit mit Musterlösungen für die eher schreibschwachen Lernenden bzw. globaleren Beurteilungsverfahren für die schreibstärkeren Schülerinnen und Schüler bieten sich dazu vor allem die Potenziale der mündlichen Aushandlungen an, um das Schreiben inhaltlich und sprachprozedural vorzuentlasten. Ein offenes Auftreten der Lehrenden als Schreibberatende hilft dabei genauso weiter wie ein Feedback, das aus Sicht der Schreibenden die aktuellen Ergebnisse mit den Zielvorstellungen abgleicht.

Inwieweit die Effekte dieser Intervention über das Maß von normalem Unterricht hinausgehen, kann in dem aktuellen Querschnitt nicht festgestellt werden, da

eine Kontrollgruppe fehlte. Hier wird eine geplante Langzeitinterventionsstudie mit Warte-Kontrollgruppen anschließen. Es kann aber begründet angenommen werden, dass eine adaptive Intervention unter Berücksichtigung und Stützungen der konzeptionellen Erfordernisse vor allem im unteren Leistungsbereich, unter Berücksichtigung verschiedener Modalitäten und des *Peer-Feedbacks* vor allem im oberen sprachlichen Leistungsbereich dauerhaft greifen wird. Die funktionale Nutzung der Mündlichkeit zur Stützung inhaltlicher Lernprozesse muss hier dauerhaft gestärkt werden.

Die Schreibdidaktik kann und muss die Prozesse, sowohl mündliche als auch schriftliche, zur Grundlage ihrer weiteren Lern- und Lehrarbeit machen. Sie kann und muss den Schülerinnen und Schülern das breite Spektrum der Möglichkeiten, sich mit kommunikativ zu lösenden Problemen auseinanderzusetzen, systematisch aufzeigen. Dazu allerdings bedarf es mehr Forschung in diesen Bereichen, die nicht nur im psychologischen Experiment bestehen, sondern im Praxisfeld Schule, fachdidaktisch entwickelt und methodisch anschlussfähig, durchgeführt wird. Erkenntnisse über die vorfindlichen Prozesse sind dabei genauso wichtig wie systematisch entwickelte, anspruchsvolle Aufgaben, die den Lernenden verschiedene Lösungswege aufzeigen und sie jeweils in ihren Potenzialen ernst nehmen.

Literatur

- Bachmann, Thomas & Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten & Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Köln: Gilles & Francke, S. 191–220.
- Becker-Mrotzek, Michael & Vogt, Rüdiger (2009): Unterrichtskommunikation. Tübingen: Narr.
- Böttcher, Ingrid & Becker-Mrotzek, Michael (2003): Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Castells, Núria / Neumann, Astrid & Solé, Isabel (2014): Advantages and difficulties of conducting thinking-aloud protocols in the school setting. In: Neumann, Astrid & Mahler, Isabelle (Hrsg.): Empirische Methoden in der Deutschdidaktik: Audio- und videografierende Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 204–225.
- Cummins, Jim (1984): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. In: Die deutsche Schule (76) 3, S. 187–198.
- Dehaene, Stanislas (2010): Lesen: Die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert. München: Knaus.
- Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 1, S. 96–124.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.

- Ehlich, Konrad (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, Aleida / Assmann, Jan & Hardmeier, Christof (Hrsg.): Schrift und Gedächtnis. München: Fink, S. 24–43.
- Elbow, Peter (2012): What Speech Can Bring to Writing. New York: Oxford University Press.
- Feilke, H. (2013): Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek, Michael et al. (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann, S. 113–130.
- Fiehler, Reinhard et al. (2004): Eigenschaften gesprochener Sprache. Tübingen: Narr.
- Fix, Martin (2000): Textrevisionen in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Fix, Ulla (2008): Text und Textlinguistik. In: Janich, Nina (Hrsg.): Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen: Narr, S. 15–34.
- Fox, Mark C. / Ericsson, K. Anders & Best, Ryan R. (2011): Do procedures for verbal reporting of thinking have to be reactive? A meta-analysis and recommendations for best reporting methods. In: Psychological Bulletin 137 (2), S. 316–344.
- Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Sydney: Heinemann Educ Books.
- Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in Deutsch als Zweitsprache. In: Mecheril, Paul & Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann, S. 269–273.
- Gogolin, Ingrid et al. (2011): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster: Waxmann.
- Hayes, John R. (2012): Modeling and Remodeling Writing. In: Written Communication 29 (3), S. 369–388.
- Heine, Lena (2005): Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 16 (2), S. 163–185.
- Lerner, Gene H. (1995): Turn Design and the Organization of Participation in Instructional Activities. In: Discourse Processes 19, S. 111–131.
- Neumann, Astrid (2007): Briefe schreiben in Klasse 9 und 11: Beurteilungskriterien, Messungen, Textstrukturen und Schülerleistungen. Münster: Waxmann.
- Neumann, Astrid (2012): Blick(e) auf das schulische Schreiben. Erste Ergebnisse aus IMOSS. In: Didaktik Deutsch 32, S. 63–85.
- Nottbusch, Guido (2012): How to write in future? Podium discussion on Final Conference of European Research Network on Learning to write Effectively. Poitiers: 6.–8.5.2012.
- Pfeifer, Rolf & Bongard, Josh C. (2006): How the Body Shapes the Way We Think. A New View of Intelligence. Cambridge: MIT Press.
- Philipp, Maik (2011): Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pressley, Michael & Afflerbach, Peter (1995): Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading. Hillsdale/NJ: Erlbaum.
- Quasthoff, Uta & Heller, Vivien (2014): Mündlichkeit und Schriftlichkeit aus sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Sicht: Grundlegende Ein-/Ansichten und methodische Anregungen. In: Neumann, Astrid & Mahler, Isabelle (Hrsg.): Empirische Methoden in der Deutschdidaktik: Audio- und videografierende Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 4–32.
- Rijlaarsdam, Gert et al. (2008): Observation of peers in learning to write, Practice and Research. In: Journal of Writing Research 1, S. 53–83.
- Rijlaarsdam, Gert et al. (2009): The role of readers in writing development: Writing students bringing their texts to the test. In: Beard, Roger et al. (Hrsg.): Handbook of Writing Development. London: Sage Publications, S. 436–452.

- Rosebrock, Cornelia & Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Spitta, Gudrun (1992): Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten. Frankfurt a. M.: Cornelsen.
- Stark, Tobias (2010): Lautes Denken in der Leseprozessforschung. Kritischer Bericht über eine Forschungsmethode. In: Didaktik Deutsch 29, S. 58–83.
- Steinhoff, Torsten & Anskeit, Nadine (2012): Schreibarrangements in der Primarstufe. Vortrag auf dem DieS-Wintertreffen, Lüneburg: 14.–15.12.2012.
- Wolf, Maryann (2010): Das lesende Gehirn: Wie der Mensch zum Lesen kam – und was es in unseren Köpfen bewirkt. München: Spektrum Akademischer Verlag.
- Würffel, Nicola (2001): Protokolle Lauten Denkens als Grundlage für die Erforschung von hyper-textgeleiteten Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht. In: Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-v. Ditfurth Marita (Hrsg.): Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen: Narr, S. 163–186.

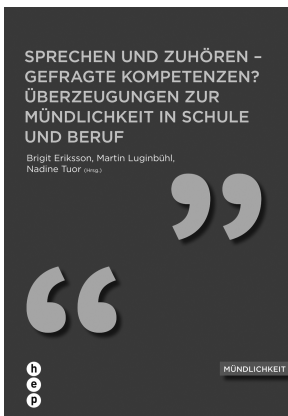


Ulrike Behrens, Brigit Eriksson (Hrsg.)

Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Sich angemessen ausdrücken, an Gesprächen teilnehmen und aufmerksam zuhören können sind zentrale Kompetenzen im gesellschaftlichen und beruflichen Leben. Der Vermittlung mündlicher Sprachkompetenzen in der Schule kommt daher eine große Bedeutung zu. Der erste Band der «Reihe Mündlichkeit» ist dem facettenreichen Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit gewidmet. Die meist am empirischen Datenmaterial orientierten Beiträge dieses Bandes zeigen auf, dass das Mündliche in einigen Teilen eigenen, in anderen Teilen aber gleichen Regeln folgt wie das Schriftliche, und sie skizzieren, wie Kinder und Jugendliche sich diese je spezifischen Kompetenzen im Unterricht aneignen können. Das Zentrum Mündlichkeit der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz PHZ Zug setzt in diesem Themenfeld mit seinen Angeboten in Lehre, Forschung, Entwicklung und Beratung an. Mit der Gründung der Buchreihe «Mündlichkeit» will das Zentrum auch zum sprachdidaktischen Diskurs beitragen.

Band 1 der Reihe *Mündlichkeit*



Brigit Eriksson, Martin Luginbühl, Nadine Tuor (Hrsg.)

Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen?
Überzeugungen zur Mündlichkeit in
Schule und Beruf

Für wie bedeutsam halten Lehrpersonen die mündlichen Sprachfähigkeiten? Welche Überzeugungen vertreten sie gegenüber dem Sprechen und Zuhören? Inwiefern spielen dabei kulturelle Faktoren eine Rolle? Wie stehen ihre Schülerinnen und Schüler zu den mündlichen Kompetenzen? Auf welche Teilkompetenzen von Sprechen und Zuhören kommt es schliesslich im Berufsalltag an? Welche Bedeutung haben die mündlichen Sprachfähigkeiten etwa im Alltag einer Politikerin oder eines Arztes?

Im Fokus des zweiten Bandes der Reihe «Mündlichkeit» stehen Überzeugungen zur Mündlichkeit in der Schule. Die Autorinnen und Autoren stellen wissenschaftliche Erkenntnisse und didaktische Überlegungen zum Thema vor. Ausserdem gewähren Personen verschiedener Berufsgattungen einen Einblick in ihren mündlichen Alltag.

Band 2 der Reihe *Mündlichkeit*



Catherine Walter-Laager, Manfred Pfiffner,
Karin Fasseing Heim (Hrsg.)

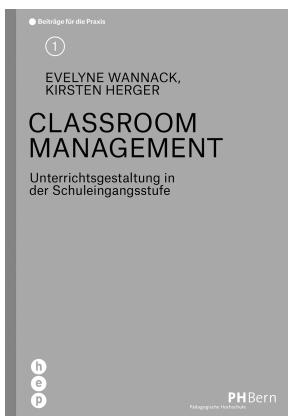
Vorsprung für alle!

Erhöhung der Chancengerechtigkeit durch Projekte
der Frühpädagogik

Im Anschluss an den PISA-Schock in Deutschland und den umliegenden Ländern anfangs des neuen Jahrtausends wird das Potenzial des vorschulischen Bereichs als Bildungsreserve in Forschung und Politik rege und teilweise auch kontrovers diskutiert. Forderungen, welche die Bildungschancen aller Kinder erhöhen, sind schneller formuliert, als wissenschaftsbasierte Interventionen und Programme entworfen werden. In diesem Band werden mehrere Projekte mit ihren Ergebnissen beschrieben und Ideen für die Praxis formuliert.

Mit der vorliegenden Publikation wird die Buchreihe «Erste Bildungsjahre» ins Leben gerufen, die Anliegen und Weiterentwicklungen der ersten Bildungsjahre aufnimmt, thematisiert und Impulse für die praktische Arbeit gibt. Im Zentrum steht dabei die Professionalisierung der institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung im Frühbereich sowie der ersten Jahre des öffentlichen Schulsystems.

Band 1 der Reihe *Erste Bildungsjahre*



Evelyne Wannack, Kirsten Herger

Classroom Management

Unterrichtsgestaltung in der Schuleingangsstufe

In den letzten Jahren fanden verschiedene Entwicklungen in der deutschsprachigen Schweiz statt, die zu einer Integration des Kindergartens in die obligatorische Schulzeit und zur Definition einer eigenen Stufe führten, die den Kindergarten und die ersten Schuljahre der Primarstufe umfasst. Es ist erst wenig über die pädagogische Praxis in dieser sogenannten Schuleingangsstufe bekannt und es fehlen auch übergreifende Konzepte, die den Spezifitäten dieser Stufe Rechnung tragen. Die vorliegende Publikation will in zweierlei Hinsicht zur Schliessung dieser Lücken beitragen.

Im ersten Teil wird ein pädagogisch-didaktisches Konzept für die Schuleingangsstufe beschrieben. Dieses bildete zugleich die Grundlage für eine Studie zu einem wichtigen Aspekt der Unterrichtsgestaltung, dem Classroom Management. In besonderem Mass ist das Classroom Management für Spiel- und Lernumgebungen von Bedeutung, die sich durch geführte und offene Unterrichtsformen auszeichnen. So wird im zweiten Teil ein detailliertes Modell des Classroom Managements in der Schuleingangsstufe beschrieben. Der erste Band der neuen Reihe «Beiträge für die Praxis» ermöglicht sowohl die Reflexion als auch die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts.

Band 1 der Reihe *Beiträge für die Praxis*