

Gesprächskompetenz vermitteln und ermitteln: Gute Aufgaben im Bereich Sprechen und Zuhören

Michael Becker-Mrotzek

*Am Anfang war das Wort ...
(Johannes-Evangelium)*

Der Kompetenzbereich „Mündliche Kommunikation – Sprechen und Zuhören“ unterscheidet sich durch zwei wesentliche Aspekte von den anderen Bereichen, die seine Konzeptualisierung, Vermittlung und Messung in erheblicher Weise erschweren: durch die Flüchtigkeit des Gesprochenen und durch die konstitutive Interaktivität von Gesprächen. Die Flüchtigkeit des Gesprochenen hat zur Folge, dass die ökonomischen, schriftbasierten Methoden der Vermittlung und Messung nur bedingt eingesetzt werden können, da sie einen Modalitätswechsel implizieren. Und die Interaktivität, d.h. das Zusammenwirken von Sprecher und Hörer in der mündlichen Kommunikation, erfordert ebenfalls besondere Verfahren der Vermittlung und Messung.

1 Sprache und Kommunikation

Die Konzeptualisierung des Kompetenzbereichs „Mündliche Kommunikation – Sprechen und Zuhören“ setzt einen bestimmten Sprachbegriff voraus. Ich werde mich bei meinen theoretischen Überlegungen in zentralen Aspekten auf das Konzept von Ehlich (2005) beziehen, wie es in den *„Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellungen als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“* dargelegt ist, weil damit eine sprachtheoretische Konzeption vorliegt, die speziell für Fragen sprachlicher Aneignungsprozesse, ihrer Modellierung und Testung zugeschnitten ist.

Sprachliche Strukturen und Funktionen

Sprache wird danach verstanden als eine Struktur, die von Beginn an für die Bewältigung von unterschiedlichen Funktionen und Aufgaben entwickelt wird. Sprache ist mehr als ein abstraktes Regelsystem und Lexikon zur Erzeugung wohlgeformter Sätze, wie es vielen traditionellen und modernen Auffassungen von Sprache zugrunde liegt. Das vielleicht einflussreichste Konzept ist die von Ehlich

(2005, S. 16) so genannte „griechisch-lateinisch basierte Grammatikkonzeption (GLBG)“. Sie bestimmt nicht nur nach wie vor die Schulgrammatik, sondern findet sich in vielfältigen Abwandlungen auch in modernen Konzeptionen wieder. Eines ihrer wesentlichen Merkmale ist die Trennung der sprachlichen Strukturen von ihren Funktionen. In der Linguistik hat sich hierfür die begriffliche Unterscheidung von (abstrakter) *Sprachkompetenz* als *conditio humana* und (empirisch-konkreter) *Performanz* eingebürgert, eine terminologische Differenzierung, die quer zur Verwendung des Kompetenzbegriffs in der aktuellen Diskussion über Bildungsstandards liegt.

Nach Sutter & Charlton (2002, S. 130 f.) findet sich der Kompetenzbegriff in der Wissenschaftsgeschichte zunächst in der Linguistik. Die generative Linguistik versteht unter der menschlichen Sprachkompetenz die Fähigkeit eines idealen Sprecher-Hörers, unendlich viele grammatisch korrekte Sätze seiner Sprache zu erzeugen. Diese Fähigkeit beruht auf der angeborenen Kenntnis der Grammatik, die aus einer begrenzten Anzahl von Regeln und Prüfverfahren besteht. Danach verfügen wir bereits mit der Geburt nicht nur über bestimmte grammatische Prinzipien, sondern zugleich auch über Verfahren, diese in den wahrgenommenen Äußerungen zu erkennen. Der Spracherwerb – als Aneignung der Grammatik einer Sprache – wird in diesem Konzept eher als ein Entwicklungs- oder Reifeprozess denn als Lernprozess verstanden. So vergleicht Chomsky (1980) den Spracherwerb mit dem Wachsen der Arme oder der Entwicklung der Geschlechtsorgane.

Ziel eines solchen Kompetenzbegriffs ist die Erklärung der menschlichen Sprachfähigkeit als *conditio humana*, d.h. als universelle (= alle Menschen betreffend), generelle (= mehrere Bereiche betreffend) und stabile (= dauerhafte) Eigenschaft des Menschen. Die Annahme einer angeborenen Universalgrammatik begründet sich, abgekürzt gesprochen, darin, dass es Kindern nicht möglich sei, das komplexe Sprachsystem mit der beobachtbaren Schnelligkeit und Leichtigkeit bei zudem noch fehlerhaftem Input zu lernen. Wenn Sprache aber nicht gelernt werde, müsse sie – zumindest in Teilen – angeboren sein.

Ein solcher Kompetenzbegriff abstrahiert bewusst von allen einschränkenden Faktoren der Wirklichkeit, insbesondere auch von psychischen Faktoren wie Gedächtnisleistung, Motivation oder Konzentration und sozialen Faktoren wie Schichtzugehörigkeit oder kultureller Identität. Einem so verstandenen Kompetenzbegriff geht es gerade nicht um individuelle Aspekte, sondern um eine theoretische Erklärung der menschlichen Sprachfähigkeit schlechthin. Individuelle Aneignungsprozesse und Kompetenzausprägungen fallen begrifflich in den Bereich der *Performanz*, dem empirisch immer schon eingeschränkten Gebrauch der Sprachkompetenz. Damit fallen gerade diejenigen Aspekte nicht unter den linguistischen Kompetenzbegriff, die unter einer Entwicklungs- und Erwerbsperspektive besonders bedeutsam sind, nämlich die Bedingungen und Ausprägungen der Kompetenzentwicklung.

Mit dem linguistischen Sprachbegriff korrespondiert in gewisser Weise der Intelligenzbegriff der Psychologie, der sich auf die relativ stabile kognitive

Grundausrüstung eines Menschen bezieht. Intelligenz ist in diesem Verständnis durch Erziehungs- und Bildungsprozesse nur bedingt veränderbar. Als Gegenbegriff für die veränderlichen Anteile wählte die Psychologie den *Kompetenzbegriff*, der nun gerade diejenigen kognitiven u.a. Bereiche erfassen soll, die durch Lernen und Erfahrung in Anforderungssituationen beeinflusst werden können: „Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“, heißt es in dem einflussreichen Artikel von Weinert (2001, S. 27f).

Im Kontext einer bestimmten linguistischen Theoriebildung mag eine solche Scheidung von Struktur und Funktion legitim sein, für die Untersuchung von Sprachaneignungsprozessen sowie die Modellierung und Messung sprachlicher Fähigkeiten ist sie weniger geeignet, weil sie das trennt, was in der empirischen Analyse und praktischen Arbeit untrennbar verbunden ist. Wir lernen und wir verwenden Sprache, um damit bestimmte Funktionen zu realisieren. Im Wesentlichen sind dies die folgenden drei Funktionsbereiche (vgl. Ehlich 2005, S. 18):

- *Interaktion und Kommunikation:* Wir setzen Sprache ein, um in der Interaktion mit anderen unsere Ziele zu realisieren.
- *Erkenntnis und Kognition:* Wir nutzen Sprache individuell wie kollektiv für die Verarbeitung von Wissen. Erst die Versprachlichung von Wissen, u.a. in Form von Begriffen, macht es dauerhaft und interindividuell verfügbar.
- *Gemeinschaftsbildung und Kommunion:* Sprache kommt bei der Bildung von sozialen Gruppen – von der Peergroup bis zu staatlichen Gebilden – eine herausragende Rolle zu.

Sprache bzw. sprachliches Handeln ist demnach ganz wesentlich auf Verständigung bezogen; Verstehen und Verständigung zwischen mindestens zwei Aktanten herbeizuführen gehört zu den zentralen Zwecken der Sprache. In diesem Sinne gehören Sprechen und Zuhören – Sprachproduktion und Sprachrezeption – untrennbar zusammen. Oder anders ausgedrückt: Verständigung ist nur in der Interaktion von Sprecher und Hörer (als prototypische Aktanten) möglich.

Sprachliche Handlungsmuster

Für die verschiedenen kommunikativen Bedürfnisse haben sich im Laufe der Entwicklung je spezifische sprachliche Formen entwickelt. Durch die erfolgreiche Bewältigung wiederkehrender kommunikativer Standardprobleme sind sukzessive Standardlösungen entstanden. Der Zusammenhang von (Standard-)Problem und (Standard-)Lösung geht im sog. *Handlungsmuster* (bisweilen auch *Handlungsschema*

genannt) eine feste Verbindung ein, das die Lösungswege für eben dieses Problem bereithält (Ehlich/Rehbein 1979). Dieser Zusammenhang zwischen einem Standardproblem und seiner Standardlösung wird begrifflich als der Zweck eines Musters gefasst. Muster sind also gesellschaftlich ausgearbeitete Handlungsformen zur Bewältigung wiederkehrender (kommunikativer) Probleme. Ähnlich wie die grammatischen Formen stehen uns die Muster für die Bewältigung je spezifischer Kommunikationsziele zur Verfügung.

Eine zentrale Funktion der Muster besteht darin, das Handeln von Sprecher und Hörer zu koordinieren, d.h., so aufeinander zu beziehen, dass sie gemeinsam den kommunikativen Zweck erreichen. Zu den augenfälligsten Leistungen gehört dabei die Regelung der Abfolge der Redebeiträge, d.h. die Organisation des Sprecherwechsels (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974). Geregelt wird aber auch, welche Arten von Sprechakten zu welchem Zeitpunkt erwartbar sind. Besonders anschaulich wird das an der Frage-Antwort-Sequenz, die den zentralen Zweck des Wissenstransfers zwischen zwei Personen hat. Seine Standardisierung ist soweit fortgeschritten, dass sich in den meisten Sprachen eigene grammatische Formen für die beiden zentralen Sprechakte – die Frage und die Assertion (Behauptung) – ausgebildet haben. Eine Frage erkennt man an der Wortstellung (Prädikat in Erststellung: *Kommst du heute?*), an der Verwendung von Fragewörtern (*Wie spät ist es?*) und an der Intonation (Stimme wird zum Äußerungsende angehoben). Auch die Abfolge der Redebeiträge, die Sequentialität, ist musterhaft geregelt.

Handlungsmuster sind also komplexe sprachliche Formen, derer wir uns bedienen, um gemeinsam mit anderen ein kommunikatives Problem zu bewältigen. Sie beziehen die Äußerungen der verschiedenen Beteiligten so aufeinander, dass im Gelingensfall das gemeinsame Ziel erreicht wird. Für die Beteiligten bedeuten Muster eine Entlastung für die Handlungsplanung, weil sie auf ein geteiltes Wissen über einen typischen Gesprächsverlauf zurückgreifen können.

Besonderheiten der mündlichen Kommunikation

Für die Analyse sprachlicher Kommunikation – und damit auch für die Konzeptualisierung von Kompetenzmodellen und für die Feststellung individueller Kompetenzniveaus – ist die Unterscheidung von mündlicher und schriftlicher Kommunikation, von gesprochener und geschriebener Sprache unverzichtbar. Die mündliche Kommunikation ist bestimmt durch die gleichzeitige Anwesenheit von Sprecher und Hörer, die dadurch über einen gemeinsamen Sprechzeit-Raum verfügen, auf den sie sich fraglos beziehen können.



Abbildung 1: Sprechzeitraum mündlicher Kommunikation

Innerhalb dieses Sprechzeit-Raums funktionieren beispielsweise die unmittelbaren deiktischen Ausdrücke *Ich – Hier – Jetzt*; sie bilden die Origo, den Nullpunkt der räumlichen, temporalen und personalen Verweise. Konstitutiv für die mündliche Kommunikation ist darüber hinaus die Verwendung von Interjektionen, eingeworfenen Ausdrücken wie *Hm*, mit denen der Hörer seinen Verstehensprozess signalisiert, so dass der Sprecher unmittelbar auf mögliches Missverstehen reagieren kann. Aber auch die gesamte Prosodie und Intonation gehören zum Verständigungsapparat des Mündlichen, der an die Kopräsenz von Sprecher und Hörer gebunden ist.

Unter Prozessgesichtspunkten ist für das Mündliche die Parallelität von Planung, Produktion und Rezeption konstitutiv; sprachliche Äußerungen können nicht – wie in der schriftlichen Kommunikation – zunächst geplant, überarbeitet und dann nach außen gesetzt werden, sondern müssen kontinuierlich geplant, produziert und ggf. an die Rückmeldesignale des Hörers angepasst werden. Diese Rahmenbedingungen führen – gemeinsam mit dem Ökonomieprinzip – zu einer spezifischen Verständigungsweise, die nicht an den Kriterien der schriftlichen Kommunikation gemessen werden kann. Unter Schriftlichkeit soll mit Ehlich (1983) die Zerdehnung der ursprünglichen Gesprächssituation verstanden werden:



Abbildung 2: Zerdehnung von Kommunikationsprozessen

Die Zerdehnung wird herbeigeführt durch die Trennung von Äußerungsproduktion und -rezeption, indem ein Medium die Äußerung des Sprechers über Raum und Zeit hinweg transportiert und damit seine zeitversetzte Rezeption ermöglicht. Mit der Schrift steht seit ca. 5.000 Jahren ein Zeichensystem zur Verfügung, das für diesen Zweck hervorragend geeignet ist. Schriftliche Kommunikation ist also dadurch definiert, dass sprachliche Äußerungen zum Zwecke der (dauerhaften) Überlieferung produziert werden. Die so entstehenden Texte unterscheiden sich von den Diskursen also durch Dauerhaftigkeit und Zerdehnung der Kommunikationssituation. Das verlangt andere Verständigungsformen, die sich unmittelbar in den sprachlichen Strukturen niederschlagen. Ein Text muss beispielsweise expliziter sein, er muss seinen Handlungs- und Verstehenskontext selber schaffen und weitgehend auf alle extra- und nonverbalen Verständigungsmittel verzichten. Textproduktion verlangt die Antizipation der Lesesituation und damit eine sorgfältigere Planung, was ermöglicht wird durch die Trennung von Äußerungsproduktion und -rezeption. Koch/Oesterreicher (1994) haben hierfür die Unterscheidung von konzeptioneller und medialer Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit eingeführt; ein konzeptionell schriftlicher, aber medial mündlicher Text wäre danach beispielsweise ein mündlich vorgetragenes Redemanuskript; ein konzeptionell mündlicher, aber medial schriftlicher Text wäre etwa eine schnelle E-Mail.

Analysemethode

Methodologisch schlagen sich die Differenzen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in je spezifischen Analyseverfahren nieder. Die Analyse der mündlichen Kommunikation ist unverzichtbar auf die audio-visuelle Aufzeichnung und Transkription von authentischen Diskursen angewiesen, um die Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache einzufangen. Erst das Transkript in Verbindung mit dem wiederholten Abhören und Ansehen der Aufzeichnung offenbart die Strukturen und Funktionsweisen der mündlichen Kommunikation. Denn diese sind nicht einfach an der sprachlichen Oberfläche ablesbar, schon gar nicht an der Flüchtigkeit des gesprochenen Wortes. Erst in der Transkriptanalyse werden die rekurrenten Strukturen und Funktionen der mündlichen Kommunikation sichtbar.

Für die Konzeptualisierung von Kompetenzmodellen im Bereich der Mündlichkeit folgt daraus, dass sich Gesprächskompetenz weniger an der sprachlichen Oberfläche einzelner Äußerungen zeigt als vielmehr in der je situativen Angemessenheit sprachlichen Handelns. Es sind nicht bestimmte linguistische Strukturen, etwa die dem Literalen entstammenden Kategorien der Vollständigkeit, grammatischen Korrektheit oder auch Explizitheit, an denen sich Gesprächskompetenz festmacht, sondern die Angemessenheit einzelner Äußerungen im Rahmen des je aktuellen Handlungsmusters. Auch eine grammatisch korrekt formulierte Frage kann kommunikativ unangemessen sein, wenn sie verbunden ist mit einer Unterbrechung des Gesprächspartners oder einer beleidigenden Unterstellung. Die Kriterien, nach denen sich kommunikative Angemessenheit bemisst, leiten sich also her aus den sprachlichen Handlungsmustern.

2. Gesprächskompetenz

Die Fähigkeit zur mündlichen Kommunikation, die Gesprächskompetenz, wird zu Recht als eigenständige, von anderen unterscheidbare Kompetenz konzeptualisiert, weil sie mit den spezifischen Bedingungen der mündlichen Kommunikation korrespondiert. Damit ist insbesondere die Fähigkeit zur Gleichzeitigkeit von Planungs-, Rezeptions- und Produktionsprozessen gemeint; wer spricht, muss nicht nur seinen laufenden Redebeitrag planen, sondern gleichzeitig auch die Verstehenssignale des Hörers beachten. Mündliche Kommunikation ist – wie ausgeführt – durch ihre Flüchtigkeit, Prozesshaftigkeit und Interaktivität gekennzeichnet, für deren Bewältigung ein spezifisches Ensemble von Wissen i.w.S. (= Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten) erforderlich ist, das sich zusammenfassend als Gesprächskompetenz beschreiben lässt. Zugleich sind Gespräche aber immer auch das Resultat aller daran Beteiligten, so dass die Anteile und beteiligten Kompetenzen des Einzelnen weniger offensichtlich sind als bei individuellen Tätigkeiten.

Basisqualifikationen

Für die Modellierung der Gesprächskompetenz ist nun zu fragen, welche Teilfähigkeiten erforderlich sind, um mit anderen (verbal) zu kooperieren. Um normative Fragen zunächst einmal so weit wie möglich außen vor zu lassen, liegt den folgenden Überlegungen ein weiter Kooperationsbegriff zugrunde, der in einer Art Hyperonym gleichermaßen *Kooperation* und *Konflikt*, Verständigung und Streit einschließt, weil selbst der Streit einen Partner, oder besser, Gegner voraussetzt. Ehlich (2005, S. 12) schlägt für die Erhebung des Sprachstands sieben sog. *Basisqualifikationen* vor, von denen bis auf die literale alle für den Bereich des Mündlichen relevant sind:

- *Rezeptive und produktive phonische Qualifikation* meint die Fähigkeit zur Lautunterscheidung und -produktion in seiner gesamten Breite, einschließlich der Intonation und einzellautübergreifenden Strukturen.
- *Pragmatische Qualifikation I* meint die Fähigkeit, aus dem Sprachgebrauch anderer deren Handlungsziele erkennen und angemessen darauf reagieren sowie Sprache selber für eigene Ziele einsetzen, d.h. anderen mittels sprachlicher Äußerungen die eigenen Absichten zu vermitteln zu können.
- *Semantische Qualifikation* umfasst die Fähigkeit, sprachliche Ausdrücke zu Wirklichkeitselementen und Vorstellungen sowie deren Kombinatorik rezeptiv und produktiv zuordnen, d.h. ein eigenes Lexikon mit Bedeutungsvorstellungen auszubilden und anzuwenden zu können.
- *Morphologisch-syntaktische Qualifikation* betrifft die Fähigkeit zur Produktion und Rezeption komplexer Sätze und Satzfolgen, die grammatikalisch korrekt sind. Diese unterscheiden sich je nach Sprachtyp erheblich.
- *Diskursive Qualifikation* meint die spezielle Fähigkeit, Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation zu nutzen, d.h. sich der gesellschaftlich entwickelten Muster und Schemata der Kommunikation zu bedienen. Von besonderer Bedeutung im Erwerbskontext ist dabei die Fähigkeit zum Erzählen, die beispielsweise für den Aufbau fiktionaler Spiel- und Phantasiewelten oder auch für ein Probehandeln benötigt wird. Neu gegenüber der pragmatischen Qualifikation I ist dabei die Fähigkeit, nicht nur eigene Absichten auszudrücken bzw. fremde zu erkennen, sondern ein kommunikatives Ziel gemeinsam mit dem Gesprächspartner in einem sprachlichen Handlungsmuster zu realisieren, d.h. sich auf eine bestimmte Form des regelmäßigen Sprecherwechsels einzulassen.
- *Pragmatische Qualifikation II* wird wie folgt umschrieben: „Fähigkeit, die Einbettung von Handlungsbezügen in unterschiedlichen sozialen Wirklichkeitsbereichen zu erkennen und die angemessenen Mittel zur kommunikativen Einflussnahme auf diese Wirklichkeitsbereiche zielführend nutzen“ (ebd.). Damit ist vor allem die Fähigkeit gemeint, in komplexen sozialen, vor allem institutionellen Kontexten sprachlich zu handeln.

Die pragmatischen Qualifikationen I und II sowie die diskursive Qualifikation unterscheiden sich vor allem durch den Umfang und die Komplexität der vorgegebenen Strukturen. Im einfachsten Fall bringt man beispielsweise einen Wunsch durch irgendeine sprachliche Form zum Ausdruck, die dem Hörer situationsbezogen eine Rekonstruktion ermöglicht; das trifft etwa auf eine frühkindliche Äußerung wie „Spielen“ zu, die ohne Rücksicht auf den Hörer den eigenen Wunsch zum Ausdruck bringt, spielen zu wollen. In der weiteren Entwicklung wird dann der Sprechakt der Bitte („Spielst du bitte mit mir?“), die Fähigkeit zur Antizipation der Handlungsmöglichkeiten des Hörers („Hast du Zeit, mit mir zu spielen“) und schließlich das Einbringen eines Wunsches in Antragsform in eine Institution erworben („Ich stelle den Antrag auf Unterbrechung der Sitzung.“).

Unter den *basalen Fähigkeiten* kommt offensichtlich der phonischen Qualifikation ein besonderer Stellenwert zu, weil sie nicht nur die materielle Basis für den Spracherwerb schlechthin darstellt, sondern weil sie auch für die aktuelle Verständigung eine Filterfunktion hat. Denn wir speichern im Arbeitsgedächtnis unmittelbare Sinneseindrücke, bevor sie auf den nächst höheren Stufen weiter verarbeitet werden. Probleme in diesem Bereich führen zwangsläufig zu Schwierigkeiten bei den morpho-syntaktischen, semantischen und pragmatischen Verstehensprozessen, weil der Input fehlt oder fehlerhaft ist.

Bei den diskursiven Qualifikationen kommt möglicherweise der Narration, der Fähigkeit zur Rezeption und Produktion von Erzählungen, eine besondere Rolle zu. Ein Hinweis hierauf mag die Tatsache sein, dass wohl in allen Kulturen der Welt, in allen Alterstufen und allen sozialen Schichten erzählt wird. Erzählen ermöglicht nicht nur die gemeinsame kognitive und affektive Verarbeitung von persönlich bedeutsamen Erlebnissen und damit „das als schmerzlich empfundene Getrenntsein vom anderen aufzuheben und eine Form der Wiedervereinigung zu finden“, wie es Flader/Giesecke (1980, S. 211) emphatisch nennen, sondern auch die Imagination nur vorgestellter Welten. Erzählen ermöglicht Probedandeln in einer selbst entworfenen Welt. Insofern scheint es kein Zufall, dass gerade zum Erzählen zwei große Entwicklungsstudien vorliegen (s.u.).

Teilfähigkeiten

Im Folgenden soll nun der Versuch unternommen werden, diejenigen Teilfähigkeiten oder Qualifikationen genauer zu bestimmen, die für das Führen eines Gesprächs erforderlich sind. Ich greife dafür auf ein Modell zurück, das ich gemeinsam mit Gisela Brüner (2004) entwickelt habe. Dieses Modell geht davon aus, dass sich Gesprächsfähigkeit theoretisch herleiten lässt aus den kommunikativen Erfordernissen der Gesprächssituation, die die Beteiligten prinzipiell im Gespräch bewältigen. Grundlage dieser Modellierung bilden funktional-pragmatische Analysen von aufgezeichneten und transkribierten authentischen Diskursen. Insofern ist die Rekonstruktion empirisch fundiert, weil sie auf beobachtbaren sprachlichen

Handlungen aufruft. Im Zentrum stehen dabei die komplexeren Fähigkeiten, also insbesondere diskursive und pragmatische Qualifikationen; die basalen werden dabei zunächst einmal als gegeben angenommen.

Die kommunikativen Erfordernisse lassen sich konkret beschreiben als Anforderungen an die kognitiven, sprachlichen und affektiven Fähigkeiten der Handelnden. Für die Bewältigung der unterschiedlichen Handlungsanforderungen sind je spezifische *Kenntnisse und Fähigkeiten* erforderlich, die sich nach den beteiligten *Wissenstypen* unterscheiden lassen. Ausgeblendet sind dabei psychische Aspekte wie das innere Management der Affekte (Ärger beherrschen, Umgang mit Angst oder Freude etc.) oder der eigenen Identitäten (Anspruchshaltung, Statusfragen etc.), die nicht nur im Gespräch zum Tragen kommen, sondern auch in anderen Handlungen. Sie sollen deshalb nicht als Bestandteil der Gesprächskompetenz konzipiert werden. Das folgende Schaubild illustriert die beteiligten Wissenstypen:

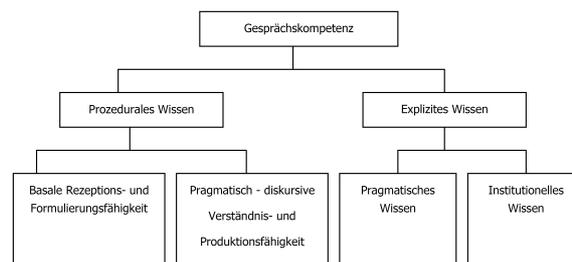


Abbildung 3: Gesprächskompetenz

Danach setzt sich die Gesprächsfähigkeit aus explizitem und implizitem (= prozeduralem) Wissen zusammen, in das die o.a. Qualifikationen einfließen. Sie sind hier deshalb zusammengefasst, um für eine Operationalisierung der Gesprächskompetenz die Zahl der Einzelaspekte überschaubar zu halten. Welche Aspekte sich letztendlich als eigenständige Faktoren erweisen, muss die empirische Analyse zeigen. Zum impliziten, prozeduralen Wissen gehören:

- *Basale Rezeptions- und Formulierungsfähigkeiten:* Hierzu zählt zum einen die produktive Fähigkeit, mental-kognitive Konstrukte (= Ideen) mithilfe geeigneter phonologischer, lexikalischer und grammatikalischer Mittel auszudrücken; analog bedeutet das für die Rezeption die Fähigkeit, die Bedeutung sprachlicher Ausdrücke zu verstehen.
- *Pragmatisch-diskursive Verständnis- und Produktionsfähigkeit:* Hierunter soll im produktiven Bereich die Fähigkeit verstanden werden, kommunikative Ziele im Rahmen von sprachlichen Handlungsmustern oder größeren diskursiven Kontexten in Kooperation mit dem Gesprächspartner durch eigene Gesprächsbeiträge zu realisieren. Auf den rezeptiven Bereich übertragen bedeutet das, die entsprechenden Äußerungen des Gesprächspartners angemessen zu deuten.

Grundsätzlich ist auch das prozedurale Wissen explizierbar; sein besonderer Status besteht jedoch gerade in seiner Automatisierung, d.h. in der Fähigkeit zum vorbereiteten Handeln. Zum prozeduralen Wissen gehören wahrscheinlich auch sehr grundlegende Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen, wie Kommunikation grundsätzlich oder in bestimmten Situationen funktioniert. So mögen beispielsweise Schüler bei einem autoritär agierenden Lehrer zu der Überzeugung kommen, dass Argumentieren in Streitgesprächen wenig Erfolg versprechend ist. Hieraus speisen sich individuelle Gesprächsmaximen.

Zum expliziten Wissen gehören neben den ins Bewusstsein gelangten prozeduralen Fähigkeiten die folgenden:

- *Pragmatisches Wissen:* Hierunter soll ein Wissen über die grundsätzliche Funktionsweise von Gesprächen verstanden werden, beispielsweise Kenntnisse über den Sprecherwechsel, die Aufgaben eines Erzählers oder die Funktion einer Bitte.
- *Institutionelles Wissen:* Das umfasst mehr oder weniger genaue Kenntnisse darüber, wie in bestimmten Institutionen sprachlich gehandelt wird. Für den Bereich der Schule gehören dazu beispielsweise Kenntnisse über die Art und Weise, wie Klassengespräche geführt werden.

Anforderungen und Schwierigkeiten

Die Schwierigkeit kommunikativen Handelns, d.h. die Anforderungen an die kommunikativen Fähigkeiten, hängt bzw. hängen von mindestens vier Faktoren ab. Alle folgenden Aussagen über die Schwierigkeit gehen immer davon, dass die jeweils anderen Faktoren unverändert bleiben:

- *Thema:* Unter einem Thema soll der propositionale Gehalt (Inhalt) eines Gesprächs verstanden werden, also das, worüber gesprochen wird. Die thematischen Anforderungen hängen von der Bekanntheit, der Komplexität und der subjektiven Involviertheit ab. Über ein bekanntes Thema zu sprechen ist einfacher als über ein unbekanntes; gleiches gilt für komplexe Themen. Die Involviertheit in ein Thema kann sich unterschiedlich auswirken; es ist anzunehmen, dass positive Involviertheit, d.h. positive Affekte und Beziehungen, eine Erleichterung darstellen und negative ein Erschwernis.
- *Beteiligte:* Die Gesprächsbeteiligten können in ihrer Anzahl und Bekanntheit/Vertrautheit variieren. Wie sich diese Varianten auf die Schwierigkeit auswirken, ist nur schwer generell anzugeben; wahrscheinlich sind jedoch Mehrpersonengespräche und Gespräche mit unbekanntem Beteiligten als schwieriger einzuschätzen, weil unterschiedliche Personen mit je spezifischen Voraussetzungen zu adressieren und Äußerungen von unterschiedlichen Personen zu interpretieren sind.

- *Funktionen und Strukturen:* Hierunter sollen die Gesprächsfunktionen sowie die daraus resultierenden Gesprächsstrukturen verstanden werden. Diese können in den folgenden Dimensionen variieren: *Planbarkeit, Kontrollierbarkeit, Widersprüchlichkeit und Handlungsspielräume.* Dabei kann man wahrscheinlich davon ausgehen, dass Gespräche, die weitgehend geplant, in ihrem Verlauf kontrolliert, ohne widersprüchliche Anforderungen und mit eigenen Handlungsspielräumen geführt werden können, als einfacher einzuschätzen sind. Ein einfaches Gespräch wäre danach etwa eine Auskunft am Bahnschalter, das hochgradig geplant, kontrolliert und widerspruchsfrei verlaufen kann; ein schwieriges Gespräch wäre demgegenüber eine Verhandlung mit mehreren Parteien über einen hohen Streitwert, weil hier keiner der Beteiligten den Gesprächsverlauf planen oder kontrollieren kann und zudem verschiedene Ziele miteinander konfliktieren. Ein Lehrervortrag im Unterricht ist beispielsweise besser zu planen und zu kontrollieren als ein freies Unterrichtsgespräch oder eine Beratung. Ein Beispiel für widersprüchliche Anforderungen ist die Diskussionsleitung, die einerseits unter der Maxime steht, alle Diskutanten ausreichend zu Wort kommen zu lassen, andererseits aber auch das Zeitbudget einzuhalten hat.
- *Dauer:* Hier kann man annehmen, dass die Schwierigkeit mit zunehmender Gesprächsdauer steigt.

Ein Kompetenzmodell der Gesprächsfähigkeit

Bringt man nun die Teilfähigkeiten einerseits und Schwierigkeitsfaktoren andererseits in ihren jeweiligen Ausprägungen zusammen, ergibt sich der folgende dreidimensionale Raum:

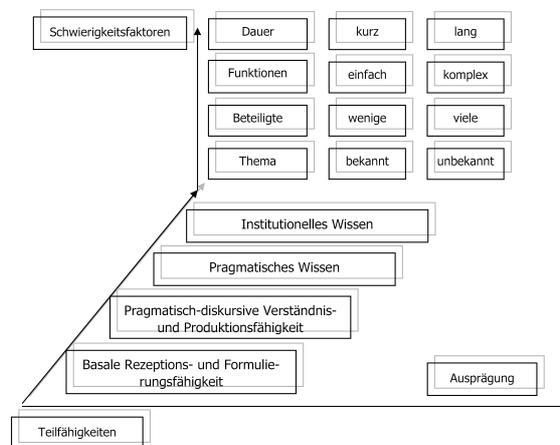


Abbildung 4: Kompetenzmodell Gesprächsfähigkeit

Das Modell lässt erkennen, dass die einzelnen Teilfähigkeiten jeweils unterschiedlich gut ausgeprägt sein können, also für die Rezeption bzw. Produktion unterschiedlich komplexer Äußerungen und Zusammenhänge geeignet sind. Worin die jeweilige Ausprägung einer Teilfähigkeit besteht, ist letztlich nur empirisch zu bestimmen. Mögliche Ausprägungen sollen daher nur kurz skizziert werden. Die Ausprägungen der Teilfähigkeiten werden aus Gründen der besseren Verständlichkeit jeweils bezogen auf unterschiedliche kommunikative Anforderungen beschrieben; sie lassen sich aber prinzipiell auch als Fähigkeitsausprägungen darstellen.

Im Bereich der basalen Fähigkeiten haben wir es zunächst mit der phonischen Qualifikation zu tun, die u.a. rezeptiv abhängig ist von den akustischen Verhältnissen sowie der Deutlichkeit der Artikulation. Oder anders ausgedrückt: Eine einfache Qualifikation reicht aus, um deutlich artikulierte Äußerungen ohne Störgeräusche zu verstehen. Im Bereich der Morphosyntax steigen die rezeptiven wie produktiven Anforderungen mit der Komplexität der grammatikalischen Strukturen. Die semantischen Anforderungen steigen mit dem verwendeten bzw. zu verwendenden sprachlichen Register; mit dem fachsprachlichen Anteil an der Kommunikation steigen die Anforderungen, u.a. weil die Fachsprache eng an die Schriftlichkeit gebunden ist.

Für die pragmatisch-diskursiven Fähigkeiten gilt, dass die Anforderungen in eindeutigen, empraktischen Situationen (= praktische Handlungszusammenhänge) geringer sind als in rein sprachlich hergestellten Situationen mit ambigen Bedeutungen. Die Anforderungen steigen zudem in dem Maße, in dem Handlungen implizit realisiert werden, d.h., das Erkennen bzw. der Einsatz von Strategien und Taktiken erforderlich ist. Die Schwierigkeiten nehmen zudem in institutionellen Kontexten zu, die in der Regel komplexer strukturiert sind als alltägliche.

Das pragmatische und institutionelle Wissen betrifft die Fähigkeit, regel- bzw. musterhafte Zusammenhänge der Kommunikation zu erkennen und sprachlich auszudrücken. Die Explikation ist möglicherweise Voraussetzung dafür, die Zusammenhänge zu reflektieren, mit anderen zu darüber zu kommunizieren sowie kommunikative Strategien zu entwickeln. Die Ausprägung dieses Wissens betrifft vor allem die Frage, wie differenziert kommunikative Zusammenhänge wahrgenommen werden.

3 Entwicklung der Gesprächskompetenz

Die Spracherwerbsforschung weist, so auch Ehlich (2005, S. 34 ff.), zwei deutliche Schwerpunkte auf: Die Konzentration auf die frühe Kindheit bis zum 3./4. Lebensjahr sowie auf morpho-syntaktische und lexikalische Phänomene. Relativ gut untersucht ist insofern der Syntax- und Wortschatzerwerb bis zum Alter von vier Jahren. Das hängt zusammen mit dem allgemeinen Sprachverständnis, das Sprache weitgehend auf diese Phänomene der griechisch-lateinischen Grammatik einschränkt. Es hat aber auch methodische Gründe, weil diese Phänomene relativ gut beobachtbar

und quantifizierbar sind. Deutliche Desiderata weist demgegenüber die Untersuchung der pragmatischen Fähigkeiten sowie die Entwicklung nach dem fünften Lebensjahr auf. Hierüber wissen wir erstaunlicherweise relativ wenig. Und es gibt ein weiteres Desiderat: Es fehlen fast vollständig umfangreichere Longitudinalstudien.

Erhebung der Gesprächskompetenz

Aus den zuvor erwähnten methodologischen Bedingungen ist die Untersuchung der Gesprächskompetenz auf Ton- und Videoaufnahmen sowie deren Transkripte angewiesen. Andere Formen wie Protokolle, Mitschriften oder Informantenbefragungen scheiden weitgehend aus, weil sie die relevanten Phänomene nicht erfassen. Es liegen zwei umfangreiche Studien zum Erzählerwerb vor, die sich genau der beschriebenen Methoden bedienen: Boueke/Schülein (1995) und Hausendorf/Quasthoff (1996). Während Boueke/Schülein ein Setting wählen, das für den erwachsenen Zuhörer (= Versuchsleiter) möglichst wenig Aktivität vorsieht, um auf diese Weise die äußeren Versuchsbedingungen möglichst stabil zu halten, gehen Hausendorf/Quasthoff bewusst einen anderen Weg. Sie versuchen eine möglichst authentische, im Sinne von alltäglicher Kommunikationssituation herzustellen, indem der erwachsene Zuhörer (= Versuchsleiter) aufgefordert ist, möglichst unverstellt zu agieren. Gemein ist beiden Settings jedoch, dass sie sich um ein möglichst großes Aktivierungspotential der Versuchspersonen bemühen. Erst in den Transkripten wird dann sichtbar, welche narrativen Aufgaben sie in welcher Weise erfüllen. Beide Verfahren eignen sich jedoch wegen ihres Aufwandes nicht für umfangreiche Messungen, für sog. Large Scale-Untersuchungen.

Perspektivisch ist zu prüfen, ob es möglicherweise bestimmte Teilkompetenzen mit Indikatorfunktion gibt, die stellvertretend für einen bestimmten Aspekt der Gesamtkompetenz erfasst werden könnten. Dafür müssten aber zunächst mit gesprächsanalytischen Methoden größere Korpora darauf hin untersucht werden, ob es stabile Korrelationen zwischen bestimmten Teilkompetenzen und der Gesprächskompetenz gibt.

Erzählerwerb

Relativ gut untersucht sind das Erzählen und seine Aneignung. Mit den umfangreichen Arbeiten von Boueke/Schülein (1995) und Hausendorf/Quasthoff (1996) liegen zwei Studien vor, die den Erzählerwerb vom Ende des Kindergartenalters bis etwa zur Adoleszenz untersuchen. Bei allen methodologischen Unterschieden (s.o.) weisen die Ergebnisse beider Studien doch in gleiche Richtung: Die Entwicklung der Erzählfähigkeit weist einen deutlichen Zuwachs an Komplexität in den sprachlichen Strukturen und Funktionen auf. Junge Kinder beschränken ihre

Erzählung auf den narrativen Kern (= das Ungewöhnliche bzw. Unerwartete), den sie entsprechend der Ereignischronologie weitgehend additiv bzw. reihend wiedergeben.

Die pragmatischen Anforderungen an Erzählungen erfüllen sie auf diese Weise anfangs nur minimal, weil bestimmte, erwartbare kommunikative Aufgaben des Erzählers nicht wahrgenommen werden. Konkret heißt das, Musterpositionen wie etwa die Orientierung des Hörers über Ort, Zeit und Personen der Geschichte realisieren sie – wenn überhaupt – nur auf Nachfrage des Hörers; auch die Evaluation als konstitutives Element einer Erzählung fehlt in der Regel bei jungen Erzählern. Demgegenüber realisieren adoleszente Erzähler alle erwartbaren Musterpositionen, ohne hierzu jeweils vom Hörer aufgefordert werden zu müssen. Die Studie von Hausendorf/Quasthoff, die ihre Daten in einem authentischen, quasi-experimentellen Setting erhoben haben, lassen darüber hinaus erkennen, wie es trotz dieser noch unzureichenden Erzählkompetenz zu einer gelingenden Kommunikation zwischen Kind und Erwachsenem kommt: Der erwachsene Zuhörer übernimmt, wo immer möglich, im Sinne des Scaffolding Aufgaben des kindlichen Erzählers.

Didaktische Traditionen zur Schulung der Gesprächskompetenz

Die Vermittlung von Gesprächskompetenz hat eine lange und wechselhafte Geschichte. Bis hinein in das 18. und 19. Jahrhundert kam der Mündlichkeit in Form der Rhetorik im Sprachunterricht eine zentrale Bedeutung zu, auch wenn es dabei weniger um eine allgemeine Gesprächsfähigkeit als vielmehr um eine spezielle, am Schriftlichen orientierte Redefähigkeit ging. Dagegen musste sich die Textproduktion im Rahmen eines eigenständigen Aufsatzunterrichts erst allmählich durchsetzen, auch wenn es wegen der prinzipiellen Verwandtschaft zahlreiche Anknüpfungspunkte gab. Lange Zeit war der Aufsatzunterricht daher durch die rhetorische Tradition geprägt. Auch in den Methodiken, die bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts den Deutschunterricht prägten, spielte das Mündliche eine wichtige Rolle (vgl. z.B. Engelmann 1925; Essen 1955 oder auch Ulshöfer 1963). Die sog. kommunikative Wende Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre des 20. Jh. konnte hieran anknüpfen; prominentestes Beispiel hierfür ist sicherlich das Rollenspiel zur Vorbereitung auf realistische Kommunikationsanlässe, mit dem Schüler/innen lernen sollten, ihre Interessen zu vertreten.

4 Bildungsstandards

Die Konkretisierung der Bildungsstandards im Bereich der mündlichen Kommunikation, i.e. Sprechen und Zuhören, erweist sich als eine spezifische Auswahl von Anforderungen und Erwartungen in unterschiedlichen Dimensionen:

Tabelle 1: Systematik der Anforderungen in den Bildungsstandards

Teilkompetenz ¹	Erläuterung	Kommentar MBM
a) Gespräche führen b) mit anderen sprechen	a) Sich an Gesprächen beteiligen, Gesprächsregeln beachten, Konflikte klären b) Sich konstruktiv verhalten, Gesprächsregeln einhalten, eigene Meinung begründen, Gesprächsverhalten reflektieren	Allgemeine Gesprächsfähigkeit, orientiert an einem normativen Modell des argumentativen, rationalen Verständigungsdiskurses
a & b) zu anderen sprechen	a & b) Standardsprache verwenden, Wirkung der Redeweise beachten b) Formen mündlicher Darstellungen unterscheiden, Sprechsituationen gestalten, z.B. Bewerbung	Bewusstheit und Sensibilität für die Besonderheiten des Verbalen und Nonverbalen der mündlichen Kommunikation entwickeln
b) vor anderen sprechen	Texte vortragen, Redebeiträge halten, Medien nutzen	Monologisch-rhetorische Gesprächsformen
a & b) verstehend zuhören	a) Inhalte zuhörend verstehen, nachfragen b) Gesprächsbeiträge verfolgen, wesentliche Aussagen aus gesprochenen Texten verstehen, sichern und wiedergeben	Aktives Zuhören im Sinne der Bedeutungs-Rekonstruktion, vor allem in Lehr-Lernsituationen
a & b) szenisch spielen	a) Perspektiven einnehmen, sich in Rollen versetzen b) Eigene Erlebnisse szenisch darstellen, Texte szenisch gestalten	Ästhetisch-spielerische Dimension gesprochener Sprache, auch funktional für andere Lernziele nutzen
a) über Lernen sprechen	Beobachtungen wiedergeben, Sachverhalte beschreiben, Lernergebnisse präsentieren	Mündliche Kommunikation gezielt als Mittel des Lernens nutzen
b) Methoden und Arbeitstechniken	Gesprächsformen praktizieren, Redestrategien einsetzen, Stichwörter anfertigen, Mitschriften anfertigen, Video-Feedback nutzen	Bewusster und reflektierter Einsatz des Gesprochenen, aber auch der Schrift für Zwecke des Mündlichen

¹ a = Grundschule, b = Mittlerer Schulabschluss

Die Auswahl der Teilfähigkeiten im Bereich des Mündlichen lässt einen deutlichen institutionellliteralen Bias erkennen, d.h. die Fokussierung einer bestimmten Dimension der mündlichen Kommunikation:

- Bei den *produktiven Teilfähigkeiten* wird unterschieden zwischen eher interaktiven Formen, d.h. solchen, die systematisch einen Sprecherwechsel vorsehen, und eher monologischen, d.h. solchen ohne systematischen Sprecherwechsel. Die interaktiven Formen orientieren sich an einem normativen Modell des argumentativen, rationalen und reflexiven Verständigungsdiskurses, in dem jeder jederzeit prinzipiell in der Lage ist, Rechenschaft über sein kommunikatives Handeln abzulegen. Die monologischen Formen zielen überwiegend auf die Weitergabe von Wissen.
- Bei den *rezeptiven Teilfähigkeiten* dominiert der Aspekt der Bedeutungsrekonstruktion und -sicherung. Die Schüler/innen sollen lernen, Informationen in den Gesprächsbeiträgen anderer zu verstehen, für sich – auch schriftlich – zu sichern und ggf. in weiteren Situationen an andere weiterzugeben. Insbesondere die Forderung, Aussagen aus gesprochenen Texten zu sichern sowie Stichworte und Mitschriften anzufertigen, verdeutlichen, dass es hier um mehr geht als um Gesprächskompetenz: Es geht um die kognitive Verarbeitung mündlich dargebotener Texte zum Zwecke des Wissenserwerbs. Ein solcher Standard ist legitim, trifft aber nicht den Kern von Gesprächskompetenz.
- Eine Sonderrolle nehmen die *spielerisch-ästhetischen Formen* ein, die für sich zu stehen scheinen, es sei denn, sie sind funktional für andere Lernziele (z.B. Textverständnis schulen) einzusetzen.

Damit ist sicherlich ein wesentlicher Kompetenzbereich für die Lebens- und Berufsbewältigung angesprochen, nämlich die Fähigkeit, sich mit anderen im Gespräch verbal zu verständigen und Wissen auszutauschen. Allerdings bleibt auf diese Weise ein konstitutives Moment der mündlichen Kommunikation ausgeblendet, nämlich ihre Interaktivität, die unhintergehbare Angewiesenheit auf die Kooperation mit Koaktanten. Und diese Kooperation besteht eben nicht nur in dem Einhalten von Gesprächsregeln, sondern wird von den Beteiligten in den verschiedenen Dimensionen aktiv und vor allem sprachlich immer wieder neu hergestellt. Die einzelnen Verfahren und sprachlichen Mittel sind in der Gesprächs- und Diskursforschung detailliert beschrieben, etwa mit Begriffen wie dem *recipient design* (vgl. Bergmann 1994) oder dem *sprachlichen Handlungsmuster* (s.o.). Methodologisch ergibt sich an dieser Stelle jedoch ein erhebliches Problem, weil diese Verfahren nicht einfach an der sprachlichen Oberfläche ablesbar sind, sondern erst in der Transkriptanalyse rekonstruierbar werden.

Für die Standards folgt daraus, mündliche Kommunikation nicht auf die gut beschreibbaren und beobachtbaren Teilfähigkeiten zu beschränken, weil das aus zwei Gründen problematisch wäre: Zum einen würden auf diesem Wege die spezifischen mündlichen Fähigkeiten im Unterricht an Bedeutung verlieren. Und zum anderen

liefe man bei der Überprüfung Gefahr, anstelle der Gesprächsfähigkeit andere Fähigkeiten zu messen, beispielsweise literale und damit die Validität der Messung zu gefährden.

5. Beispielanalyse Lernstandserhebung NRW 2005

Im Rahmen der Lernstandserhebung Klasse 9 in NRW im Jahre 2005 werden erstmals auch Fähigkeiten aus dem mündlichen Bereich erhoben. Als Basisformat dient das Abspielen eines authentischen Radiobeitrags, zu dem die Schüler/innen anschließend schriftlich Fragen beantworten sollen. Konkret wird ein Setting gewählt, in dem sich die Schüler/innen eine Diskussion in der Klasse über Plagiate aus dem Internet vorstellen sollen. Zur Vorbereitung auf diese Diskussion hören sie eine auf CD gespeicherte Radiosendung. Weiter sollen sie sich vorstellen, sie hätten die wichtigsten Informationen der Radiosendung zusammenzufassen sowie einen eigenen Regelungsvorschlag für den Umgang mit Informationen aus dem Internet zu machen. Vor dem Hören der Radiosendung, die ca. 5 min dauert, haben sie 4 min Zeit, um sich den Fragebogen mit insgesamt 13 Fragen durchzulesen, den sie anschließend ausfüllen sollen. Während des Hörens dürfen sie sich Notizen machen. Die Antworten werden überwiegend im Multiple Choice-Format (Einfachauswahl) und z.T. als freie Antwortmöglichkeit gegeben.

Mit der ersten Aufgabe, Fragen nach dem Inhalt zu beantworten, wird grundsätzlich das Hörverstehen überprüft, ein wichtiger Aspekt der Gesprächskompetenz. Die Fragen zur Radiosendung beziehen sich im Wesentlichen auf den propositionalen Gehalt. Zum einen wird nach den Inhalten einzelner Äußerungen gefragt, die wörtlich oder synonym (*Spezialisten – Expertin*) im Beitrag erwähnt wurden, beispielsweise nach Eigenschaften oder Handlungen von Personen. Zum anderen wird nach der Funktion oder Bedeutung der dargestellten Handlungen gefragt, die nicht wörtlich im Beitrag vorkommen, sondern über einfache Inferenzen zu erschließen sind, etwa die Frage danach, wem der Beitrag hilft.

Die offenen Aufgabenformate betreffen zum einen ebenfalls das Wiedergeben inhaltlicher Aspekte; hier sollen u.a. Angaben über erwähnte Techniken, Verdachtsmomente und Meinungen gemacht werden. Der wesentliche Unterschied zu den geschlossenen Formaten besteht darin, dass die Inhalte aktiv erinnert werden müssen. Zum anderen findet sich eine offene Aufgabe, bei der selbständig zwei Regeln für den Umgang mit Internetquellen zu entwickeln und zu begründen sind. Eine weitere offene Aufgabe sieht vor, die im Radiobeitrag erwähnten Techniken des Plagiiens sowie ihre Aufdeckungsmöglichkeiten in ein vorgefertigtes Diagramm einzutragen.

Aufgabengüte

Wie ist ein solches Aufgabenformat in Bezug auf die Messung von Gesprächskompetenz einzuschätzen? Grundsätzlich ist anzumerken, dass das Erhebungsinstrument den Restriktionen eines großen Assessments unterworfen ist, wie es eine landsweite Lernstandserhebung mit ca. 200.000 Schülerinnen und Schüler darstellt. Aus testökonomischen Gründen können bislang ausschließlich schriftliche Daten erhoben werden, die zudem nach Möglichkeit viele geschlossene Aufgabenformate vorsehen und eine automatisierte Verarbeitung erlauben. Damit sind alle Aufgaben mit mündlich-produktiven Anteilen ausgeschlossen. Hier sind zukünftig jedoch computerbasierte Erhebungsverfahren denkbar, bei denen mittels Spracherkennung auch mündliche Äußerungen erhoben und ausgewertet werden können. Denkbar sind beispielsweise Aufgaben, bei denen die Probanden Texte vorlesen, Äußerungen nachsprechen oder Äußerungen vervollständigen sollen, die sich dann automatisch auswerten lassen.

Mit der Beschränkung auf schriftliche Aufgabenformate ist zugleich eine Beschränkung auf rezeptive Fähigkeiten, auf das sog. Hörverstehen verbunden. In der gewählten Beispielaufgabe werden überwiegend explizit gegebene Propositionen erfragt. Pragmatische Aspekte, etwa die Absichten oder Interessen der im Radiobeitrag auftretenden oder erwähnten Personen, werden im Prinzip nicht thematisiert. Damit beschränkt sich die Überprüfung im Wesentlichen auf die rezeptiven Basisfähigkeiten. Die offenen Aufgaben, die das Entwickeln und Begründen eigener Vorschläge bzw. das Übertragen bestimmter Inhalte in vorgegebene Schemata betreffen, zielen genau auf den literalen Bias der Standards. Hier steht eine primär schriftbasierte Kompetenz im Fokus, nämlich die Fähigkeit, im flüchtigen Medium des Mündlichen gegebene Informationen ins Schriftliche zu transferieren und damit dauerhaft zu machen.

Damit erfüllen die Aufgaben sicherlich das Kriterium der Reliabilität, weil sie zuverlässig ermitteln, inwiefern die Probanden die gegebenen Propositionen richtig verstanden haben und auch weiter verarbeiten können. Fraglich ist jedoch, ob auch das Kriterium der Validität erfüllt wird, weil aus dem weiten Spektrum der Gesprächskompetenz zum einen nur ein kleiner Teil gemessen wird, und zum anderen wahrscheinlich etwas gemessen wird, das eher der Schriftkompetenz zuzurechnen ist, auch wenn es in den Standards anders verortet ist.

Aufgabenschwierigkeit

In einem weiteren Schritt kann man nun nach den Schwierigkeitsgraden fragen, die das Aufgabenformat, *Informationen einer authentischen Radiosendung ermitteln*, für die einzelnen Teilfähigkeiten enthält. Grundsätzlich ist hierzu anzumerken, dass das Radioformat keine prototypische Gesprächssituation darstellt, sondern einen im Medium der Mündlichkeit realisierten Text. Denn der Beitrag ist explizit für die

mediale Überlieferung produziert, mit allen Konsequenzen für die sprachliche Struktur und die Beteiligungsmöglichkeiten der Hörer. Die verwendeten sprachlichen Mittel orientieren sich – sieht man von den eingespielten Interviewausschnitten einmal ab – an der geschriebenen Sprache (Standardlautung, Explizitheit, Kontextualisierung), so dass der Beitrag aus sich heraus verständlich ist. Zugleich bestehen für den Hörer keine Einflussmöglichkeiten, anders als im Gespräch kann er beispielsweise keine Fragen etc. stellen. In diesem Sinne haben wir es hier lediglich mit einer Form der sekundären Oralität zu tun, sekundär deshalb, weil ein Text im Medium des Gesprochenen realisiert wird. Ein deutlicher Hinweis hierauf ist u.a. die Tatsache, dass der Beitrag in zwei medialen Formen gespeichert und im Internet abrufbar ist, nämlich als Soundfile und als Textfile (<http://www.dradio.de/dlf/sendungen/campus/308625/>). Vor diesem Hintergrund kann man wohl von folgenden Schwierigkeitsgraden ausgehen:

- Im Bereich der phonischen Rezeption kann ein mittlerer Schwierigkeitsgrad angenommen werden, weil es sich um einen speziell für das Hören hergestellten Beitrag handelt. Äußerungen der Moderatoren folgen der Standardaussprache und sind sprecherisch entsprechend gestaltet. Die O-Töne in den Interviewausschnitten sind dagegen als schwieriger einzustufen, weil sie weniger hörerfreundlich artikuliert sind (schneller, undeutlicher etc.). Hier sind für künftige Aufgaben weitere Differenzierungen denkbar.
- Für den morpho-syntaktischen und semantischen Bereich gilt Ähnliches, auch hier ist der Beitrag an die Bedingungen der mündlichen Rezeptionssituation in unterschiedlichen Graden angepasst.
- Der Schwierigkeitsgrad der ersten Aufgaben, die das Wiedergeben einzelner Informationen verlangen, ist auch abhängig vom thematischen Vorwissen; Hörer mit mehr Vorwissen können den Beitrag aufgrund ihrer Erwartungen in Bezug auf Lexik und mögliche Propositionen leichter verstehen und damit beispielsweise Probleme im phonischen Bereich einfacher ausgleichen.

Mit Blick auf künftige Aufgaben sind auch Fragen zum pragmatischen Verständnis denkbar, indem beispielsweise nach möglichen Interessen, Konflikten, praktischen Konsequenzen, denkbaren Reaktionen etc. des Beitrags gefragt wird: *Wem nützt der Beitrag? Auf welcher Seite steht die im Beitrag vorgestellte Person A? Wie würdest du einen solchen Beitrag gestalten?* Mit diesen und ähnlichen Fragen könnte überprüft werden, ob und inwieweit die Hörer den Beitrag in seiner Einbettung in einen Handlungskontext verstehen.

6 Aufgabenentwicklung

Aufgaben lassen sich grob in Testaufgaben auf der einen und Unterrichtsaufgaben auf der anderen Seite unterscheiden; Unterrichtsaufgaben lassen sich ihrerseits

differenzieren in Lernaufgaben, die dem Erarbeiten oder Einüben dienen, und Prüfungsaufgaben, die dem Überprüfen des Gelernten dienen. Für alle Aufgabentypen ergeben sich im Bereich des Mündlichen im Vergleich zum Schriftlichen spezifische Herausforderungen, die insbesondere der Interaktivität und Flüchtigkeit der mündlichen Kommunikation geschuldet sind und die eine eigenständige Didaktik erfordern.

Eine solche Gesprächsdidaktik, wie ich sie einmal nennen möchte, kann im Rahmen dieses Aufsatzes nicht vorgestellt werden (vgl. Becker-Mrotzek in Vorbereitung). Im Kern einer solchen didaktischen Konzeption wird es um zweierlei gehen: Zum einen gilt es, die vielfältig vorhandenen Kommunikationsanlässe des Unterrichts systematisch zu Sprechansätzen der Schüler/innen zu machen, um so den hohen Redeanteil der Lehrer/innen zu reduzieren; Wagner (2003, S 749) spricht hier von einer *Ernstfalldidaktik*, die beispielsweise eine *Institutionalisierung* von Sprechansätzen vorsieht, etwa in Form des regelmäßigen Klassenrats. Diese Art der Förderung der Gesprächskompetenz sollte in der Praxis Priorität haben, weil sie gegenüber den Übungsformen eine Reihe von Vorteilen aufweist, die insbesondere in der Authentizität der Kommunikationsanlässe liegt. Zudem kommen sie ohne zusätzlichen zeitlichen und sonstigen Aufwand aus. Darüber hinaus wird es aber auch des gezielten Erlernens und Übens von Teilfähigkeiten bedürfen. Hierfür stehen zahlreiche spezielle Übungen bereit, auf die im Folgenden einzugehen ist.

Als Teil einer umfassenden gesamtunterrichtlichen Konzeption, ist eine solche Gesprächsdidaktik insgesamt um schüleraktivierende Verfahren bemüht. Darunter sollen authentische, sozial eingebettete Lernkontexte verstanden werden, die den Schüler/innen Gelegenheit zu selbständiger mündlicher und schriftlicher Kommunikation geben; lerntheoretisch kann man eine solche Konzeption mit Reinmann/Mandl (2006) dem gemäßigten Konstruktivismus zuordnen.

Grundsätzliche Aspekte

Mit Blick auf die Vermittlung und Erhebung von Gesprächskompetenz sind mindestens die vier folgenden Aspekte zu berücksichtigen, die sich in dieser Form im Bereich des Schriftlichen so nicht stellen. Gemeint sind damit insbesondere solche Aufgabentypen, die gezielt die mündliche Kommunikation in den Fokus der Aufmerksamkeit aller Beteiligten rücken, also beispielsweise Übungen zum Argumentieren in Kleingruppen.

Offenbarungsaspekt

In der mündlichen Kommunikation gibt der Einzelne deutlich mehr von sich preis als in der schriftlichen. Die Gesprächsdynamik zwingt ihn zu unmittelbaren, nur bedingt planbaren und nicht revidierbaren Äußerungen. Anders als beim Schreiben kann er

das, was er von sich gibt, nur in begrenztem Umfang kontrollieren, weil nicht revidieren; das gilt insbesondere für den Unterricht. Dadurch werden auch solche Handlungsweisen, beispielsweise fehlerhafte oder unangemessene Äußerungen, aber auch Schweigen, für die Beobachter offenbar, die vielleicht nicht mit dem Selbstbild des Handelnden übereinstimmen. Aus diesem Grund ist es vielen Menschen, insbesondere auch Schülern in der Klassensituation, unangenehm, vor anderen mündlich zu agieren.

Erhebungsaspekt

Ein weiteres Problem betrifft die Erhebung und Auswertung von Gesprächen bzw. mündlichen Äußerungen. Wir haben es in der Mündlichkeit mit einem flüchtigen, weil an den Schall gebundenes Produkt zu tun, das für die Analyse mindestens einer technischen Aufzeichnung mittels Video- oder Audiorecorder bedarf. Für eine detaillierte Analyse sind darüber hinaus Transkripte notwendig. Neben dem technischen Equipment erfordert das einen erheblichen Zeitaufwand, weil immer nur einzelne Gespräche durchgeführt, aufgezeichnet und später ausgewertet werden können. Der Verzicht auf solche Aufzeichnungen und eine Auswertungen auf der Grundlage von Mitschriften und Erinnerungen sind wegen der damit verbundenen Verzerrungen nicht unproblematisch; es bedarf erheblicher Erfahrungen, um in einem laufenden Gespräch relevante Phänomene zu erkennen und später zu erinnern. Hierfür ist eine gründliche gesprächsanalytische Schulung erforderlich, über die nur die wenigsten Lehrer verfügen.

Zuschreibungsaspekt

Gespräche sind, so hatten wir festgestellt, unhintergebar auf Kooperation angewiesen. Denn Sprechen ohne Zuhörer verfehlt – abgesehen von einigen abgeleiteten Sonderfällen wie das Selbstgespräch – seinen Zweck. Und weil das Gespräch zudem das Resultat aller daran Beteiligter ist, ist es keine triviale Aufgabe, die Kompetenzen der einzelnen Beteiligten zu bestimmen. Gesprächskompetenz ist in dieser Hinsicht, wie Fiehler/Schmitt (2004, S. 115) betonen, dem Mannschaftsspiel oder Tanzen ähnlich. Auch hier lassen sich Einzelbeiträge – und damit die Fähigkeiten einzelner – nur mit Mühe aus dem Gesamtprozess isolieren.

Normaspekt

Und schließlich sei noch darauf hingewiesen, dass es auch gesamtgesellschaftlich keinen Konsens über die Inhalte von Gesprächskompetenz gibt. Um es an nur zwei konkurrierenden Polen zu verdeutlichen: Soll unter Gesprächskompetenz eher

verstanden werden, in der Kommunikation möglichst effektiv die eigenen Ziele zu verfolgen – oder eher die Fähigkeit, gemeinsam mit den Gesprächspartnern ein Ziel zu erreichen, auch unter Hintanstellung eigener Interessen?

All das sind nicht nur theoretische Herausforderungen, sondern ganz praktische Probleme im Unterricht, wenn es um die Vermittlung und Bewertung von Gesprächskompetenz geht. Wie ist beispielsweise die Gesprächskompetenz eines ruhigen, aber aufmerksamen Schülers einzuschätzen? Ist sie positiv einzuschätzen, weil er gut zuhören kann – oder negativ, weil er sich nicht einbringt?

Kriterien für Unterrichtsaufgaben

In der fachdidaktischen Literatur gibt es keine expliziten Aussagen oder Kriterien zu guten Aufgaben für die Vermittlung von Gesprächskompetenz. Wagner stellt (2003) zu recht fest: „Kommunikationsfähigkeit entzieht sich leider einfachen quantitativen Messverfahren, Wettbewerbe mit Juryurteilen sind selten und ebenfalls nur als vage Indizien für Methodenwirksamkeit geeignet“ (ebd., S. 748). Vergleicht man die einschlägigen Arbeiten über Vermittlungsmethoden von Gesprächskompetenz (vgl. Berthold 1997, 2003; Wagner 2003; Polz 2006; Klippert 1996), so lässt sich eine Reihe von Kriterien rekonstruieren. Sie sind zumeist implizit in den Übungen angelegt, seltener werden sie explizit gemacht. In diesem Sinne bilden die folgenden Kriterien eine Heuristik.

Üben

Als notwendige Bedingung für jede Form der Vermittlung von Gesprächskompetenz kann das Üben gelten; das mag allein schon die Tatsache belegen, dass zahlreiche Methodenkonzepte im Kern aus einer Sammlung von unterschiedlichen Übungsformen bestehen (z.B. Berthold 1997; Klippert 1996; Traub 2006). Wagner (2003, S. 748) verweist auf eine empirische Studie von Hintzpeter & Redlich (1986), wonach sich das Diskussionsverhalten im Unterricht nur durch Üben dauerhaft verbessern lasse. Diese auf den ersten Blick triviale Einsicht erweist sich jedoch spätestens bei der praktischen Umsetzung als Problem, denn es verlangt eine Reihe von Entscheidungen und organisatorischen Maßnahmen. So sollen die Übungen relativ kurz sein, um a) alle Schüler/innen einbeziehen und b) um ein zeitnahes Feedback (s.u.) geben zu können. Des Weiteren sollen realitätsnahe Sprechansätze geschaffen werden, um artifizielles Verhalten zu vermeiden (Schauspielern). Die Übungen sollen zudem einzelne Aspekte des kommunikativen Handelns fokussieren bzw. isolieren, um eine Konzentration auf diesen Aspekt zu ermöglichen.

Monitoring und Scaffolding

Eng verbunden mit dem Üben sind begleitende Maßnahmen des Lehrers, die man unter den Stichwörtern *Monitoring* und *Scaffolding* fassen kann. Gemeint ist eine enge Begleitung und Unterstützung der Schüler/innen durch unterschiedliche Formen der Hilfestellung. Für die Vorbereitung sind etwa schriftliche Anleitungen denkbar, die die Schüler/innen entlasten, beispielsweise Gliederungen oder Vorformulierungen für Redebeiträge, Referate oder Präsentationen. Entlastung wird aber auch erreicht, wenn beim Erwerb neuer Kommunikationsformen zunächst bekannte oder einfache Inhalte gewählt werden. Ebenso wichtig ist das Monitoring in Form von Feedback. Nur wenn die Schüler/innen möglichst unmittelbar eine qualifizierte Rückmeldung auf ihr sprachliches Handeln bekommen, können sie sich ein Bild davon machen und die Wirkung entsprechend einschätzen. Ein solches Feedback verlangt fundierte gesprächsanalytische Kenntnisse und Übung in der Formulierung von Feedback, wenn möglich in Verbindung mit Videoanalysen des eigenen Verhaltens.

Kommunikatives Wissen

Neben dem Aufbau prozeduraler Fähigkeiten durch die Kommunikationspraxis scheint auch der Erwerb und Ausbau eines expliziten Wissens (Kenntnisse) über die mündliche Kommunikation unbedingt erforderlich. Dies geschieht implizit bereits über das Monitoring und Scaffolding. Darüber hinaus ist es aber erforderlich, durch die gezielte Analyse und Reflexion eigenen und fremden kommunikativen Handelns Wissen über die Wirkungsweise bestimmter Handlungsformen zu erwerben. Hierzu gehören elementare Kenntnisse über Regeln des Sprecherwechsels oder bestimmte Formen institutioneller Kommunikation. Dadurch soll zugleich auch ein metakommunikatives Wissen erworben werden, das es den Schüler/innen ermöglicht, ihr eigenes Gesprächsverhalten zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist der Erwerb eines Fachvokabulars, denn die Alltagssprache stellt für viele kommunikative Phänomene keine Begriffe bereit.

Klassenklima

Und schließlich wird immer wieder das Schaffen eines vertrauensvollen Klimas in der Klasse bzw. Lerngruppe genannt, das Voraussetzung dafür ist, dass sich die Schüler/innen mit dem nötigen inneren Engagement auf die Übungen einlassen. Dazu zählt u.a., sich als Lehrperson an den Übungen zu beteiligen, mit Kritik vorsichtig umzugehen (Feedback-Techniken), die Mitschüler/innen zu einer kritisch-konstruktiven Haltung zu bewegen und die Übungen so auszuwählen, dass vor allem in der Anfangsphase Erfolgserlebnisse erfahren werden können.

Aufgabenbeispiele

Die zuvor entwickelten Kriterien soll nun an exemplarischen Aufgabenbeispielen illustriert werden, die explizit als Anregungen für die Aufgabenentwicklung zu verstehen sind, nicht als konkrete Unterrichtsvorschläge, weil sie dafür zu allgemein sind.

Ein zentraler Kompetenzbereich ist das Hörverstehen, d.h. die Fähigkeit, den Inhalt (Proposition) und die kommunikative Absicht (Illokution) von mündlichen Äußerungen in der laufenden Kommunikation zu verstehen. In Abschn. 5.2 war festgestellt worden, dass die entsprechende Aufgabe aus der Lernstandserhebung NRW einen sehr starken literalen Bias hat, weil der Verstehensprozess umfänglich schriftlich gerahmt ist (Fragen vorab bekannt, Notizen machen während des Hörens, schriftliche Weiterverarbeitung). Aus diesem Grund soll nun skizziert werden, wie das Hörverstehen gesprächsnäher geschult werden kann.

Hörverstehen schulen I: Widersprüche in einer Geschichte finden

Die Aufgabe besteht darin, die Widersprüche in einer vorgelesenen oder von einer CD abgespielten Geschichte zu finden, ohne dass Notizen gemacht werden dürfen. In Kleingruppen haben die Schüler in einen eng definierten Zeitraum Gelegenheit, sich auf die erkannten Widersprüche zu einigen. Die Übung kann auf unterschiedliche Weise variiert und so im Schwierigkeitsgrad verändert werden: Die Geschichte kann wiederholt vorgetragen werden, es dürfen Notizen gemacht werden, die Gruppenarbeit kann als Wettspiel organisiert werden u.ä. Im Anschluss an die Übung tauschen die Gruppen im Klassengespräch ihre Strategien und Erfahrungen beim Aufdecken, Merken und Diskutieren der Widersprüche aus.

Die Übung zeichnet sich dadurch aus, dass die Lösung nur durch aufmerksames Zuhören gelöst werden kann. Das bedeutet, der Hörer muss die Geschichte sukzessive mental repräsentieren, etwa in Form von Scripts und Schemata (Handlungs- und Sachverhaltswissen), aber auch in komplexeren Geschichtenschemata. Und an diesem mentalen Modell müssen die Widersprüche erkannt werden, d.h. die Repräsentation muss für einen längeren Zeitraum präsent gehalten und ggf. revidiert werden. Die Gruppendiskussion hat in diesem Zusammenhang im Wesentlichen die Funktion, einen sinnvollen Gesprächsanlass über Hörverstehensprozesse zu schaffen; das Klassengespräch soll zum Aufbau eines metakognitiven Wissens beitragen, indem das Zuhören und Verarbeiten mündlicher Äußerungen thematisiert werden.

Hörverstehen schulen II: Kommunikative Absichten in einem Gespräch erkennen

Während Übung I ganz wesentlich den Inhalt einer Äußerung fokussiert, zielt diese Übung auf das Erkennen der kommunikativen Absicht einzelner Äußerungen, auf ihre illokutive Funktion. Hierfür werden Videoclips von kurzen Gesprächsszenen benötigt, in denen die Beteiligten Absichten verfolgen, die nicht offensichtlich sind. Ein mögliches Beispiel wäre ein Reklamationsgespräch, in dem der Verkäufer einem jugendlichen Käufer klarzumachen versucht, dass der Defekt eines gerade erworbenen Geräts auf Bedienungsfehler zurückzuführen sei, was aufgrund des Kontextes aber ausgeschlossen ist. Solche Videoclips müssten entweder als didaktisches Material hergestellt oder gezielt aus vorhandenen Aufnahmen herausgesucht werden, weil sie so gestaltet sein müssen, dass die infrage stehenden Absichten zwar relativ eindeutig, aber nicht offensichtlich sind. Orientierung kann dabei die Methode der sog. critical incidents bieten, die u.a. im Bereich von interkulturellen Trainings eingesetzt werden (vgl. Göbel 2003).

Die Schüler hätten dann die Aufgabe, die Absicht eines oder mehrerer Gesprächsbeteiligter zu erkennen und zu benennen. Auch hieran würde sich ein Klassengespräch darüber anschließen, wie solche kommunikativen Absichten und Gesprächsstrategien erkannt werden können. Möglich sind aber auch weitere Übungsformen, wie das selbständige Fortsetzung eines solchen Gesprächs, das Entwickeln möglicher Handlungsalternativen für die Beteiligten oder auch die Reflexion und Bewertung der beobachteten Gesprächsstrategien.

Argumentieren und diskutieren üben

Übungen zum sprachlichen Handeln haben grundsätzlich mit dem Problem der mangelnden Authentizität und der dadurch verursachten Artefakte zu kämpfen. Für die Beteiligten bedeutet das ein Als-ob-Handeln, ein Handeln unter nur vorgestellten Bedingungen. Um das zu vermeiden, sollten entsprechende Übungen in einen sinnvollen Handlungszusammenhang gestellt werden, der im Klassenzimmer selber geschaffen wird. Dabei gilt das Grundprinzip, dass die Übungssituation selber den Handlungsrahmen bildet und dadurch ein Als-ob-Handeln vermieden wird. Konkret bedeutet das für Übungsdiskussionen beispielsweise, dass die Schüler/innen nicht in vorgegebene Rollen schlüpfen, sondern innerhalb der Übungssituation als Schüler/innen authentisch handeln.

Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen: In den beliebten Diskussionen über kontroverse Themen wie *Schulkleidung*, *Alkoholverbot* oder *Umweltschutz* nehmen die Schüler/innen in der Regel Pro- und Contra-Standpunkte ein, die zuvor inhaltlich erarbeitet wurden. Die Schüler/innen vertreten dabei weder unbedingt ihre eigene Position noch hat ihre Diskussion Folgen, weil sich niemand später für seine Äußerungen rechtfertigen muss. Diese Folgelosigkeit nichtsituierter Diskussionen

verhindert authentisches Handeln, weil im Prinzip eine Rolle gespielt wird. Als Alternative besteht die Möglichkeit, beispielsweise über die Frage zu diskutieren, ob die kontroversen Positionen Gemeinsamkeiten aufweisen, ob es Argumente gibt, die deutlich als Ausdruck von Partikularinteressen zu erkennen sind oder ob Argumentationen widersprüchlich sind. Welche dieser Aufgaben gewählt wird, hängt von den jeweiligen Inhalten ab. Die Schüler/innen diskutieren auf diese Weise nicht über die Sache selber, sondern mit einer eigenen Zielsetzung über die Argumente einer solchen Kontroverse. Dadurch wird die Diskussion ihrer Künstlichkeit enthoben, weil an die Stelle eines unklaren Diskussionsziels ein konkretes Unterrichtsziel tritt.

Konkret ließe sich das etwa so umsetzen: Die Schüler/innen erhalten zu einem strittigen Thema schriftliche Informationen, aus denen die kontroversen Positionen hervorgehen. Nach einer Vorbereitungszeit erhalten sie die Aufgabe, sich in einer zeitlich begrenzten Diskussion darüber zu verständigen, welche der strittigen Positionen argumentativ widerspruchsfrei gestützt sind und welche nicht. Die Aufgabenstellung kann um weitere Elemente erweitert werden, etwa darum, die Ergebnisse anschließend in der Klasse mündlich oder schriftlich zu präsentieren.

Argumentieren bewerten

Für die Bewertung des sprachlichen Handelns haben solche Aufgabenformate den Vorteil, dass sich hierfür relativ gut transparente und nachvollziehbare Kriterien angeben lassen. Hierbei können jeweils ganz unterschiedliche Aspekte des Diskutierens in den Fokus rücken:

- Beachten die Gruppenmitglieder basale Gesprächsregeln wie Ausredenlassen, Zuhören u.ä.?
- Sind die Beiträge der Gruppenmitglieder akustisch und inhaltlich verständlich?
- Nehmen die Gruppenmitglieder aufeinander Bezug?
- Beteiligen sich alle Gruppenmitglieder an der Diskussion?
- Nehmen die Gruppenmitglieder Bezug auf die Aufgabenstellung?
- Gelingt es der Gruppe, alle eingebrachten Argumente zu behandeln?
- Gelingt es der Gruppe gemeinsam, die gestellte Aufgabe zu bewältigen?

Da ein einzelner mit der Analyse und Bewertung von Gruppengesprächen überfordert ist, können im Klassenverband die jeweils nicht beteiligten Schüler/innen als Rater eingesetzt werden. Jeweils zwei Schüler/innen erhalten die Aufgabe, entweder das Gesprächsverhalten eines Gruppenmitglieds anhand eines Protokollbogens festzuhalten oder das Gruppenverhalten zu beobachten. Auf diese Weise kann die Bewertung objektiver und valider gestaltet werden.

Computerbasierte Testverfahren

An dieser Stelle sollen nun erste Überlegungen für die Entwicklung nichtschriftlicher Testverfahren folgen. Grundlage eines solchen Verfahrens könnte ein Datenbankbasiertes Aufgabenformat sein, bei dem die Probanden Audio- oder Videoclips von altersspezifischen Gesprächen vorgespielt bekommen, beispielsweise Streitschlichtungsgespräche unter Schülern, Verkaufsgespräche, Beratungsgespräche, Bewerbungsgespräche oder Planungsgespräche. In diese Gesprächsszenen können unterschiedliche Aufgaben zum Hörverstehen und Sprechen integriert werden. Technisch relativ einfach zu realisieren sind gesprochene Fragen, die durch Tastatureingabe nach dem Multiple-choice-Prinzip beantwortet werden. Hier sind naturgemäß Fragen zu allen denkbaren Aspekten möglich, also zum Inhalt, zu kommunikativen Absichten und Strategien der Beteiligten, zur Angemessenheit einzelner Äußerungen oder über mögliche Fortsetzungen an bestimmten kritischen Stellen des Gesprächs.

Realisierbar sind aber auch Aufgaben, die einen Eingriff in die Gesprächsszenen vorsehen. Zu den einfachen Möglichkeiten zählt hier die Aufgabe, Gesprächsszenen an definierten Stellen zu stoppen, beispielsweise wenn ein Gesprächsteilnehmer unterbrochen wird, wenn er unangemessen reagiert, wenn er zu lange oder zu kurze Antworten gibt etc. Aufwändiger sind produktive Eingriffe in die Gesprächsszene, wie es beispielsweise das Sprachlernprogramm Interaktive Sprachreise von digital publishing vorsieht. Hier haben die Nutzer die Möglichkeit, bestimmte Äußerungen eines Gesprächsteilnehmers über ein Headset selber zu sprechen. Sie sehen beispielsweise eine Photogeschichte und hören die Äußerungen der Gesprächsteilnehmer dazu; dann haben die Nutzer die Aufgabe, eine Äußerung zu wiederholen. Die Szene wird nur dann fortgesetzt, wenn die Äußerung hinreichend verständlich gesprochen wird. Auch hier sind Weiterentwicklungen und Differenzierungen denkbar, die die mündliche Sprachproduktion systematisch in die Messung integrieren.

Fazit

Es sollte deutlich geworden sein, dass die Vermittlung und Messung der Gesprächskompetenz neben den schriftbasierten auch eigene Formate benötigt, die die Besonderheiten der mündlichen Kommunikation berücksichtigen. Nur so können einerseits die Kompetenzen angemessen entwickelt und andererseits valide gemessen werden. Das bedeutet, gute Aufgaben müssen die Interaktivität und Flüchtigkeit von Gesprächen berücksichtigen – und das sowohl im rezeptiven wie im produktiven Modus. Das erfordert die Entwicklung neuer Aufgabenformate, für die Messung auch mediengestützte Formate.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M. (2004): Kernkompetenzen im Bereich von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Kämper-van den Boogaart, M. (Hrsg.): Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik. Frankfurt/M. et al.: Lang, S. 143-152.
- Becker-Mrotzek, M. (in Vorbereitung): Unterrichtskommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider.
- Becker-Mrotzek, M./Brünner, G. (Hrsg.) (2004): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt/M. et al.: Lang. Online: www.verlag-gesprächsforschung.de.
- Bergmann, J. R. (1994): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Fritz, G./Hundsnißscher F. (Hrsg.): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer, S. 3-16.
- Berthold, S. (1997): Reden lernen im Deutschunterricht. Übungen für die Sekundarstufe I und II. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Berthold, S. (2003): Rhetorische Kommunikation. In: Bredel, U./Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch. 2. Teilbände. Paderborn: Schöningh UTB, Bd. 1, S. 148-159.
- Bouke, D./Schüle, F. u.a. (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Fink.
- Chomsky, N. (1980): Regeln und Repräsentationen: Sprache und unbewußte Erkenntnis. In: Hoffmann, L. (Hrsg.) (1996): Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin: de Gruyter, S. 81-97.
- Deppermann, A. (2004): ‚Gesprächskompetenz‘ – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: Becker-Mrotzek, M./Brünner, G. (Hrsg.): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt/M. et al.: Lang, S. 15-27.
- Ehlich, K. (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, A./Assmann, J./Hardmeier, Ch. (Hrsg.): Schrift und Gedächtnis. München: Fink, S. 24-43.
- Ehlich, K. (2005) Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Ehlich, K. u.a. (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 3-75
- Ehlich, K./Rehbein, J. (1979): Sprachliche Handlungsmuster. In: Soeffner, H.G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 243-274.
- Ehlich, K./Rehbein, J. (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Gunter Narr.
- Engelman, S. (1957): Methodik des deutschen Unterrichts. Hannover: Schroedel.
- Essen, E. (1972): Methodik des Dutschunterrichts. Heidelberg: Quelle/Meyer.
- Fiehler, R./Schmitt, R. (2004): Die Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten als Kommunikation. Kommunikationstrainings als Gegenstand der Gesprächsanalyse. In: Becker-Mrotzek, M./Brünner, G. (Hrsg.) (2004): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt/M. et al.: Lang, S. 113-135.
- Flader, D./Gieseke (1980): Erzählen im psychoanalytischen Erstinterview. In: Ehlich, K. (Hrsg.) (1980): Erzählen im Alltag. Frankfurt: Suhrkamp, S. 209-262.
- Göbel, K. (2003): Critical incidents – aus schwierigen Situationen lernen. Frankfurt: DIPF. www.dipf.de/publikationen/volltexte/vortrag_goebel_critical_incidents_2003.pdf, eingesehen 21.03.2007.
- Hausendorf, H./Quasthoff, U. (1996): Interaktion und Entwicklung. Eine Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeit bei Kindern. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Hintzpeter, R./Redlich, A./ (1986): Strategien zur Verbesserung des Diskussionsverhaltens im Unterricht. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 33, H. 4, S. 267-276.
- Interaktive sprachreise (2003) München: digital publishing
- Klippert, H. (1996): *Kommunikations-Training. Übungsbausteine für den Unterricht II.* Weinheim/Basel: Beltz
- Koch, P./Oesterreicher, W. (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung.* 2 Bände, HSK 10. Berlin, New York: de Gruyter, Bd. 1, S. 587-604.
- Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur Soest (Hrsg.) (2006): *Lernstand 9 – Landesweite Ergebnisse 2005.* www.learn-line.nrw.de/angebote/lernstand9/download/ergebn_05/Is-ergebnisse_2005.pdf, eingesehen 22.03.2006).
- Polz, M. (2006): Mündlicher Sprachgebrauch. Lexikoneintrag. In: Kliewer, H.-J./Pohl, I. (Hrsg.): *Lexikon Deutschdidaktik, Baltmannsweiler: Schneider*, Bd. 2, S. 523-535.
- Reinmann, G./Mandl, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch.* Weinheim/Basel: Beltz, S. 613-658.
- Sacks, H./Schegloff, E.A./Jefferson, G. (1974): A Simplest systematics for the organisation of turn-taking in conversation. In: *Language* 50, S. 696-735.
- Sutter, Tilmann/Charlton, M. (2002): Medienkompetenz – einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen.* Weinheim/München: Juventa, S. 129-147.
- Traub, S. (2006): *Gespräche führen – leicht gemacht. Gesprächserziehung in der Schule.* Baltmannsweiler: Schneider.
- Ulshöfer, R. (1963): *Methodik des Deutschunterrichts. Band 1: Unterstufe.* Stuttgart: Klett.
- Vogt, R. (2002): *Im Deutschunterricht diskutieren.* Tübingen: Niemeyer.
- Wagner, R.W. (2003): Methoden des Unterrichts in Mündlicher Kommunikation. In: Bredel, U./Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch.* 2 Teilbände. Paderborn: Schöningh UTB, Bd. 2, S. 747-759.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen.* Weinheim/Basel: Beltz, S. 17-31.