# Miteinander-Sprechen lernen: Schulische Förderung von Gesprächsfähigkeit

**Rüdiger Vogt**

veröffentlich in dem Sammelband
Michael Becker-Mrotzek / Gisela Brünner (Hg.):
Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz
Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung 2004
ISBN 3 - 936656 - 12 - 6

**http://www.verlag-gespraechsforschung.de**

**Alle Rechte an der Online-Ausgabe vorbehalten.**
**© Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung, Radolfzell 2004**

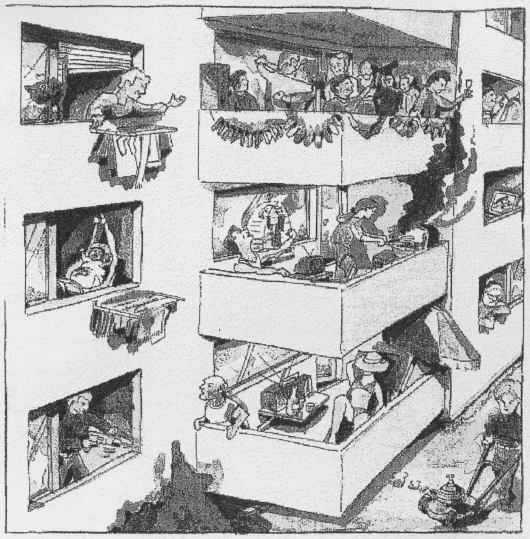
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

# Miteinander-Sprechen lernen: Schulische Förderung von Gesprächsfähigkeit

Rüdiger Vogt

Viele haben in ihrer Schulzeit die Erfahrung gemacht, dass ihr Engagement im Unterricht nicht angemessen belohnt wurde; vielmehr stützte sich die Endnote hauptsächlich auf die Ergebnisse der schriftlichen Klassenarbeiten. Mündliche Leistungen wurden offenbar weniger Wert geschätzt als schriftliche. Wie ist heute das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der Schule? Um diese Frage zu prüfen, schlagen wir die Seite eines Deutsch-Schulbuchs auf – einem Fach, das in besonderer Weise dem Thema Mündlichkeit verpflichtet ist. Wir wählen mit *TANDEM deutsch* den Typ des integrierten Lehrbuchs, das die Vermittlung von Literatur und Sprache miteinander verknüpft, und konzentrieren uns auf den Band für die 6. Jahrgangsstufe. Die ersten beiden Jahre auf der Sekundarstufe I – sie sind in einigen Bundesländern auch als Orientierungs-, Beobachtungs- oder Förderstufe zusammengefasst – sind die Zeit der späten Kindheit; hier verändert sich das schulische Anspruchsniveau sowohl durch den Unterricht in der ersten Fremdsprache als auch durch eine differenzierte Fächergliederung. Bei Schülern dieses Alters geht man im Allgemeinen davon aus, dass sie ihre Beiträge nicht mehr so spontan einbringen wie noch zuvor in der Grundschulzeit, während das Interesse an thematischen Zusammenhängen und deren Durchdringung wächst. Zunehmend stellen sie sich auf den Partner ein und beginnen, die situativen Bedingungen der Unterrichtssituation zu reflektieren (siehe Abb. 1, S. 202).

Im Kapitel „Zusammenleben – zusammen leben“ sehen wir ein mehrgeschossiges Mietshaus, in dem die Bewohner egoistisch ihren Tätigkeiten nachgehen, ohne sich um die Belange der anderen zu kümmern. Vor allem geht es um Lärmbelästigung, in der Grillszene um Geruchsbelästigung. Dazu sollen sich die Schüler überlegen, was denn geschehen muss, damit sich alle im Haus wohl fühlen und höflich miteinander umgehen. Dieser Impuls zielt auf die einvernehmliche Entwicklung eines Handlungsrahmens im Sinne einer Hausordnung. Ein als „Arbeitsanweisung“ ausgewiesener eingerahmter Text bringt Normen für Konfliktkommunikation zum Ausdruck. In eine ähnliche Richtung geht auch der Abschnitt „In der Klasse miteinander leben“, in dem mithilfe von fingierten Schüleräußerungen eine Beschäftigung mit Problemen in der Klasse angeregt



1 In diesem Haus ärgern sich viele Personen über ihre Mitbewohner. Was muß geschehen, damit sich alle im Haus wohlfühlen und höflich miteinander umgehen?

**Umgang mit anderen**

Bei Konflikten passiert es leicht, daß Menschen unhöflich miteinander umgehen (sich anschreien, beschimpfen). Dadurch werden Konflikte nicht gelöst.
Um einen Konflikt zu lösen, mußt du folgendes beachten:

- Höre dem anderen zu und laß ihn ausreden.
- Frage nach, wenn dir etwas unklar ist.
- Versuche den Standpunkt des anderen zu verstehen.
- Vertrete deine Beweggründe ruhig und sachlich.
- Versucht miteinander eine Lösung zu finden, mit der ihr beide einverstanden sein könnt.



## In der Klasse miteinander leben

*Die Klasse 6a ist heute außer Rand und Band. Die Schülerinnen und Schüler ärgern sich schon seit längerer Zeit über vieles. In der nächsten Stunde besprechen sie ihre Probleme mit ihrer Klassenlehrerin.*

*Tanja:* Katrin arbeitet immer nur für sich und hilft mir nicht, wenn wir Partnerarbeit machen sollen.

*Thorsten:* Die hinter mir stören ständig.

*Ulrike:* Der Thorsten meldet sich nie, sondern schreit immer dazwischen.

*Sybille:* Ich sehe überhaupt nicht an die Tafel und möchte deshalb nicht immer hinten sitzen.

*Dieter:* Ich muß immer, weil ich vorne sitze, den Papierkorb leeren.

*Markus:* Immer dürfen die, die vorne sitzen, die Hefte und Arbeitsblätter austeilen.

*Susanne:* Als ich krank war, hat mir niemand die Arbeitsblätter mitgebracht.

2 Sammelt alle Problempunkte, und sucht Lösungsmöglichkeiten.

| Was uns nicht gefällt | Ideen für Lösungsmöglichkeiten |
|---|---|
| | |

3 Stellt aufgrund eurer Beobachtungen und Ideen Regeln für eure Klassenordnung auf.

4 Die Schülerinnen und Schüler der 6a gebrauchen sehr oft das Wort „immer". Ihr vielleicht auch? Untersucht ein Problem, von dem ihr behauptet, daß es „immer" so sei. Überprüft eure Behauptung durch genaue Beobachtung.

wird. Auf diesen beiden Seiten geht es um die Notwendigkeit von Vereinbarungen innerhalb von sozialen Systemen. Die Bearbeitungsmodalität der Aufgaben ist mündlich („In diesem Haus ärgern sich viele Personen über ihre Mitbewohner. Was muß geschehen, damit sich alle im Haus wohlfühlen und höflich miteinander umgehen?“) wie auch schriftlich („Stellt aufgrund eurer Beobachtungen und Ideen Regeln für die Klassenordnung auf“). Eine Aufgabe verbindet beide Bearbeitungsformen miteinander, wenn der Anweisung „Sammelt alle Problempunkte und sucht Lösungsmöglichkeiten“ hinweisend der Kopf einer Tabelle folgt. Zudem zeigt diese Aufgabe, welch ein enges Verhältnis zwischen mündlichen und schriftlichen Tätigkeiten im Deutschunterricht besteht. Bemerkenswert ist aber auch, dass der Lernerfolg des Themas „Wie können Konflikte gelöst werden?“ ein paar Seiten später im „Tandem-Training“ mit der folgenden Aufgabe getestet wird:

Bernd und Susanne wollen fernsehen, Da sie zwei verschiedene Sendungen ausgesucht haben, die zur gleichen Zeit laufen, stehen sie vor einem Problem. Das Problem entwickelt sich zu einem Konflikt.

1. Schreibe das notwendige Gespräch auf und löse den Konflikt so, daß am Schluß beide mit der Lösung zufrieden sein können. (112)

Hier steht die einvernehmliche Lösung von Interessengegensätzen im Mittelpunkt des didaktisch-methodischen Interesses. In der Lösung kann gut die Umsetzung der Anweisung für das Verhalten in Konfliktsituationen überprüft werden. Warum sollen die Schüler aber das von ihnen erdachte Gespräch aufschreiben? Wäre hier nicht die Möglichkeit gegeben, beispielsweise in Gruppenarbeit ein Rollenspiel zu entwickeln, also eine der mündlichen Modalität einer solchen Auseinandersetzung eher gerecht werdenden Form? Der Vorteil der schriftlichen Lösung liegt auf der Hand: Jeder Schüler soll die Aufgabe individuell erarbeiten, so dass dem Lehrer nicht nur eine individuelle Lernerfolgskontrolle möglich ist, sondern potenziell auch eine Bewertung erfolgen kann.

In diesem Ausschnitt wird das Dilemma der unterrichtlichen Gesprächsförderung deutlich: Zwar vollzieht sich der Unterrichtsprozess weitgehend mündlich, die Beurteilung und Bewertung von Schülerleistungen erfolgt jedoch weitgehend aufgrund von schriftlichen Manifestationen. Zugespitzt lässt sich das Verhältnis so bestimmen: In der Schule wird zunächst gesprochen, dann geschrieben. Ein Thema wird mit Hilfe mündlicher Tätigkeiten erschlossen und vertieft, ggf. durch schriftliche Tätigkeiten wie das Aufschreiben von Stichwörtern oder das Anlegen von Tabellen geordnet und durch schriftliche Aufgaben begleitet, etwa Hausaufgaben, die dann wieder besprochen werden. Die Kontrolle des Lernerfolgs könnte auch mündlich erfolgen, in der Regel jedoch nutzen die Lehrer das Medium der schriftlichen Klassenarbeit. Die funktionale Beziehung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit wäre treffend in der Maxime „Sprich, um zu schreiben“ ausgedrückt.

Das war nicht immer so. Sowohl die Rhetorik als auch die Dialektik als traditionelle Disziplinen an den Lateinschulen kannten andere Schwerpunktsetzun-

gen: Sowohl die Rede als auch die Disputation setzten eine schriftliche Vorbereitung voraus. Während es im ersten Bereich um die wirkungsvolle Gestaltung der Redeintention geht, steht im zweiten Bereich die möglichst hieb- und stichfeste Argumentation für eine These im Mittelpunkt. Dabei spielten schriftlich auszuführende Vorbereitungen eine große Rolle: So sind die drei ersten Schritte im rhetorischen Prozess, die *inventio, dispositio* und *elocutio,* schriftlich zu erledigen, erst dann kommt der mündliche Vortrag ins Spiel. Für diesen Zusammenhang könnte man die Maxime „Schreib, um zu sprechen" formulieren, das funktionale Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit war komplementär bestimmt.

Um die schwierige Aufgabe der Förderung von Gesprächsfähigkeit in einer schriftorientierten Institution soll es im Folgenden gehen. Nach einer ersten systematischen und historischen Präzisierung des schulischen Gesprächs-Konzepts werden die spezifischen Probleme und Chancen schulischer Gesprächsförderung herausgearbeitet; dabei schärfen die Beobachtungen zur Förderung von Textualisierungsfähigkeiten (Schreibkompetenz) die institutionelle Perspektive. Um die allgemeine Beschreibung zu konkretisieren, konzentriere ich mich im Folgenden auf Texte und Gespräche, die im weiteren Sinne strukturell als „argumentativ" zu bezeichnen sind. Außerdem beschränke ich mich auf das Fach Deutsch, das ja im besonderen Maße für die formale Seite von Sprechen und Schreiben zuständig ist. Darüber hinaus werde ich mit der Förder- oder Orientierungsstufe, das sind die Jahrgänge 5 und 6, ein Curriculum-Level wählen, in dem Schüler schon einige Formen schulischer Sprachförderung hinter sich gebracht haben, aber trotzdem noch einige Zeit im institutionellen Kontext verbleiben. Ich werde dabei induktiv vorgehen, also meine Überlegungen auf der Grundlage von dokumentierten mündlichen Sprachverwendungsweisen entwickeln, der ich kontrastierend und exemplarisch schriftliche Produktionen gegenüberstelle. In einem weiteren Schritt werde ich das Problem der Leistungsmessung thematisieren. Ein Ausblick auf die Möglichkeiten der Gesprächsförderung schließt die Auseinandersetzung mit dem Thema ab.

## 1 Förderung von Gesprächskompetenzen in einer schriftorientierten Institution

Im Folgenden sollen die konzeptionellen Grundlagen der Auseinandersetzung mit Problemen der Förderung sprachlicher Fähigkeiten geklärt werden. Ich beziehe mich dabei auf das Schichtungsmodell der Sprachverwendungskompetenz, das Glinz (1993) vorgeschlagen hat, „ein Denkmodell, nach welchem man sich den Zusammenhang aller Dimensionen von Sprache im Kopf eines Menschen vorstellen kann". Es ist in sieben Bereiche eingeteilt, die hierarchisch aufeinander bezogen sind. Das Besondere dieses Modells ist, dass es die Herausbildung sprachlicher Fähigkeiten einem allgemeinen, sozialen Ziel unterordnet, nämlich der Konstitution einer personalen Identität. In seinen sprachlichen Bereichen

spannt das Modell den Bogen von Textmustern und Sprachverwendungsstrategien über die Semantik und den lexisch-morphosyntaktischen Bereich bis hin zur Prosodie, der Lautbildung und schließlich der Schreibung. Für diesen Zusammenhang konzentriere ich mich auf den Bereich II: „Ganze Muster für den Textaufbau und ganze Strategien für die Sprachverwendung“: Für die „Einwegkommunikation“, die monologische Sprachverwendung, ist damit die Herausbildung von Textmustern gemeint; für die „Wechselkommunikation“, den dialogischen Sprachgebrauch, geht es um die Entwicklung von Strategien im verbalen Handeln, also beispielsweise Partner- bzw. Situationseinschätzung und für das Führen von Gesprächen. Gleichgewichtig stehen also in dieser Konzeptualisierung mündliche und schriftliche Kompetenzbereiche nebeneinander.

Zunächst muss geklärt werden, welche Formen dialogischer Kommunikation in der Schule gefördert werden können. Unterricht konstituiert eine hochgradig institutionalisierte Form der Kommunikation, in der der Lehrer die Rolle des Agenten übernimmt, während sich die Schüler in der Klientenrolle befinden. Aus der Funktionsbestimmung von Unterricht als Qualifikationsmedium ergibt sich so eine asymmetrische Verteilung der Handlungsmöglichkeiten: Der Lehrer organisiert einen sprachlich vermittelten Lernprozess, in dem er die Schüler mit Hilfe von fachlich geeigneten Methoden zu mentalen, sprachlichen oder praktischen Tätigkeiten anleitet, die geeignet sind, gesellschaftlich relevantes Wissen zu vermitteln. Ein dritter Aspekt betrifft die Massenhaftigkeit der Klienten, denn sie erzeugt – zumindest im plenaren Unterricht – eine besondere Sprechsituation (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2001, 8). Die Präsenz einer Lerngruppe in einem Klassenzimmer konstitutiert einen institutionell hergestellten öffentlichen Raum, die Klassenöffentlichkeit. Darüber hinaus geht in diese Bestimmung ein, dass die Tätigkeiten aller im Klassenzimmer präsenten Subjekte potenziell für alle wahrnehmbar sind und insofern kontrolliert werden können. Die Konzeptualisierung des Unterrichts als öffentlicher Situation hat Auswirkungen auf die Modellierung der kommunikativen Verhältnisse: Es ist zu unterscheiden zwischen einer kommunikativen und einer thematischen Ordnung des Unterrichts. Die kommunikative Ordnung sichert den öffentlichen Charakter der Situation, die thematische dagegen den fachlichen Bezug. Unabhängig von den Inhalten stellen Lehrer Unterrichtsöffentlichkeit her und halten sie aufrecht; die so erzeugte Aufmerksamkeitsausrichtung nutzen sie für die Vermittlung fachlicher Inhalte.

Die traditionelle Lehrform des fragend-entwickelnden Unterrichts bedient sich dabei der Mittel der dialogischen Kommunikation, in der die Schülertätigkeiten in Hinblick auf den antizipierten Lernprozess organisiert werden. Diese Form des Unterrichts lässt sich mit den Merkmalen „lehrerzentriert“, „ergebnisorientiert“ und „thematisch vorstrukturiert“ beschreiben: Die Schüler sind hier gleichsam Statisten der Lehrerinszenierung. In dieser Methode findet nur indirekt eine Förderung der Gesprächskompetenzen statt.

Sehr viel besser geeignet sind statt dessen andere plenare Formen, in denen Schüler Möglichkeiten haben, auf Thema, Verlauf und Ergebnis der kommunikativen Ereignisse Einfluss zu nehmen, zum Beispiel in Rundgesprächen, Diskus-

sionen oder Debatten, Unterrichtsformen also, die über die Merkmale „schülerzentriert“, „prozessorientiert“ und „thematisch offen“ verfügen. Solche „Gespräche im Unterricht“ stehen im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen, während andere, z.B. im Gruppenunterricht praktizierte dialogische Kommunikationsformen, nicht Gegenstand sind.

Ein Blick in die Geschichte der Etablierung des „Gesprächs im Unterricht“ als festem Teil des Curriculums im Fach Deutsch schärft den Blick für die Auswirkung der Schriftorientierung (vgl. Vogt 2002, 31ff.). Zwar gehörte neben der Rhetorik die Dialektik, also die Kunst der dialogischen wissenschaftlichen Beweisführung, in den Lateinschulen des 18. Jahrhunderts zu den unterrichteten Disziplinen, ihre Spuren verlieren sich jedoch im ausgehenden 18. Jahrhundert (vgl. Broweleit 1981, 7 ff.). Aber auch die Rhetorik, die monologische Redekunst, erfuhr in der Adaption auf den Deutschunterricht einschneidende Veränderungen. Sie hatte in der Beschreibung des rhetorischen Prozesses von der Idee bis zur Ausführung die verschiedenen mentalen und sprachlichen Tätigkeiten funktional sinnvoll integriert, um das Ziel zu erreichen, mit einer öffentlichen Rede möglichst viele Zuhörer für das eigene Anliegen zu gewinnen. Ludwig hat für den Bereich des schulischen Schreibens gezeigt (1989), wie sich die Aufsatzdidaktik im 18. Jahrhundert zunächst der performativen Teile des rhetorischen Prozesses (*memoria* und *acto*) entledigt hat. Während anfangs noch die Wirkung von Aufsätzen im Mittelpunkt stand, verschob sich das Interesse in der Folge auf die Ausdrucksfunktion: Die Gedanken der Subjekte sollten eine sprachliche Form finden. Die Organisation des mentalen Prozesses verknüpfte Sprechen und Schreiben auf eindeutige Weise: „Erst sprechen, dann schreiben“. Das unterrichtsförmige Sprechen sollte dazu dienen, die Gedanken der Schüler zu ordnen, sie gleichsam für die Schrift vorzubereiten. Gleichzeitig wurde die geschriebene Sprache genutzt, um die Bildung von Gedanken vorzubereiten.

Monologische Mündlichkeit hatte durchaus ihren Platz in den deutschen Gymnasien des 19. Jahrhunderts: In der Adaption des Curriculums der Lateinschulen spielte die Rhetorik als eigenständiger Bereich eine zentrale Rolle. Das Curriculum führte von der richtigen Aussprache und Betonung (in einfachen reproduzierenden Formen wie der Nacherzählung) über die Variation des sprachlichen Ausdrucks durch die Deklamation (von auswendig gelernten Gedichten oder Prosastücken) bis hin zu den Mimik und Gestik nutzenden Übungen des freien Vortrags (vgl. Arnold 1825, 64 f.). Als eigenständiger Bereich „Sprechen“ blieb dieses Programm Bestandteil der Lehrpläne.

In der Volksschule dagegen ging es um Elementares: Für die Didaktiker des 19. Jahrhunderts wurde die geschriebene Sprache zum zentralen Medium von Bildung. Sie soll dazu dienen, die Heranwachsenden von der dialektal geprägten Volkssprache zur Bildungssprache zu führen, der Sprache der Dichter und Denker. Das geschieht erstens durch die Befolgung der Maxime „Sprich, wie Du schreibst“: Der Lehrer soll den Unterricht in Hochsprache abhalten, laut und langsam in korrekt gebauten Sätzen sprechen. So dient er als Vorbild für die Schüler, die ihm nacheifern sollen. Und zweitens zielt der Unterricht im Bereich

des Sprechens auf die Einführung und die Erweiterung der hochdeutschen Sprache. Hier entfaltet sich das Sprechen vom Anschauungsunterricht über die Lesebuchstufe hin zum Deklamieren von Liedern oder Gedichten; dem nun vorgesehenen wörtlich-getreuen Memorieren folgen Übungen im freien Erzählen bis hin zu Redeübungen. In diesem Curriculum muss sich das Kind „in aller Demut" den ausgewählten Texten hingeben, weil so – wie Kehr schreibt – „nicht nur der Inhalt der Sprache, sondern auch die Formen der Gedanken unverlierbar eingeprägt werden" (1884, 167). Man kann in diesem Zusammenhang auch an die politischen Verhältnisse der preußischen Monarchie erinnern, die eher eine Abrichtung der zukünftigen Untertanen erforderten als deren Selbständigkeit.

Dieses Konzept, Volksschüler in die hochdeutsche Schriftsprache zu führen, rief auch Kritiker auf den Plan, die für eine Umkehrung der Prioritäten plädierten. Bekannt ist die Forderung Rudolf Hildebrands aus seiner Streitschrift „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung überhaupt":

> „Das Hauptgewicht im deutschen Unterricht sollte künftig auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene und gesehene, beide Erscheinungsformen der Sprache müßten da wieder in ihr natürliches Verhältnis rücken." (Hildebrand 1867, 27)

„Natürlichkeit" war das Stichwort, und Bertold Otto (1859 – 1933) wurde mit dem von ihm durchgeführten nicht fachgebundenen Gesamtunterricht ihr nachhaltigster Propagandist (1963). Durch diese Unterrichtsform, in der alle Schüler und Lehrer seiner kleinen „Hauslehrerschule" in Berlin beieinander saßen und ohne jede thematische Einschränkung alle in der Situation aufgeworfenen Fragen miteinander besprachen, sollten die Gedanken und Erkenntnisse der Kinder ungefiltert den anderen zugänglich gemacht werden, durch die Form des Gesprächs kollektiv geprüft und weiter entwickelt werden. Das schulische Gespräch diente so dem Zweck, die Ideen und Vorstellungen sich selbst und den anderen klarer und bewusster zu machen. So stehen also die Sprachfunktionen des Ausdrucks und der Darstellung im Mittelpunkt dieses Konzepts, das als erstes der gleichberechtigten dialogischen Mündlichkeit in der Schule eine eigenständige Aufgabe zugewiesen hat. Die Adaption auf den Unterricht der Regelschule in den 20er Jahren machte eine terminologische Anpassung notwendig: Unter dem Stichwort „freies Unterrichtsgespräch" hielt es Einzug in die Didaktik und Methodik des Volksschulunterrichts (vgl. Braune/Krüger/Rauch 1930), während auf dem Gymnasium weiter in traditionellen Bahnen unterrichtet wurde.

Nach 1945 hielt eine andere Form der dialogischen Mündlichkeit Einzug in deutsche Klassenzimmer, nämlich die durch die US-amerikanische *re-education* implementierte Form der Diskussion, in der vor allem im Politikunterricht allgemeine politische Fragen zum Zwecke der Meinungsbildung erörtert werden sollten. Erst in den 60er Jahren nahm sich auch die Fachdidaktik Deutsch dieses Themas an, allerdings konzentrierte man sich auf die Form, nicht auf den Inhalt. So postuliert etwa Ulshöfer (1963: 32), der die Form der Diskussion als Rundge-

spräch in der Unterstufe des Gymnasiums konzeptualisierte, dass dessen Regeln wie bei einem Spiel auf dem Sportplatz eingeübt werden müssten. Die fachlich bedingte Trennung von Form und Inhalt lässt sich gut an den in den jeweiligen Methodiken aufgeführten Qualifikationen verdeutlichen: Während die politische Bildung mit der Diskussion durch die Gleichrangigkeit der Teilnehmer, die Relevanz der Inhalte und die Organisiertheit die zukünftigen Partizipationschancen der Schüler verbessern will (cf. Giesecke 1993, 137 ff.), steht für die Deutschdidaktik die Organisation des Dialogs im Mittelpunkt des Interesses.

Welchen Wert haben nun gesprächsbasierte Unterrichtsformen in einer Institution, die traditionell der Aufgabe verpflichtet ist, ihren Klienten die Kulturtechniken Lesen und Schreiben zu vermitteln? Die Etablierung von homogenen Jahrgangsklassen im Verlauf des 19. Jahrhunderts schuf zwar die Voraussetzungen, auch soziale kommunikative Fähigkeiten zu fördern, die entsprechenden unterrichtsmethodischen Konzepte wurden jedoch erst im 20. Jahrhundert entwickelt und – in Deutschland – mehr oder weniger breit in den Jahren nach 1970 in die Praxis umgesetzt. Trotz der Stärkung ihrer Integrationsfunktion konzentriert sich die Schule vor allem auf die Qualifikation und die Selektion. Für beide Aufgaben erweist sich das Medium Schrift als ideal: Zum einen ermöglicht es einen akzelerierten Wissenserwerb, also eine ökonomische Verdichtung von Lernprozessen, zum anderen liefert es – da auf eine graphische Fixierung hin orientiert – nachprüfbare und vergleichbare Produkte der so vereinzelten Subjekte. Die verwaltungsrechtlichen Rahmenbedingungen erzwingen geradezu eine stärkere Gewichtung schriftlicher Produkte, da die Flüchtigkeit des mündlichen Verkehrs in der Klassenöffentlichkeit eine ähnlich präzise Fixierung nicht zulässt. Es gibt also in der Schule ein Primat der schriftsprachlichen Kompetenzförderung.

## 2 Beiträge einbringen – mündlich

In diesem Abschnitt sollen die Eigenschaften mündlicher schulischer Artikulationsformen herausgearbeitet werden. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie sprachliche Formen einzuschätzen sind und in welcher Weise Schüler als Produzenten dieser Formen auf ihrem Weg zu einem kommunikationskompetenten Erwachsenen gefördert werden können. Ausgangspunkt ist die Unterrichtssituation und ihr Einfluss auf die sprachlichen Tätigkeiten der Institutionsklienten. Ziel ist die Bestimmung von Gesprächsfähigkeiten, die sich in den Äußerungen rekonstruieren lassen.

In einer Unterrichtsszene aus meinem Korpus „Im Deutschunterricht diskutieren“ (vgl. Vogt 1998; Vogt 2002, 276–283) greift eine Lehrerin in einer Klassenlehrerstunde das Problem auf, dass Schüler Hausaufgaben und andere Aufträge wie „eine Unterschrift der Eltern beibringen“ nicht zuverlässig erledigen, dies vergessen und ihr auf diese Weise Probleme bereiten. Das bisher geltende Sanktionsverfahren „Wenn jemand dreimal eine Aufgabe nicht erledigt hat, schreibt die Lehrerin einen Brief an die Eltern“ hat sich nicht bewährt, weil die Lehrerin

dieses Verfahren nicht immer konsequent angewendet hat. Die Lehrerin strebt eine einvernehmliche Lösung des Problems an: Zusammen mit den Schülern will sie in diesem Teil der Stunde ein geeignetes Verfahren entwickeln. Dazu wählt sie eine kommunikative Ordnung, die im Wesentlichen lehrerzentriert ist, weil nach jedem Schülerbeitrag das Rederecht an die Lehrerin zurückfällt und sie den nächsten Sprecher bestimmt. Dabei berücksichtigt sie nur solche Schüler, die sich melden und so einen Redewunsch signalisieren. Als Tableau hat sie den Sitzkreis gewählt; sie markiert jedoch eine gewisse Distanz durch ihre Position im Arrangement, denn sie steht vor dem Lehrpult.

In der sich entfaltenden Auseinandersetzung um die Veränderung der Hausaufgabenregelung lassen sich zwei thematische Stränge verfolgen:

Den ersten Strang begründen Beiträge zur Frage, wie die Beteiligten verhindern können, dass Schüler vergessen, ihre Hausaufgabe zu erledigen. Die Schüler monieren, dass sie manchmal nicht so genau wissen, was sie aufhaben, und schlagen deshalb vor, dass

- sich die Schüler vor Schulschluss untereinander über die an diesem Tag erteilten Hausaufgaben verständigen sollten und dass
- die Lehrerin deutlicher machen soll, welche Aufgaben von den Schülern bearbeitet werden sollen.

Damit soll eine bessere Information über die Erwartungen der Lehrerin an ihre Schüler erreicht werden; es gilt, Transparenz herzustellen.

Der zweite Strang orientiert sich an dem Problem der „gerechten“ Behandlung solcher Schüler, die ihre Hausaufgaben vergessen haben. Die Schüler kritisieren ihre Lehrerin als zu wenig hart, während ihnen die Praxis von vergleichsweise herangezogenen „strengeren“ Kollegen ungerecht erscheint. Von diesen Voraussetzungen ausgehend entwickeln sie die folgenden, zum Teil Kontroversen hervorrufenden Vorschläge.

Die beiden Stränge sind gesprächsorganisatorisch nicht markiert, als Themen nicht voneinander abgegrenzt. Unter diesen Bedingungen steht die Frage im Mittelpunkt, wie Gerechtigkeit umgesetzt werden kann. Schüler unterbreiten Vorschläge für transparente Verfahren, die nicht nur Zustimmung finden, wie z.B. „Man darf zweimal im Monat seine Hausaufgaben vergessen, beim dritten Mal muss man eine Extraarbeit machen.“ Beide Stränge (Transparenz, Gerechtigkeit) verbinden sich locker in der Bearbeitung des Problems, dass die Fachlehrer unterschiedliche Regelungen praktizieren; die Schüler fordern eine für alle Fächer gültige Regelung ein, während die Lehrerin den Geltungsbereich des besprochenen Verfahrens auf die von ihr vertretenen Fächern einschränken möchte. Die Entscheidung fällt schließlich für den Vorschlag, dass die Schüler zweimal im Monat die Hausaufgaben vergessen dürfen, für alle weiteren Unterlassungen eine Strafarbeit abzuliefern haben. Die Stränge in dieser Planungsdiskussion überlagern sich: Das liegt daran, dass die Lehrerin auf eine inhaltliche Strukturierung verzichtet und die Entscheidung darüber, welcher Schüler als nächster das Rederecht erhält, in der Situation trifft, nämlich in der Auswahl unter den Schülern, die durch Handaufheben ihren Wunsch nach Erteilung des Rederechts anzeigen.

Es handelt sich hierbei – in funktional-pragmatischer Perspektive ausgedrückt – um die Realisierung des sprachlichen Handlungsmusters „interaktives Planen“ (vgl. Koole/ten Thije 1994), das durch die Mehrsträngigkeit relativ komplex wird.

Nachdem der Rahmen des interaktiven Geschehens skizziert wurde, soll an die für eine didaktische Würdigung zentralen Dimensionen von Gesprächsfähigkeit erinnert werden. Entsprechend der oben formulierten situativen Bedingungen lassen sich die in diesem Rahmen möglichen Qualifikationsformen bestimmen. In Anlehnung an die vier Komponenten des Bühler'schen Organonmodells können – im Anschluss an Augst/Faigel 1986 – die folgenden Dimensionen sprachlicher Äußerungsformen bestimmt und in Hinblick auf die plenare Rahmung spezifiziert werden:

- Die expressive Dimension bezieht sich auf den Sprecher, der entsprechend den situativen Anforderungen nicht nur darauf achten muss, dass er – entsprechend der kommunikativen Ordnung – seinen Beitrag so einbringt, dass er von allen Beteiligten verstanden wird, sondern auch die inhaltliche Angemessenheit prüfen muss.
- Die kognitive Dimension bezieht sich auf die Sache bzw. den Gegenstand. Hier müssen Schüler darauf achten, dass sie die Vorgaben der thematischen Ordnung respektieren und ihnen folgen. Kurz: Sie müssen zur Sache sprechen. Darüber hinaus sollten sie ihre Standpunkte begründen und erläutern
- Die kontextuelle Dimension bezieht sich auf die Situation. Hier müssen die Schüler dafür sorgen, dass sie ggf. auf andere, vorhergehende Beiträge Bezug nehmen und diesen deutlich machen.
- Die soziale Dimension bezieht sich auf den Adressaten: Das wären in diesem Falle eben nicht ein Einzelner, sondern alle im Klassenzimmer versammelten Personen.

Im Folgenden werde ich mich mit einem Ausschnitt aus dieser Phase der Diskussion genauer befassen. In Übersicht 1 sind die Beiträge in einer verkürzten Form paraphrasiert.

---

11 Wir müssen eine klare Regelung haben, z.B. zweimal im Monat darf man die Hausaufgaben vergessen, damit man weiß, was passiert, wenn man sie vergisst.
12 Die Lehrerin soll nicht gleich beim ersten Mal eine Strafarbeit aufgeben.
13 Die Lehrerin soll härtere Strafen verhängen, denn Strafarbeiten dürfen keinen Spaß machen, wie das in einem Fall geschehen ist.
14 Die Strafarbeit hat in diesem Fall gar keinen Spaß gemacht.
15 Beim zweiten Mal sollte man die Hausarbeit dabei haben.
16 Die Lehrerin war nicht konsequent, sie hat nicht durchgezogen, was sie angedroht hat.
17 Dass man zweimal im Monat die Hausaufgaben vergessen darf, ist bescheuert.

18 Wenn man Hausaufgaben vergisst, ist das Strafe genug, denn man hat ein schlechtes Gewissen.

*Übersicht 1: „Zweimal im Monat darf man seine Hausaufgaben vergessen" – Beiträge in einer Diskussionsphase*

Die Übersicht zeigt deutlich, wie sich die beiden Stränge überlagern. Der einen Vorschlag einbringende Beitrag 11 etabliert einen neuen Schwerpunkt, der erst in 15 von einem Schüler wieder aufgegriffen wird. Auch die Beiträge 17 und 18 beziehen sich auf diesen Vorschlag, einmal ablehnend, das andere Mal modifizierend. Die Beiträge 12, 13 und 16 thematisieren dagegen das Handeln der Lehrerin. Beitrag 14 artikuliert den Widerspruch zur zuvor eingebrachten Position. So bleibt immer offen, auf welchen inhaltlichen Strang sich der Schüler beziehen will. Die direkte Bezugnahme von Beitrag 14 auf 13 erklärt sich aus der Übernahme des Rederechts durch Selbstwahl, einer Selbstwahl, die durch die Lehrerin nicht als Störung der kommunikativen Ordnung unterbunden wird.

Wie werden die situativen Anforderungen in den einzelnen Schülerbeiträgen bearbeitet? Um diese Frage zu beantworten, werden ausgewählte Beiträge zunächst in Hinblick auf die realisierten Komponenten untersucht, um anschließend die darin deutlich gewordenen Fähigkeiten zu beschreiben. Strukturell betrachtet sollten argumentative Beiträge zweigliedrig sein: Schon Searle wies darauf hin, dass das bloße Behaupten nicht geeignet ist, um den Hörer zu überzeugen; es müsse vielmehr argumentiert werden, um auf den anderen Einfluss zu nehmen (1971, 100 f.). Auf den ersten Blick gilt das für den ersten ausgewählten Beitrag nicht:

(1) ich find das nicht gut wenn man einmal die Hausaufgaben vergisst und dann gleich ne Strafarbeit kriegt (Beitrag 12)

Der Schüler bewertet einen der Vorschläge negativ, eine explizite Begründung fehlt jedoch. Jedoch verweisen die Spezifizierungen *einmal* und *gleich* auf eine die Bewertung stützende Norm, dass die Strafen dem Fehlverhalten angemessen sein müssen. Innerhalb des sprachlichen Handlungsmusters „interaktives Planen" füllt der Sprecher die Position des Kommentators aus, der einen Vorschlag negativ bewertet. Der Schüler verzichtet also darauf, diese Erweiterung einzubringen, sei es, dass er nicht zu einer expliziten Verbalisierung in der Lage ist, sei es, dass die gewählten Formen den Beteiligten Hinweis genug sind. Der Beitrag erscheint im *Elementarformat*, er kann seine argumentative Kraft nur aufgrund der Kontextbedingungen entfalten. Es überwiegt also die expressive Funktion, während die kognitive wegen des Fehlens einer expliziten Begründung defizitär realisiert wird. Sowohl die Situationsadäquatheit als auch der Adressatenbezug lassen sich nurmehr aus dem Kontext rekonstruieren.

Eine andere, zweigliedrige Struktur weist der folgende Beitrag auf:

(2) ja ich meine das ja auch so / weil das is irgendwie doof wenn alle dann gleich bestraft werden / aber wir müssen mal abmachen wie oft man mal vergessen dürfte / ja wenn man nämlich mal manchmal vergisst man das ja auch in einem Monat nich / wenn einer dann zum Beispiel sagen wir man dürfte nur höchstens zweimal im Monat die Hausaufgaben vergessen dann sagt der eine ich hab hab die vergessen ich bleib lieber zuhause / ja nich dass der dann so Angst vor der Schule hat nur weil ers versehentlich vergessen hat (Beitrag 11)

Dieser Beitrag besetzt im sprachlichen Handlungsmuster „interaktives Planen" die Position „einen Vorschlag einbringen und begründen", sein Sprecher ist der Autor eines Planes. Den thematischen Kern stellt der Vorschlag dar, einen Modus festzulegen, wie im Falle des Vergessens von Hausaufgaben zu verfahren ist. Ansatzpunkt ist eine negative Bewertung der – in einem vorangegangenen Beitrag erwähnten – Praxis eines Lehrers, alle Schüler zu bestrafen, wenn einer von ihnen die Hausaufgabe nicht erledigt hat. Mit seinem Vorschlag, ein transparentes Verfahren festzulegen, bringt er eine neue Perspektive in die Diskussion. Mit dem Verweis auf mögliche psychische Belastungen von Schülern begründet er seinen Vorschlag, dargestellt aus der Sicht eines imaginierten Betroffenen. Im letzten Teil seines Beitrags schließlich wiederholt er diesen Aspekt, nutzt dafür aber eine allgemeinere Perspektive. In seiner Komplexität lässt sich dieser Beitrag einem *erweiterten Standardformat* zuordnen, das die Komponenten des Standardformats fakultativ um weitere ergänzt. Bei diesem Beitrag stehen die expressive und die kognitive Funktion im Vordergrund; auch die situative Einbettung gelingt hier einerseits durch die explizite Bezugnahme auf eine mögliche Regelung, andererseits durch die Formulierung eines neuen Vorschlags, mit dem ein neuer Bezugspunkt für spätere Beiträge geschaffen wird. Der Adressatenbezug ist durch die Nutzung der imaginierten Perspektive gegeben.

Nicht ganz so komplex ist der folgende Beitrag, in der ein Kommentator den Vorschlag negativ bewertet:

(3) mit zweimal im Monat vergessen darf man find ich aber bescheuert / dann kann man es ja sagen schreibt man sich auf hab ich noch keinmal vergessen dann mach ich sie heute mal nich (Beitrag 17)

Auch dieser Schüler bewertet einen Vorschlag negativ, fügt der Bewertung noch eine Erläuterung hinzu: Er stellt dessen mögliche negative Konsequenzen für strategisch agierende Schüler dar. Dieser Beitrag weist das zweigliedrige *Standardformat* auf, weil die These erläutert wird, indem ein generalisierter Schüler eingeführt wird, der aus Eigennutz gegen den Geist der Regel verstößt. Diese mögliche Konsequenzen antizipierende Argumentation deckt die Funktionsbereiche eines Beitrags weitgehend ab: Nach einer expliziten Bezugnahme, die die Fokussierung in der Situation verdeutlicht, wird auch die These angemessen gestützt. Auch der Adressatenbezug gelingt in der Verwendung der um-

gangssprachlich übertriebenen Bewertung *bescheuert*: So macht der Sprecher deutlich, dass er das Thema als für Schüler relevant einschätzt.[1]

Der Vollständigkeit halber sei die Typologie abschließend noch ergänzt durch ein viertes, ein *komplexes Format*, das eher in höheren Jahrgängen genutzt wird: Es weist weitere Komponenten auf, die in einem komplexeren Verhältnis zueinander stehen. (cf. Übersicht).

| Bezeichnung | Thematische/pragmatische Ebene |
|---|---|
| Elementarformat | Behauptung:<br>*einen Standpunkt, eine Sichtweise einbringen, vorschlagen, ...* |
| Standardformat | Behauptung + Begründung:<br>*stützen, absichern, erläutern, ...* |
| Erweitertes Standardformat | Behauptung + Begründung + Erweiterung<br>*akzentuieren, vertiefen, folgern, ...* |
| Komplexes Format | Behauptung + Begründung + Erweiterung + Vertiefung:<br>*belegen, vergleichen, verallgemeinern, relativieren, resümieren, ...* |

*Übersicht: Formate von Schülerbeiträgen (cf. Vogt 2002, 258)*

Eine weiterer Beleg aus der Diskussion zeigt, wie Schüler das Problem lösen, an der Lehrerin Kritik zu üben.

(4) Sie hatten aber das schon einmal gesagt das da wir da mit dem dreimal vergessen da das ziehen (L: hm) Sie überhaupt nicht durch das hatten Sie gesagt (L: hm) und dann machen Sie's nicht mehr (L: hm) das wär'n jetzt schon etliche dreimal gewesen ..

In diesem Beitrag konstatiert die Schülerin einen Gegensatz zwischen den Ankündigungen der Lehrerin und deren Realisierung, eine Kontrastierung, die durch die den Beitrag begleitenden Hörersignale der Lehrerin ratifiziert werden. Die im Nachlauf des Beitrags ausgedrückte Folgerung schließlich veranlasst die Lehrerin zu einer eindeutigen Bestätigung der behaupteten Zusammenhänge. Hier steht die soziale Funktion im Mittelpunkt, indem die Adressatin direkt angesprochen wird. Zu prüfen wäre, ob der Beitrag situationsadäquat ist, macht er doch aus der plenaren Gesprächssituation eine Zwiesprache zwischen Schüler und Lehrer. Dies jedoch ist der unterrichtlichen Inszenierung geschuldet: Indem nämlich die Lehrerin selbstkritisch ihre bisherige Praxis zur Disposition stellt, macht sie den Schülern das Angebot, auch Probleme der Lehrerseite zu bearbeiten. Diese nehmen es an, bringen ihre Beurteilungen ein, meist in Form von Empfehlungen, die sie mit Hilfe von Vergleichen mit anderen Lehrern akzentuieren. Das Diskussionsangebot erfüllt so die für Planungsprozesse zentrale Mus-

1 Hier verzichtet die Lehrerin auf eine Korrektur der Ausdrucksweise; auch ein Zeichen dafür, dass in dieser Aussprache das thematische Engagement sehr groß war.

terposition „Bestandsaufnahme“. Die Kritik der Schüler bleibt moderat, sie beachten die Verhältnisse der Situation, indem sie das Image der Lehrerin wahren. Die Schüler können ihre Ansprüche mit der Praxis vergleichen, ohne dass sie befürchten müssten, einen negativen Eindruck bei der Lehrerin zu erzeugen. So leistet diese in der Bearbeitung des Problems einen Betrag zur Förderung von Kritikfähigkeit.

In dieser Aussprache stellen die Schüler Vergleiche an, deren Maßstab die eigene Praxis ist, indem sie beispielsweise die Vorgehensweisen von Lehrern aufeinander beziehen. Sie prüfen darüber hinaus die Angemessenheit von Vorschlägen, indem sie deren Vor- und Nachteile benennen und bewerten. Ihre Zugangsweisen bleiben erlebnishaft, wenn auch mit Ausnahmen. Eine Verschiebung vom Thema auf das Handeln der Lehrerin evoziert die Technik „Anspruch und Realisierung vergleichen“, mit der sich die Schüler in dieser Situation mit der Praxis der Lehrerin beschäftigen, eine Technik, die vermutlich deshalb möglich wird, weil die Auseinandersetzung mit Hausaufgaben verbunden ist mit einer Entscheidung über das zu praktizierende Verfahren, das die Schüler auch mitgestalten können.

Die von der Lehrerin organisierte Interaktion stellt hohe Anforderungen an die Schüler, weil die verschiedenen thematischen Aspekte in den Beiträgen bearbeitet werden müssen. So vollzieht sich der Planungsprozess nicht wohl organisiert, sondern vielmehr sprunghaft, unsystematisch. Die Schülerinnen und Schüler reflektieren in ihren Beiträgen diese Komplexität, wohl auch, weil sie an einem Entscheidungsprozess explizit beteiligt sind. Hier wird also nicht nur ihre Gesprächsfähigkeit gefördert, sondern auch die individuelle Verantwortung für die Gruppe gestärkt. Funktional betrachtet leistet dieses „Gespräch im Unterricht“ also sowohl einen Beitrag zur Qualifikation als auch zur Integration. Ob es auch einen Beitrag zur Selektion leisten kann, wird in Abschnitt 5 geklärt.

## 3 Texte produzieren – schriftlich

In diesem Abschnitt steht die Frage im Mittelpunkt, wie Schüler die institutionellen Bedingungen im Medium der Schrift bearbeiten. Das im Unterricht erarbeitete Produkt, ein Text, kann sein Adressat, der Lehrer, unabhängig von der Situation lesen und beurteilen. Die individuellen Eigenschaften eines solchen Textes erlauben ihm nicht nur eine begründete Bewertung, sondern auch die Entwicklung sinnvoller Schritte zur Verbesserung der schriftsprachlichen Kompetenz. Diese situative Entlastung schriftlicher Produkte zeigt sich auch in dem textuellen Aufwand, der für die Rekonstruktion eines „Gesprächs im Unterricht“ nötig war, um die Kontextbedingungen des kommunikativen Geschehens zu verdeutlichen. Um wieviel leichter fällt dies, wenn wir uns mit einem Text befassen, in der der Schreiber die Bedingungen der „zerdehnten Sprechsituation“ bearbeiten muss. In unserem Beispiel, dem argumentativen Text einer 12jährigen Schülerin, zeigt sowohl seine Brief-Form als auch das Thema Hausaufgaben dem kundigen Bet-

rachter, dass er aus dem Korpus der Untersuchung von Augst/Faigel (1986) stammt, einer empirischen Untersuchung zur Ontogenese der Schreibkompetenz.

(5) Sehr geehrter Herr Professor Augst!
Ich bin gegen Hausaufgaben. Manchmal sitze ich den ganzen Nachmittag daran, und ich habe ja auch noch andere Pflichten. Meiner Mutter muß ich auch noch helfen, weil meine Oma im Krankenhaus liegt. Da muß meine Mutter jeden Nachmittag hinfahren. Ich muß ihr dann ein bißchen bei der Hausarbeit helfen. Dann muß ich meiner kleinen Schwester immer bei den Hausaufgaben helfen. Sie heult auch immer, wenn sie etwas nicht versteht, und sie versteht jeden Tag etwas nicht. Deshalb bin ich gegen Hausaufgaben. Mein Vorschlag: Man könnte ja einmal in der Woche in den Hauptfächern eine kleine Hausaufgabe aufgeben. Das wäre nicht zu viel. Man darf nur nicht die Aufgaben für den nächsten Tag aufgeben. Das war nun meine Einstellung zu Hausaufgaben.

In diesem Brief spricht sich die Schreiberin gegen Hausaufgaben aus, mit denen sie bisweilen lange befasst ist. Begründend führt sie weitergehende familiäre Aufgaben an, der Mutter bei der Hausarbeit zur Hand zu gehen und der Schwester bei deren Hausaufgaben zu helfen. Gleichsam als Kompromiss schlägt sie vor, den Umfang der Hausaufgaben zu reduzieren. Abschließend kommentiert sie ihren Brief. Dieser Text gilt den Autoren als exemplarisch für ein Textordnungsmuster, das sie als linear-entwickelnd bezeichnen. (Feilke/Augst 1989, 317 f.) Sie charakterisieren damit Texte, die durch eine Erlebnisperspektive geprägt sind, in der die Schreiberinnen ihre subjektive Betroffenheit zum Ausdruck bringen, jedoch nicht zu einer verallgemeinernden Problemdarstellung gelangen oder wirksam an den Adressaten appellieren. Es sei dem Prinzip der szenischen Kontiguität verpflichtet, weil der zeitlich-lineare Zusammenhang der Erlebniseinheiten den Text auch in seiner Struktur bestimme. Insbesondere dann, wenn die Schreiber die argumentativen Texten eigentümlichen Anforderungen der objektiven Darstellung und situativen Angemessenheit verinnerlicht hätten, käme es zu Makrostrukturbrüchen:

In diesem Beispieltext (erkennt) die Schreiberin offenbar erst gegen Ende („Vorschlag“) ... daß sie noch zu einem verallgemeinerungsfähigen Resultat kommen muß, dieses jedoch aus ihrer von der Erlebnisperspektive bestimmten Darstellung nicht mehr argumentativ herleiten kann. (Feilke/Augst 1989, 318)

Diese Einschätzung kann nur eingeschränkt überzeugen, denn der Vorschlag der Schreiberin resümiert gleichsam die Beschreibung ihrer nachmittäglichen Aufgaben, allerdings ohne den vielleicht wünschenswerten Explizitheitsgrad. Möglicherweise spielt hier auch die soziale Dimension eine Rolle, denn der Adressat war der Schülerin nicht bekannt. So verfügt sie zwar über eine Rahmung, die sie auch mit der obligatorischen Anrede textuell umsetzt, aber diese wird für die Argumentation nicht weiter genutzt. Aber es soll hier nicht um Lesarten dieses Textes gehen, sondern er soll als Beispiel dienen, um die Probleme der schulischen Förderung von Textualisierungsfähigkeiten deutlich zu machen.

Zunächst einmal handelt es sich zwar um einen von einer Schülerin geschriebenen Text, der aber nicht als Exemplar der Institution Schule anzusehen ist, da er nicht die charakteristischen Spuren dieses Zusammenhangs aufweist, nämlich die Bearbeitungsmanifestationen des Lehrers: Korrekturen, Kommentare und Note. Auch das vielleicht nahe liegende Experiment, diesen Text im Verein mit anderen Belegen des Siegener Korpus vergleichend einer Beurteilungsprozedur zu unterziehen, wäre nicht sehr sinnvoll, bewiese es doch nur, dass der Stand der Aneignung argumentativer Textordnungen bei den Schülern unterschiedlich ausgeprägt ist. Und im didaktischen Kontext kann bzw. sollte nur das bewertet werden, was den Schülern zuvor als Anforderung verdeutlicht worden ist: Sie sollen zeigen, was sie im Unterricht gelernt haben. Und wenn man sich die einschlägigen Lehrpläne und Schulbücher anschaut, stellt man fest, dass die Schulung des Schreibens argumentativer Texte auf der 5. und 6. Jahrgangsstufe nicht vorgesehen ist: Dies soll erst auf der späten Sekundarstufe I geschehen, vorher steht die Produktion narrativer und deskriptiver Texte im Mittelpunkt. Die Frage, ob dieses „didaktische Brauchtum“ willkürlich gesetzt oder aber aus der Struktur der Aneignung selbst abgeleitet ist, bleibt hier unbeantwortet; seine rigide Durchsetzung jedoch beschränkt die Möglichkeiten, Schüler mehrsträngig in ihren Textualisierungsfähigkeiten zu fördern.

Aber zurück zum Beispieltext, der seine Produktion einer wissenschaftlich motivierten Datenerhebung verdankt. Der Blick auf die Ontogenese argumentativer Schreibfähigkeiten eröffnet ja auch Perspektiven des Aneignungsprozesses. Feilke/Augst (1989) haben in ihrem Textkorpus vier verschiedene Textordnungsmuster unterschieden: Von dem eben beschriebenen linear-entwickelnden Textordnungsmuster unterscheiden sie

- das material-systematische Textordnungsmuster, das gekennzeichnet ist durch eine inhaltlich systematische Ordnung bei gleichzeitigem Auftreten von Makrostrukturbrüchen,
- das formal-systematische Textordnungsmuster, das die textuelle Problemdimension in den Mittelpunkt stellt und sie durch die Verwendung bekannter argumentativer Schemata wie Pro-Contra-Conclusio oder Einerseits-Andererseits löst; und schließlich
- das linear-dialogische Textordnungsmuster, das nicht nur durch die Adressatenorientierung, sondern auch durch das Auftreten metakommunikativer Elemente gekennzeichnet ist.

Ich werde nicht weiter auf die Operationalisierung dieser Komponenten eingehen, sondern möchte vielmehr den Nutzen betonen, den solche Untersuchungen für die Konzeption von Schreibcurricula besitzen, denn sie eröffnen Perspektiven, wie die Fähigkeiten der Schüler durch gezielte Aufgabenstellungen gefördert werden können. So könnte die Erarbeitung einer sachbezogenen Systematisierung dazu beitragen, dem Schreiber des linear-entwickelnden Textordnungsmuster Möglichkeiten aufzuzeigen, eine sachbezogene Perspektive einzunehmen.

Unter Bezug auf die oben entwickelten Funktionen eines Beitrags (3.1.) lassen sich abschließend – in Anlehnung an Feilke/Augst (1989) – die folgenden medial bedingten Problemdimensionen unterscheiden und entsprechende Qualifikationen bestimmen:

- Die Desymptomatisierungsfähigkeit bezieht sich auf die expressive Dimension, also auf den Schreiber, der in seinem Text die Beschränkungen des Mediums, den Verlust eines gemeinsamen Wahrnehmungsraumes, kompensieren muss, indem er die nicht realisierbaren non-verbalen und intonatorischen Merkmale einer sprachlichen Form durch graphische und lexikalische Gestaltungsmittel substituiert. Hinzu tritt die Notwendigkeit, die sprachlichen Formulierungen auszudifferenzieren.
- Die Dekotextualisierungsfähigkeit bezieht sich auf die kognitive Dimension, also auf die Sache, deren Darstellung in der Schrift eine Erweiterung und Ausdifferenzierung von lexikalischen, syntaktischen und makrostrukturell wirksamen Mitteln voraussetzt.
- Die Kontextualisierungskompetenz bezieht sich auf die soziale Dimension, also auf den Adressaten des Textes. Die abstrakte Vorstellung des nicht situativ vorhandenen Rezipienten macht es erforderlich, dass der Schreiber den Zusammenhang seines Textes imaginiert.
- Die Reflexivierungsfähigkeit bezieht sich auf die textuelle Dimension, also auf das Schreibprodukt selbst. Der Schreiber muss die makrostrukturellen Anforderungen des Textes beachten; dies setzt nicht nur eine ausgebildete Planungskompetenz voraus, die sich auf die Herstellung des eigenen Textes bezieht, sondern auch ein ausdifferenziertes Verständnis von Textsorten und ihren strukturellen Besonderheiten.

Im Gegensatz zu Unterrichtsgesprächen lässt sich die Aneignung dieser Fähigkeiten individuell bestimmen durch eine entsprechende Analyse eines Schülertextes. Auch die Möglichkeiten der Förderung sind gegeben, indem etwa spezielle Aufgaben formuliert werden, die einzelne Dimensionen in den Mittelpunkt rücken. Eine Pro- und Kontra-Argumentation könnte die Ausbildung der Dekotextualisierungsfähigkeit unterstützen, während Textsorten-Übungen die Ausdifferenzierung der Reflexivierungsfähigkeiten bewirken könnten.

Schriftliche Produkte dienen also vor allem dazu, die institutionellen Funktionen der Qualifikation und der Selektion abzudecken. Ein integrativer Effekt ist nicht zu erkennen – zumindest nicht in der Konstellation „individueller Schreiber –Lehrer“.

## 4 Rezeption: mündlich – schriftlich

Wenn wir die Ergebnisse der beiden vorangegangenen Abschnitte zusammenstellen, finden wir sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede. Gemeinsam ist den schriftlich und mündlich manifestierten sprachlichen Formen, dass der Zugang der Schüler zum Thema dem Alter angemessen erlebnishaft bleibt. Während im Schülertext die Textualisierungsfähigkeiten individuell diagnostizierbar sind, stellen die Ergebnisse eines Gesprächs im Unterricht eine kollektive Leistung dar. Im Gegensatz zum Schreiben eines Textes sind die Situationsanforderungen beim „Gespräch im Unterricht" sehr hoch, denn die Schüler müssen sich auf die jeweilige thematische und kommunikative Ordnung einstellen.

Die Unterrichtssituation wird so zum entscheidenden Differenzierungskriterium. Das betrifft sowohl die Anforderungen an den Lehrer als auch an die Schüler. Noch klarer akzentuiert ein Blick auf die Rezeption mündlicher und schriftlicher Äußerungen die Unterschiede beider sprachlicher Modalitäten.

Bei der Produktion des schriftlichen Textes spielt der Adressat zwar eine entscheidende Rolle, seine konkreten Reaktionsweisen jedoch bleiben unerheblich. Rezipient ist in jedem Fall der Lehrer – und nicht, wie im plenaren Unterricht, die Klassenöffentlichkeit. Dazu kommt eine besondere Paradoxie: Das Schreiben im Unterricht dürfte eine der wenigen Situationen sein, in der der Adressat eines Schreibers persönlich anwesend ist, mithin die „Zerdehnung der Sprechsituation" aufgehoben ist. Die vielen Fragen, die dem Lehrer beim Schreiben eines Aufsatzes gestellt werden, zeigen, dass Schüler im besten Fall sehr wohl adressatenorientiert schreiben, im schlechten Fall sich strategische Vorteile verschaffen, indem sie ihr Produkt den so evaluierten Lehrererwartungen angleichen. Auch die Aufhebung des plenaren Rahmens zugunsten des Einzelunterrichts macht deutlich, dass hier die individuellen Qualifikationen und ihre Evaluation im Mittelpunkt stehen.

Dagegen kennzeichnet ihr öffentlicher Charakter die besondere Gesprächssituation Unterricht: In den Transkripten lesen wir die Beiträge von autorisierten Sprechern, aber auch spontane Einwürfe und Kommentare von anderen; manchmal lässt sich nicht mehr als ein „Gemurmel" verzeichnen, wenn mehrere nicht identifizierbare Sprecher gleichzeitig agieren. Was ist nun mit den Teilnehmern, die sich nicht äußern, die sich nicht beteiligen. Sie haben in unserem Ausschnitt geschwiegen, die Verteilung der Redebeiträge in dieser Sequenz zeigt insgesamt 31 Beiträge von insgesamt 19 Schülern. 7 Schüler haben nichts gesagt. Was haben sie im Verlauf dieser ca. 20 Minuten getan? Wenn sie ihre Aufmerksamkeit nicht vom plenaren Geschehen abgezogen haben, dann gelten für sie dieselben Anforderungen wie für alle diejenigen, die dem aktuellen Sprecher zuhören und auch im Verlauf der Diskussion sich zu Wort melden und einen oder mehrere Beiträge platzieren können. Betrachten wir die Anforderungen an die Zuhörer aus der Perspektive eines Einzelnen. Er (oder sie) muss die thematische Entwicklung beobachten, indem er den aktuell realisierten Beitrag in Hinblick auf seine Angemessenheit prüft. Dabei muss er sich überlegen, ob er selbst dazu etwas sagen will. Fällt diese Entscheidung positiv aus, meldet er sich und bewirbt sich so um den direkt folgenden Beitrag. Wenn er sich jedoch nicht an die Regeln der

kommunikativen Ordnung hält, kann er versuchen, sich durch Selbstwahl das Rederecht zu nehmen. In diesem Fall riskiert er jedoch eine Disziplinierung durch den Lehrer. Im besten Falle wird ihm das Wort erteilt, im wahrscheinlicheren Fall erhält ein anderer das Rederecht. Mit dessen Beitrag setzt dann das skizzierte Beurteilungsverfahren erneut ein. Der Schüler müsste dann prüfen, ob sein Beitrag noch anschlussfähig ist und sich gegebenenfalls wieder um das Rederecht bemühen. Seine Chancen, das Wort zu erhalten, dürften steigen entsprechend der Anzahl der nicht-berücksichtigten Meldungen, da Lehrer in der Regel auf eine gerechte Verteilung des Rederechts achten.

Schon die Handlungsmöglichkeiten eines Einzelnen während zweier Beiträge zeigen deutlich, welche Anforderungen die öffentliche Situation Unterricht an den Einzelnen stellt. Bevor er etwas beitragen kann, muss er

- die Regeln der kommunikativen Ordnung kennen und beachten,
- aufmerksam zuhören,
- die Prozessierung der thematischen Ordnung beobachten,
- prüfen, ob er selbst einen Beitrag einbringen möchte, und – im Falle einer positiven Entscheidung –
- stets die sequenzielle Angemessenheit seines potenziellen Beitrags einschätzen.

Diese Aktivitäten der Zuhörenden bleiben sowohl dem Lehrer als auch dem Beobachter verborgen. Deren Beitrag für das Gespräch im Unterricht lässt sich abschätzen, wenn alternative Handlungsweisen hypothetisch einbezogen werden, wie z.B. Störungen, Provokationen usw., die wiederum den Lehrer in einen Disziplinierungszwang brächten. Deshalb lassen sich diese Schüler durchaus nicht als „Schweiger“ abstempeln, sie sind vielmehr durchaus aktiv am Geschehen beteiligt, indem sie ihren Beitrag dazu leisten, dass das „Gespräch im Unterricht“ gelingt: Es stellt eine kollektive Leistung dar, in der die Beteiligten angesichts der kommunikativen Bedingungen zur Kooperation gezwungen sind.

Während die Rezeption schriftlicher Texte nicht nur eine individuelle Beurteilung, sondern auch eine spezielle Förderung ermöglicht, verlangt die Rezeption eines Gesprächs im Unterricht von jedem Einzelnen eine Unterstützung des kollektiv entwickelten Prozesses. Das kann primär durch Sprechen und Zuhören erfolgen, aber auch durch Unterlassung von nicht-zugelassenen Tätigkeiten. So kann der Rahmen für einen kollektiv organisierten Prozess etabliert, aufrechterhalten und abgeschlossen werden.

## 5 Leistungsmessung: mündlich – schriftlich

Die Umsetzung der Selektionsfunktion verlangt von der Schule die Bewertung von Schülerleistungen. So können die Unterschiede in der Leistungsfähigkeit evaluiert und auf die bekannte Noten-Skala von 1 („sehr gut“) bis 6 („ungenügend“) projiziert werden. Die in einem Schuljahr erbrachten Leistungen fließen im Abschlusszeugnis in einer Jahresnote zusammen. Sie bestehen aus mündli-

chen und schriftlichen Teilnoten[2]. Wie werden nun Bewertungen vorbereitet und vollzogen? Zunächst soll die auf der Einzelarbeit beruhende schriftliche Lernerfolgskontrolle in ihrem typischen Prozess beschrieben werden. Anschließend stehen die Probleme im Mittelpunkt, die sich aus der Kollektivität des „Gesprächs im Unterricht" ergeben: Ist hier eine individuelle Leistungsmessung überhaupt möglich?

Wie könnte ein Unterricht verlaufen, der auf eine schriftliche Lernerfolgskontrolle hin orientiert? In dem schon eingangs erwähnten Lehrbuch „Tandem" konzentriert sich die Förderung der Textualisierungskompetenz auf die Textsorten Erzählen und Beschreiben. So wird die Qualifizierungsaufgabe „Erzählen nach literarischen Mustern" im Kapitel mit dem Titel „Alles Angabe" (Ossner (Hg.) 1995: 73–94) so organisiert: Nach einer orientierenden Gegenüberstellung zweier literarischer Texte, in denen der Typus des Angebers beschrieben wird, folgen zwei Gedichte von Wilhelm Busch zum Thema. Da in drei Texten Tiere die Protagonisten sind, ist es verständlich, dass der Schüler schließlich in einem Informationskasten über die Merkmale der Fabel aufgeklärt werden (77). Anschließend folgen noch zwei Fabeln. Insgesamt zwölf Aufgaben enthält dieser erste Abschnitt, davon sind vier Schreibaufgaben (z.B. „Schreibe zu dem Erzählkern: Wer angibt, muss aufpassen, daß er nicht reinfällt, eine Erzählung, in der dieser Satz von einer Person geäußert wird"). Wie die übrigen Aufgaben bearbeitet werden sollen, ist nicht ganz klar – sie sind i.d.R. als Fragen formuliert und beziehen sich auf das Leseverständnis (z.B. „Welche Eigenschaften erkennt ihr beim Frosch und welche beim Fink?"). Schließlich soll eine Zuordnungsaufgabe gelöst werden („Überprüft die Merkmale der Fabel an der Geschichte vom dicken Sack"). Es ist sicher nicht unangemessen zu unterstellen, dass diese Fragen auf eine mündliche Bearbeitung im Unterrichtsgespräch angewiesen sind. Charakteristisch ist die Abfolge der Aufgaben: Die Produktionsaufgaben finden sich jeweils am Ende der auf die Materialien bezogenen Aufgabenbatterien: Die Schüler „lernen" hier also möglicherweise, über welche Eigenschaften die Fabel verfügt und wie man einen vorgegebenen Erzählkern narrativ ausgestaltet.

So ausgerüstet könnte beispielsweise ein Realschüler, der in Baden-Württemberg zur Schule geht, erfolgreich am Ende der 6. Klasse eine Vergleichsarbeit schreiben (vgl. Landesinstitut 2002) : Diese geht von zwei Fabeln aus und stellt Aufgaben, die sich beziehen

- auf das Vorwissen („Nenne drei typische Merkmale einer Fabel")
- auf das Leseverständnis („Lies die beiden vorliegenden Fabeln sorgsam durch, danach finde eine zutreffende Eigenschaft der Handelnden und begründe sie.", „Welche Gemeinsamkeiten / Unterschiede in der Handlung beider Fabeln kannst Du erkennen?")

2 Das Verhältnis zwischen den beiden Bereichen wird unterschiedlich bestimmt, in der Regel zwischen 40 : 60 und 60 : 40 (mündlich – schriftlich). Auch bezieht die mündliche Note noch andere Unterrichtstätigkeiten in die Notengebung mit ein, nämlich Hausaufgabenerledigung, Referat usw. in der „laufenden Kursarbeit".

- auf die Textstruktur („Der folgenden Fabel fehlt das Ende. Ergänze es so, dass es zu der Lehre passt!“)

Die „richtigen“ Antworten lassen sich leicht vorab finden; man kann die Fragen nach ihrem Schwierigkeitsgrad gewichten und so ein Beurteilungsraster entwickeln, das geeignet ist, die Aufgabenbearbeitung durch die Schüler zu bewerten und zu vergleichen. So lassen sich die in der Aufgabenbearbeitung deutlich werdenden Qualifikationen individuell ermitteln und bewerten. Die Formklarheit schriftlicher Texte ermöglicht der Schule also, gleichzeitig ihre Qualifizierungsfunktion und ihre Selektionsfunktion wahrzunehmen.[3]

Welchen Lernprozess antizipiert nun unser ausgewähltes Schulbuch im Bereich „Gespräche führen“? Die Seiten im Kapitel „Magic“ sind wie ein Jugendmagazin gestaltet und ein Thema sind die sog. Gesprächsregeln (Ossner (Hg.) 1995, 56 f.). Nach einer Themeneinführung sind es Sprechblasen, in denen die Notwendigkeit der Gesprächsregeln begründet wird. Weiterführende Anregungen geben die Autoren nicht. Das erscheint als durchaus angemessen, denn die Sprechblasen liefern das Material, auf das Lehrer und Schüler zurückgreifen könnten, wenn sie in eine entsprechende Situation kommen sollten. Wenn jedoch die Erarbeitung solcher Regeln sich aus einem Anlass als notwendig erweisen sollte, dann könnten sie auch von den Beteiligten selbst – ohne Hilfe eines Schulbuches – eingeführt werden. Aber dennoch – im Vergleich zum Bereich „Texte schreiben“ ist der Bereich „Gespräche führen“, zumindest in der expliziten Erwähnung, unterrepräsentiert und deutlich weniger klar strukturiert.

Wie können nun mündliche Leistungen bewertet werden? Ist es im Lehrgespräch noch relativ einfach, die Richtigkeit der wiedergegebenen propositionalen Gehalte zu erfassen, dürfte es in den Formen des „Gesprächs im Unterricht“ – Aussprachen, Diskussionen, Debatten usw. – sehr viel schwieriger sein, die erworbenen Qualifikationen zu ermitteln und zu beurteilen. Dieses Dilemma zeigt auch die Übersicht über Kriterien für die mündlichen Leistungen, die Langhammer (1997, 85) zusammenfassend angibt, sie betreffen drei „Leistungsfelder“:

- Im „Leistungsfeld N (nonverbal/vokal)“ werden die nonverbalen und prosodischen Qualitäten bewertet: die Beiträge sollten angemessen und variantenreich gestaltet sein.
- Im „Leistungsbereich V (verbal)“ stehen die sprachlichen Eigenschaften im Mittelpunkt: Die Beiträge sollten die drei kognitiven Komponenten Reproduktion, Transfer und Problemlösung beinhalten, grammatisch korrekt und unterrichtsbezogen sein.

3 In dieser kurzen Beschreibung eines Curriculums liegen Verkürzungen, die der argumentativen Funktion dieses Abschnitts geschuldet sind, nämlich die Bedeutung von Schriftlichkeit für die Realisierung der Selektionsfunktion zu akzentuieren. Mir ist bewusst, dass in den letzten Jahren viele interessante Beiträge erschienen sind, die versuchen, unter dem Stichwort „individuelle Förderung“ die Bewertung mit der Qualifizierungsfunktion zu versöhnen (z.B. Abraham 2001). Angesichts der aktuellen Diskussion um die sog. „Bildungsstandards“, also länderübergreifend zu evaluierenden Fähigkeiten, scheint die Bindung der Bewertung an die Selektionsfunktion nur noch enger zu werden.

- Der „Leistungsbereich S (situativ)“ fokussiert die sequenzielle Einbettung, und zwar in Hinblick auf vorangegangene Beiträge einerseits und der Weiterführung andererseits sowie die Aktivitäten im Unterricht („eigene Beteiligung“).

Die Note 5 wird beispielsweise dann vergeben, wenn (im Leistungsbereich N) „die Körpersprache teilweise angemessen“, der Sprechausdruck hingegen ungemessen ist; wenn (im Leistungsbereich V) der Schüler zwar „teilweise Reproduktion“ bietet, aber sonst grammatisch fehlerhafte, nicht zusammenhängende Äußerungen einbringt, und wenn (im Leistungsbereich S) der Schüler sich nicht selbständig beteiligt.

Langhammer konstruiert einen Kriterienkatalog, der zwar dem Lehrgespräch im fragend-entwickelnden Unterricht gerecht wird, der aber für „Gespräche im Unterricht“ keineswegs geeignet ist. Das lässt sich auch aus seinen Bemerkungen zum „Schweigen“ ersehen: Es wird indirekt als Leistung anerkannt, nämlich als „Fähigkeit zum Zuhören, um eigene Beiträge vorbereiten zu können bzw. anderen das Wort zu ermöglichen“ (Langhammer 1997, 34). Einerseits ist es durchaus verdienstvoll, dass hier Kriterien zu Bewertung von Beiträgen im Unterricht angeboten werden, andererseits mutet diese Zusammenstellung angesichts der damit indizierten dauerhaften differenzierten Evaluierung von Beiträgen auch übertrieben an, obwohl angesichts vor allem der negativen Folgen von schlechten Noten in der gymnasialen Oberstufe eine solche Handreichung im Sinne des Transparenzanspruchs durchaus sinnvoll sein dürfte.

Für eine Beurteilung der Kompetenz, Gespräche im Unterricht zu führen, sind diese Kriterien nicht geeignet. Denn Diskussionen, Planungsgespräche und andere Formen brauchen einen Schonraum in Hinblick auf die Evaluation von individuellen Leistungen: Angesichts der Bedingungen der Unterrichtsöffentlichkeit verbietet es sich geradezu, die Fähigkeiten einzelner Schüler festzustellen; vielmehr basiert das Gespräch auf kollektiven Qualifikationen. Aufgrund der Voraussetzungen hat nicht jeder Schüler jederzeit die Chance, einen Beitrag zu platzieren. Vielmehr muss er im Verlauf eines solchen Gesprächs dessen Verlauf beobachten und sich dazu in Beziehung setzen. Charakteristisch für diese Situation ist, dass für den Schüler die Tätigkeit des Zuhörens im Vordergrund steht. Wie oben gezeigt, setzt die Platzierung eines Beitrags z.B. in einer Diskussion schon zahlreiche komplexe mentale Tätigkeiten voraus. Insofern ist die Beurteilung von individuellen Schülerleistungen in größeren kollektiven Zusammenhängen unmöglich. Vielmehr sollten Gespräche im Unterricht als kollektive Prozesse angesehen werden, die in Hinblick auf ihre Ergebnisse zu beurteilen sind. Zudem bergen sie die Chance, dass die Schule Möglichkeiten eröffnet, ihrer dritten Aufgabe gerecht zu werden, der Integration. Sie hat damit auch die Chance, Zusammenhänge zu schaffen, in der die sonst übliche Dauerevaluation von Leistungen nicht greift.

## 6 Perspektiven der Gesprächsförderung

Abschließend möchte ich fünf Aspekte des schulischen Unterrichts skizzieren, die für die Herausbildung von Gesprächsfähigkeiten wichtig sind.

**1. Der Unterricht selbst**

Als Abfolge von verschiedenen fachlich orientierten und sprachlich organisierten Kommunikationsprozessen liefert der Unterricht in seiner traditionell organisierten Form die Grundlage für erfolgreiches Sprechhandeln, indem sich die Schüler im Laufe ihrer Schullaufbahn auf wechselnde Lehrer, ausdifferenzierte Fachinhalte, Unterrichtsmethoden und -formen beziehen müssen. Dies hat auch einen strategischen Aspekt, denn es gilt, den durch die Selektionsfunktion hergestellten institutionellen Druck individuell zu bearbeiten.

**2. Gezielte Förderung von Teilfähigkeiten**

Im Fach Deutsch lassen sich spezielle Teilfähigkeiten üben: So wird beispielsweise in einer inszenierten Pro- und Kontra-Debatte das formale Umgehen mit Argumenten erprobt, während die Schüler im „kontrollierten Dialog“ dazu angeregt werden, die Thesen von Mitschülern explizit in ihre Beiträge mit einzubeziehen. Die gesprächsdidaktische Literatur liefert dazu viele Übungsvorschläge (z.B. Berthold 2000).

**3. Inhaltliche Auseinandersetzungen zulassen**

Auch im inhaltlich orientierten Unterricht gibt es in den verschiedenen Fächern durchaus Situationen, in denen die Beteiligten unterschiedliche Perspektiven artikulieren. Über solche Divergenzen von Positionen oder Einschätzungen lässt sich trefflich streiten – und das Ausnutzen solcher Situationen fördert nicht nur die argumentativen Fähigkeiten der Schüler, sondern auch die kognitive Durchdringung des Themas.

**4. Verantwortliches Handeln im Projektunterricht**

Der Projektunterricht gibt Schülern potenziell mehr Möglichkeiten, die Bedingungen des Lehr-Lernprozesses mitzubestimmen: Sie sind dann im Idealfall keine Objekte eines inszenierten Lernprozesses, sondern mitbestimmungsberechtigte Subjekte, die verantwortungsvoll handeln. Dabei müssen sie ihre Aktivitäten in sprachlichen Kommunikationsprozessen koordinieren.

**5. Sich mit Gesprächsformen und -aktivitäten auseinandersetzen**

Die Analyse von Gesprächen trägt zu einer Förderung metakommunikativer Fähigkeiten bei. In der reflektierten Auseinandersetzung mit selbst geführten Gesprächen bzw. mit anderen Ereignissen (z.B. medial vermittelte Gespräche) können über den Weg der Analyse Einsichten über kommunikative Prozesse erzielt werden, die wiederum das Gesprächsverhalten beeinflussen. Dass dabei auch die gesprächsanalytischen Verfahren genutzt werden können, versteht sich von selbst, denn warum sollte man nicht Schüler zum Transkribieren anregen.

## Literatur

Abraham, Ulf (2001): Bewertungsprobleme im Schreib- und Literaturunterricht als Spiegel des ungeklärten Verhältnisses pädagogischer und philologischer Zielsetzungen für den Deutschunterricht. In: Rosebrock, Cornelia/Fix, Martin (Hgg.): Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen. Baltmansweiler, 54–70.

Arnold, August (1825/1980): Über den Umfang und die Anordnung des Unterrichts in der Muttersprache. In: Eckhardt, Juliane/Helmers, Hermann (Hgg.): Theorien des Deutschunterrichts. Darmstadt, 54–68.

Augst, Gerhard/Faigel, Peter (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13–23 Jahren. Frankfurt, M.

Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2001): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen.

Berthold, Siegwart (2000): Im Deutschunterricht Gespräche führen lernen. Unterrichtsanregungen für das 5. – 13. Schuljahr. Essen.

Braune, Fritz/Krüger, Fritz/Rauch, Fritz (1930): Das freie Unterrichtsgespräch. Ein Beitrag zur Didaktik der Neuen Schule. Osterwieck=Harz u. Leipzig.

Broweleit, Volker (1980): Die Diskussion als Lernziel des Deutschunterrichts. Didaktische Untersuchungen zum Diskusssionsverhalten 13- bis 15jähriger. Weinheim, Basel.

Feilke, Helmut/Augst, Gerhard (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hgg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen, 297–327.

Giesecke, Hermann (1993): Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit. München.

Glinz, Hans (1993): Sprachwissenschaft und Schule. Gesammelte Schriften zu Sprachtheorie, Grammatik, Textanalyse und Sprachdidaktik 1950–1990. Zusammengestellt aus Anlaß des 80. Geburtstags von Hans Glinz von H. Sitta und K. Brinker. Zürich, 391–425.

Hildebrand, Rudolf (1867): Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung überhaupt. Zitiert nach der Ausgabe: Berlin/Leipzig, 3–158.

Kehr, Carl ($^{9}$1884): Die Praxis der Volksschule. Ein Wegweiser zur Führung einer geregelten Schuldisziplin und zur Erteilung eines methodischen Schulunterrichtes für Volksschullehrer und für solche, die es werden wollen. Gotha.

Koole, Tom/ten Thije, Jan (1994): Der interkulturelle Diskurs von Teambesprechungen. Zu einer Pragmatik der Mehrsprachigkeit. In: Brünner, Gisela/Graefen, Gabriele (Hgg.): Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der funktionalen Pragmatik. Opladen, 412–434.

Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (2002): Jahrgangsarbeiten an Realschulen 2002. Deutsch, Jahrgangsstufe 6. Stuttgart.

Langhammer, Ralf (1977): Mündliche Leistungen: Literatur, schulrechtliche Vorgaben, Notenstufenentwurf. In: Sprechen. Zeitschrift für Sprechwissenschaft, Sprechpädagogik, Sprechtherapie. I. 20–39.

Ludwig, Otto (1989): Die Produktion von Texten im DeutschunterrichtTendenzen in der Aufsatzdidaktik und ihre Herkunft. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hgg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen, 328–347.

Ossner, Jakob (Hg) (1995): Tandem 6. Ein Deutschbuch für die Realschule. Paderborn.

Otto, Bertold (1963): Ausgewählte pädagogische Schriften. Besorgt von K. Kreitmair. Paderborn.

Searle, John R. (1971): Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt/M.

Ulshöfer, Robert (1963): Methodik des Deutschunterrichts. I: Unterstufe. Stuttgart.

Vogt, Rüdiger (1998): „... ich wollt jetzt gern aufhören!“ Über die Schwierigkeiten, im Unterricht eine Diskussion zu einem Abschluss zu bringen. In: Der Deutschunterricht 50,1, 14–25.

Vogt, Rüdiger (2002): Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Tübingen.