

## Lernziel Gesprächsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht Deutsch

Ines Bose und Cordula Schwarze

Ines Bose: Wissenschaftliche Mitarbeiterin für Phonetik am Seminar für Sprechwissenschaft und Phonetik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg / Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Phonetik, Erforschung gesprochener Sprache, Gesprächsforschung, Kinderkommunikation, Medienrhetorik, Transkription.

E-Mail: [ines.bose@sprechwiss.uni-halle.de](mailto:ines.bose@sprechwiss.uni-halle.de)

Cordula Schwarze: Mitarbeiterin am Fremdsprachen- und Medienzentrum der Philosophischen Fakultät an der Universität Greifswald; verantwortlich für das Modul Rhetorik / Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Rhetorik, Argumentationstheorie, Erforschung gesprochener Sprache, Gesprächsanalyse, praktische Phonetik.

E-Mail: [cordula.schwarze@uni-greifswald.de](mailto:cordula.schwarze@uni-greifswald.de)

Erschienen online: 1. Mai 2007

© Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2007

**Abstract.** Im Unterrichten mündlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich Deutsch als Fremdsprache machen Lehrende oft die Erfahrung, dass die Teilnehmenden an Inhalten der Gesprächsrhetorik, also an Technik-basierten Fähigkeiten zur Gesprächsbeteiligung und -führung, sehr interessiert sind. Auch ist für den modernen Fremdsprachenunterricht eine Orientierung am Lernziel kommunikative Kompetenz zu konstatieren, und somit werden Inhalte der Mündlichkeit, wie beispielsweise Fähigkeiten zur Präsentation und zum Führen von Gesprächen, wichtig. Da Lernende im Fremdsprachenunterricht wesentlich durch die Art der Unterrichtsgespräche lernen, sollten Lehrende neben der Diskussion von fachlich-inhaltlichen Aspekten immer auch die Förderung der Sprechfähigkeit der Schüler im Sinne von Gesprächsfähigkeit verfolgen. Die Lehrenden sind auch Lehrende in Lautung, Rede- und Gesprächsführung der fremden Sprache und Kultur. Deshalb stellen sich für sie zwei aufeinander bezogene Aufgaben. Zum einen der Erwerb eigener Fähigkeiten in mündlicher Kommunikation – Deutschlehrer müssen ihre Unterrichtskommunikation in der Fremdsprache Deutsch angemessen und wirksam gestalten können, denn das „Vor-Leben“ des Zielmodells ist in der Erziehung zu praktischem Können die notwendige Bedingung. Zum anderen ist diese Eigenkompetenz die Voraussetzung, mündliche Kommunikation lehren zu können. Die hinreichende Bedingung ist, dass Deutschlehrer Didaktik und Methodik mündlicher Kommunikation in der Fremdsprache Deutsch beherrschen.

Deshalb wollen wir im folgenden über den aktuellen Stellenwert der Gesprächsrhetorik im Fremdsprachenunterricht Deutsch nachdenken und am Beispiel der Argumentation im Gespräch darlegen, wie vorhandene Lehrinhalte und Lehrmethoden weiterentwickelt

werden können. Insbesondere geht es uns um die Systematisierung und die theoretische Grundlegung dieser Inhalte sowie um inhaltlich-methodische Anknüpfungspunkte zwischen der Beschreibung authentischer Gespräche aus Sicht der Gesprächsanalyse und den sprechwissenschaftlich fundierten Trainings in rhetorischer Kommunikation. Durch diese Verknüpfung können die Anwendungs- und Kommunikationsorientierung und ein Bezug zu realen Sprech-Hör-Situationen erreicht werden. Gerade für Deutschlehrer sind diese Aspekte von großer Wichtigkeit, denn sie sollen ihre Schüler auf die Fremdsprachbeherrschung in konkreten Kommunikationssituationen vorbereiten.

## 1. Einführung

Beim Unterrichten mündlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht Deutsch machen Lehrende oft die Erfahrung, dass die Lernenden an Inhalten der Gesprächsrhetorik, also an Techné-basierten Fähigkeiten zur Gesprächsbeteiligung und -führung, sehr interessiert sind. Auch ist für den modernen Fremdsprachenunterricht eine Orientierung am Lernziel kommunikative Kompetenz zu konstatieren, und somit werden Inhalte der Mündlichkeit wichtig, wie beispielsweise Fähigkeiten zur Präsentation und zum Führen von Gesprächen. Diese Orientierung am Lehr- und Lernziel kommunikative Kompetenz scheint zwar unhinterfragt zu gelten, ist aber offensichtlich schwer umsetzbar und mit vielen Problemen behaftet, wie es sehr treffend in Wokuschs Titel (2005) „Kommunikation im Fremdsprachenunterricht: *'Mission Impossible'?*“ zum Ausdruck kommt. Um sich dem Problem zu nähern, können Antworten auch in anderen Disziplinen gefunden werden, die sich mit ähnlichen Fragen beschäftigen. Das sind beispielsweise Sprechwissenschaft und Gesprächsforschung, die hinsichtlich des Gegenstandes und der Vermittlungsmethoden wiederum Schnittmengen mit dem Fremdsprachenunterricht haben.

Aus der Perspektive von Sprechwissenschaft und Gesprächsforschung möchten wir über diese Aspekte nachdenken: Nach einer Durchsicht des Referenzrahmens, der hinsichtlich der Unterrichtsinhalte und ihrer Systematisierung normsetzend wirkt, sowie verschiedener Lehrwerke, erscheint uns die Diskussion relevanter Grundbegriffe wie „Gespräch“ und „Gesprächsfähigkeit“ sowie „Argumentation“ sinnvoll; wir wollen sie hinsichtlich ihrer Ausfüllung und Handlungsimplicationen für die Interagierenden in den Fokus rücken. Am Beispiel der Argumentation im Gespräch wollen wir darlegen, wie vorhandene Lehrinhalte und Methoden weiterentwickelt werden können. Insbesondere geht es uns um die Systematisierung und die theoretische Grundlegung der Inhalte sowie um die Herausarbeitung inhaltlich-methodischer Anknüpfungspunkte zwischen der Beschreibung authentischer Gespräche aus Sicht der Gesprächsanalyse und den sprechwissenschaftlich fundierten Trainings in rhetorischer Kommunikation. Durch diese Verknüpfung können sowohl eine Anwendungs- und Kommunikationsorientierung als auch ein Bezug zu realen Sprech-Hör-Situationen erreicht werden. Diese Aspekte sind besonders wichtig für Deutschlehrende, denn sie sollen ihre Schüler und Schülerinnen auf die Fremdsprachbeherrschung in konkreten Kommunikationssituationen vorbereiten.

## 2. Gesprächsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht Deutsch

Anhand des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* wird im Folgenden untersucht, welchen Stellenwert die Gesprächsfähigkeit als Lernziel im Fremdsprachenunterricht Deutsch zurzeit hat und mit welchen Lehrmethoden sie vermittelt wird. Zum Begriff „Gesprächsfähigkeit“ vgl. die ausführliche Diskussion in Abschn. 3.1; im Referenzrahmen wird sie als Bestandteil der kommunikativen Handlungsfähigkeit aufgefasst.

### 2.1 Gesprächsfähigkeit im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen

Die neue Richtlinie für den Fremdsprachenunterricht, der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen“ (2001; im Folgenden GER), und ihre konkrete Umsetzung für die deutsche Sprache, „Profile deutsch 2“ (neue Fassung 2005; im Folgenden PD), formulieren als grundsätzliches Lernziel kommunikative Handlungsfähigkeit bzw. Sprachkompetenz und beschreiben diese anhand verschiedener Sprachaktivitäten und Sprachkompetenzniveaus, von elementarer (Niveaus A1 und A2) über selbstständige (Niveaus B1 und B2) bis zu kompetenter Sprachverwendung (Niveaus C1 und C2) (vgl. z.B. PD 2005: 53).

Die kommunikative Sprachkompetenz gliedert sich in den „Profilen deutsch“ in vier verschiedene (jeweils mündliche und schriftliche) Sprachaktivitäten: Interaktion, Rezeption, Produktion, Sprachmittlung (vgl. z.B. PD 2005: 53). Diese Sprachaktivitäten werden mit Hilfe von möglichst kurz, klar und konkret formulierten Deskriptoren danach beschrieben, „wie gut jemand in der Sprache etwas tun [kann]“ (sog. Kann- bzw. Könnensbeschreibungen; PD 2005: 10). Die Formulierung der Sprachaktivitäten-Deskriptoren beruht nach Angaben der Autoren auf verschiedenen Quellen und institutionellen Erfahrungen: der eigenen theoretischen Arbeit, der Analyse bereits existierender Sprachkompetenzskalen und praxisorientierten Workshops mit DaF-Lehrenden (GER 2001: 39ff.). Die Deskriptoren seien von Lehrenden als transparent, nützlich und relevant beurteilt worden. Dadurch seien die Deskriptoren objektiv kalibriert, d. h. für die Verortung auf der Sprachniveau-Skala seien ihre konkrete Verwendung durch die Lernenden und die (Selbst-)Einschätzung der Lernenden maßgeblich gewesen. Diese Niveaubeschreibungen sind nach Angaben der Autoren nicht dogmatisch aufzufassen, nicht unwiderruflich oder ausschließlich einem einzigen theoretischen oder didaktischen Ansatz verpflichtet.

Im Referenzrahmen wird die Fähigkeit Sprechen untergliedert in Redefähigkeit und in Gesprächsfähigkeit („An Gesprächen teilnehmen“; vgl. Überblickstabellen „Raster zur Selbstbeurteilung“ der Lernenden, GER 2001: 36). Die Deskriptoren für Gesprächsfähigkeit enthalten Termini, Kategorien und Forderungen zur Gesprächsfähigkeit, z.B. Verweise auf gesprächsanalytische Kategorien wie

- Gesprächsdomänen,
- Gesprächstypen, -themen, -konventionen, -routinen,
- Gesprächsnormen, -konventionen und -routinen,

- Argumentation im Gespräch, Sprechdenken,
- Flexibilität, Interaktivität,
- Poetik-Ästhetik.

Diese Kategorien sind allerdings meist terminologisch anders und nicht einheitlich gefasst, die Inhalte oft verstreut und aus sprechwissenschaftlicher und gesprächsanalytischer Sicht ungewöhnlich systematisiert. In Tabellen werden möglichen kommunikativen Strategien diejenigen Techniken zugeordnet, die zu ihrer Erreichung führen sollen. Das Verhältnis von 'kommunikativen Strategien' und dabei anzuwendenden Techniken erscheint mitunter simplifiziert und schematisiert, z.B. werden für die Strategie 'Kooperieren' folgende Techniken genannt: „auf die Äußerung des Partners Bezug nehmen, das Thema fokussieren, Augenkontakt beachten, Verstehen signalisieren [...]“ (PD 2005: 97). Die Komplexität mündlicher Kommunikation wird in mancher Hinsicht zu stark reduziert und in der Folge überdidaktisiert. Das ist in Bezug auf die Lehrwerke nicht neu, denn zu einem ähnlichen Ergebnis kam auch schon Dannerer (1999). Die von ihr untersuchten Lehrwerke seien zu stark sprechhandlungszentriert und zu wenig auf komplexe Gesprächsfähigkeiten konzentriert.

Beispielhaft für das Thema mündliche Argumentation soll die Tabelle „Produktive mündliche Aktivitäten und Strategien“ des Referenzrahmens wiedergegeben werden (2001: 65):

	<b>Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Argumentieren</b> (z.B. in einer Diskussion)
<b>C2</b>	Keine Deskriptoren verfügbar
<b>C1</b>	Keine Deskriptoren verfügbar
<b>B2</b>	Kann etwas systematisch erörtern und dabei entscheidende Punkte in angemessener Weise hervorheben und stützende Einzelheiten anführen
	Kann etwas klar erörtern, indem er/sie die eigenen Standpunkte ausführlich darstellt und durch Unterpunkte oder geeignete Beispiele stützt. Kann seine/ihre Argumentation logisch aufbauen und verbinden. Kann den Standpunkt zu einem Problem erklären und die Vor- und Nachteile verschiedener Alternativen angeben.
<b>B1</b>	Kann eine Argumentation gut genug ausführen, um die meiste Zeit ohne Schwierigkeiten verstanden zu werden.
	Kann für Ansichten, Pläne oder Handlungen kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
<b>A2</b>	Keine Deskriptoren verfügbar
<b>A1</b>	Keine Deskriptoren verfügbar

Aus unserer Sicht sind folgende Formulierungen kritisch zu diskutieren:

- Für die unteren und die höchsten Sprachbeherrschungsniveaus A und C sind „keine Deskriptoren verfügbar“. Die Autoren nennen dafür folgende Gründe: Entweder seien in solchen Fällen noch keine geeigneten

Deskriptoren entwickelt oder sie seien noch nicht ausgereift oder grundsätzlich nicht oder nur sehr schwer zu formulieren (GER 2001: 45). Aus unserer Sicht erscheint jedoch der zugrunde gelegte Argumentationsbegriff verkürzt und zu fertigkeitstzentriert. In Kapitel 4.1 wird dargestellt, warum das nicht sinnvoll ist.

- Der erste Deskriptor auf B1 – „kurze Begründungen oder Erklärungen geben“ – verweist lediglich auf das Verfahren der Argumentation, fügt aber mit dem Kriterium der Kürze ein extra-argumentatives Kriterium hinzu, das eher zu diskurskulturellen Präferenzen hinsichtlich des Argumentationsstils zählt, denn der Argumentation ist Kürze nicht immanent.
- Beim zweiten Deskriptor auf B1 – „Kann eine Argumentation gut genug ausführen, um die meiste Zeit ohne Schwierigkeiten verstanden zu werden“ – handelt es sich um ein sprachbezogenes Kriterium und nicht um eines, das Teil argumentativer Kompetenz wäre. Aus Sicht der Argumentationstheorie fehlen wesentliche Kriterien für die Fähigkeit des Argumentierens. Das ist zum ersten, dass Argumentierende die Strittigkeit einer Frage erkennen können müssen. Zum zweiten fehlen die Kenntnis und die Anwendung verschiedener Argumentationsschemata, zu deren grundlegenden Operationen Deduktion und Induktion gehören.
- Die Deskriptoren auf B2 – „Argumentationen logisch aufbauen und verbinden“ und „stützende Einzelheiten anführen“ – verweisen zwar auf grundlegende argumentierende Operationen, diese werden aber nicht in ihrer Verankerung im Gespräch beschrieben.
- Ebenso verweisen die Deskriptoren auf B2 – „durch geeignete Unterpunkte oder Beispiele stütz[en]“ – auf verschiedene Beweisarten bzw. Argumentschemata. Dazu zählt hier die Beispielerargumentation als Induktionsbeweis, der vom Einzelfall auf das Allgemeine hin abstrahiert (vgl. Aristoteles 1993 oder neuer: Spiegel 2003). Hingegen lässt sich die Beweisart „mit Unterpunkten“ in keine der in der Argumentationstheorie bekannten Beweisarten einordnen.
- Auch die Dichotomie von Pro und Kontra einer zur Diskussion stehenden Frage, die in der Formulierung „Vor- und Nachteile verschiedener Alternativen angeben“ (B2) zum Ausdruck kommt, verkürzt die komplexe Handlung des Argumentierens, denn der Ausgangspunkt des Argumentierens ist eine Quaestio, eine strittige Frage, die erst in einem nächsten Schritt thetisch zugespitzt werden kann. Diese offene Frage bestimmt den Charakter der Argumentation.

*Profile deutsch* (2005), die Umsetzung des Referenzrahmens fürs Deutsche, geben inzwischen Deskriptoren zur Argumentation für C1 und C2 an, allerdings unter der Rubrik „Interaktion und Produktion mündlich“ (PD 2005: 175ff.). Stellvertretend werden wenige Beispiele angeführt, die aus unserer Sicht kritisch zu diskutieren sind (Hervorhebungen I.B./C.S.):

<b>C1</b>	<b>Globale Kannbeschreibungen: Interaktion mündlich</b>
	Kann in informellen Diskussionen Gedanken und Meinungen präzise und klar ausdrücken, Argumente <u>überzeugend</u> einsetzen und auf Argumentationen anderer reagieren. (175)

- Aus unserer Sicht ist problematisch zu bestimmen, was überzeugend ist. Hierfür wäre das Kriterium der interpersonalen Angemessenheit (zu diesem Begriff vgl. Abschn. 4.2) einzuführen, denn nur die Interaktionspartner und -partnerinnen können die Angemessenheit beurteilen. Dazu aber müssen sie Argumentation erkennen können und die Voraussetzung dafür ist Analysefähigkeit.

<b>C1</b>	<b>Detaillierte Kannbeschreibungen mit Beispielen: Produktion mündlich</b>
	Kann Gedanken und Einstellungen <u>klar</u> ausdrücken und argumentativ unterstützen. (185)
	Kann ein komplexes Thema <u>gut strukturiert und klar vortragen</u> , dabei den eigenen Standpunkt ausführlich darstellen und diesen durch Unterpunkte, geeignete Beispiele oder Begründungen untermauern. (auch C2) (186)

- Hier wird wiederum ein sprachbezogenes Kriterium gesetzt, denn Klarheit und Strukturiertheit des Vortrags gehören zu sprachlich-stilistischen Aspekten hinsichtlich der Verständlichkeit einer Rede oder eines Gesprächsbeitrags.

<b>C2</b>	<b>Globale Kannbeschreibungen: Interaktion mündlich</b>
	Kann klar, flüssig und gut strukturiert sprechen und seinen/ihren Redebeitrag so logisch aufbauen, dass die Gesprächspartner wichtige inhaltliche Punkte erkennen können. (195)

- Die Kritik zur vorangegangenen Kannbeschreibung gilt auch hier, zudem kommt in dieser Beschreibung ein specherzentriertes und kein interaktionales Kommunikationsverständnis zum Ausdruck. Letzteres fokussiert die gemeinsame Herstellung der Kommunikation und danach ist ein Sprecher nur teilweise dafür verantwortlich, was bei den Gesprächspartnerinnen ankommt.

Zusammenfassend ist festzustellen: Die Deskriptoren sind mitunter ungenau bestimmt. Lernfortschritte sind nicht immer nachvollziehbar und/oder wiederholen sich auf verschiedenen Niveaus, wobei sie überwiegend thematisch formuliert werden: die Lernenden sollen von Niveau zu Niveau immer mehr Themen verstehen und produzieren können. Vor allem aber wird der Ausbildung von analytischen Fähigkeiten – dazu zählen wir die Sensibilisierung für Wahrnehmung, Beobachtung, Analyse sowie die Systematisierung von Gesprächsstruktu-

ren, -formen, -prozessen – zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Das Können steht im Vordergrund, aber dessen Anwendbarkeit ist ohne analytisches Basiswissen stark begrenzt.

## 2.2 Gesprächsfähigkeit in aktuellen Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache

Um die Stellung der Gesprächsfähigkeit in aktuellen Lehrwerken zu verdeutlichen, sollen stellvertretend die Lehrwerksreihen *Moment mal* (1998; im Folgenden MM) und *Dimensionen* (seit 2003; im Folgenden D) betrachtet werden. In beiden Reihen wird Gesprächsfähigkeit thematisiert, indem auch auf Gesprächsanalyse und Gesprächserziehung Bezug genommen wird. Allerdings sind diese Gesprächsübungen nicht eigens ausgewiesen, sondern z.B. unter den Rubriken 'Aussprache' (MM) oder 'Kommunikation im Alltag' (D) eingeordnet. Die Lehrwerksreihe *Dimensionen* ist noch nicht vollständig erschienen. Während die beiden ersten Bänden einfache Gesprächs- und Redeübungen anbieten, werden im Teil 3 unter dem Stichwort „Rhetorik“ komplexe kommunikative Sprechhandlungen (Präsentieren, Begründen, Moderieren, Argumentieren) geübt, Rede- und Gesprächsfähigkeit systematisch entwickelt: "Die Lernenden sollen Argumentationen gut genug ausführen können, um die meiste Zeit ohne Schwierigkeiten verstanden zu werden, und für Ansichten, Pläne oder Handlungen kurze Begründungen oder Erklärungen geben können" (Clalüna et al. i. Dr.).

In beiden Lehrwerken finden sich z.B.:

- sog. authentische Gesprächsaufnahmen, die als Hörverstehensübungen dienen (vgl. kritisch dazu auch Dannerer 1999);
- fingierte Gesprächsaufnahmen, die eigens für bestimmte Lehrziele hergestellt worden sind, um bestimmte Regeln zu verdeutlichen;
- Gesprächsübungen, in denen Dialoge gespielt werden sollen, für die (wortwörtlich oder stichwortartig) vorgefertigte Gesprächsbeiträge eines oder auch beider Partner oder Redemittelkästen zur Verfügung stehen;
- Gesprächsübungen, in denen Dialoge anhand vorgegebener Rollenkonstellationen, Gesprächsanlässe oder -ziele simuliert werden sollen, also Rollenspiele (z.B. MM II, 37); Planspiele (z.B. D I, 67), Szenarien (d. h. gesellschaftlich konventionalisierte Handlungsabfolgen, z.B. Verfahrensschema für Bewerbungsgespräche MM II, 118f.);
- Übungen zum Sprechen-Hörverstehen: hörverständliches Sprechen (MM).

In der Reihe *Dimensionen* gibt es von Anfang an Übungen mit authentischen Sprechimpulsen (z.B. Bilder, Situationsschilderungen, Hörbeispiele, Gesprächs- und Redeaufnahmen), allein im Band 1 mit ca. 50 verschiedenen Sprechern.

Übungen mit Sprechimpulsen nutzen die Lernenden, um Projekte mittels Kleingruppen- und Partnerarbeit zu gestalten, d. h., die Teilnehmenden arbeiten gemeinsam an einem Projekt und nutzen dafür Gespräche in der Mittlersprache Deutsch. Bezogen auf die Phasen eines Gesprächs handelt es sich dabei um

Klärungs-, Streit-, Entscheidungsprozesse. Beispielsweise schlägt *Dimensionen* (D II, 88ff.) vor, Schlagwörter aus einem gehörten Text zusammenzutragen oder zur Vorbereitung einer Touristikmesse gemeinsam zu überlegen, welche Gegenstände sich eignen, um den eigenen Stand interessant zu machen, u. v. a. m. Diese „unkontrollierten“, unkorrigierten, vor allem aber authentischen Arbeitsgespräche sind ein methodisches Instrument, welches die Gesprächsfreude sowie das Fremdsprachenlernen sehr befördert. Die Lernenden trainieren im Projektunterricht auch soziale, interkulturelle und organisatorische Kompetenz (vgl. Faistauer 2005). Diese Projektgespräche bilden allerdings bisher keinen Gegenstand der Gesprächserziehung hinsichtlich der kategoriengeleiteten Reflexion und Analyse hinsichtlich des Gesprächsprozesses selbst sowie der Optimierung dieser Arbeitsgespräche. Wir sehen hier Potenzial für die gezielte Schulung von Gesprächsfähigkeit, denn es wird den Forderungen nach der Arbeit mit authentischen Gesprächen sowie mitteilungsbezogenem Kommunizieren Rechnung getragen.

Die Autoren und Autorinnen beider Lehrwerksreihen streben vollkommen zu Recht nicht Fehlerlosigkeit beim Führen von Gesprächen an, sondern formulieren Flexibilität, Wirksamkeit und Kommunikativität als Lernziele. Leider bieten sie keinerlei Systematisierung hinsichtlich von Gesprächstypen, -strategien und -techniken usw. an. In den durchgesehenen Publikationen gibt es aus unserer Sicht in Bezug auf das Lernziel Gesprächsfähigkeit Desiderata vor allem in:

- der Systematisierung und Terminologie,
- der Beschreibung von Lernfortschritten,
- der Ausbildung von Wahrnehmungs- und Analysefähigkeit,
- der Kontrastierung eigener und fremder Gesprächskultur,
- der Arbeit an authentischen Gesprächen.

Einige der Desiderata können auf einen nicht-interaktionalen, nicht-prozessualen Begriff von Gespräch zurückgeführt werden.

An dieser Stelle soll die Teilfähigkeit ‚Gesprächsfähigkeit‘ in das übergeordnete Lernziel kommunikative Kompetenz eingeordnet werden. Das Ziel im Fremdsprachenunterricht ist das Erreichen kommunikativer Kompetenz der Lernenden in der fremden Sprache. Das umfasst nach Pauels (2003: 302) „das Vermögen der Lerner, Äußerungen adressatengerecht im sozialen Interaktionsprozess so zu verwenden, dass eine Verständigung gewährleistet ist.“ Er betont für die daraus folgenden didaktischen Prozesse: „Vielmehr geht es darum, dass die Lerner nicht die Äußerung von sich geben, die sie in der Fremdsprache ausdrücken können, sondern die sie auch tatsächlich ausdrücken wollen“ (ebd.). Das impliziert, dass im Unterricht Gesprächsanlässe geschaffen werden müssen, an denen die Lernenden sich nicht äußern, um Sprache einzuüben, sondern etwas von persönlicher oder sozialer Bedeutung zu sagen haben.

Kommunikative Kompetenz als Lernziel beanspruchen auch jene Disziplinen, aus denen sich unsere Überlegungen speisen. Die oben formulierte Auffassung ist daran unmittelbar anschlussfähig. Die Diskussion der einzelnen obligatori-



sehen und fakultativen Komponenten der Kompetenz können wir an dieser Stelle nicht führen, verweisen aber auf Deppermann (2004), der diesen Begriff mit seiner Geschichte und den Implikationen für die Gesprächsforschung diskutiert. Jemand ist genau dann als kommunikativ kompetent zu verstehen, wenn er in verschiedenen mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen angemessen, zielorientiert und effektiv zu handeln versteht (vgl. Hannken-Illjes 2004: 23f.). Kommunikative Kompetenz ist als Teilgebiet der sozialen Kompetenz zu verstehen, da die Fähigkeit zur Empathie sowie zur Perspektivenübernahme konstitutiv für die Bewältigung kommunikativer Aufgaben ist. Die Gültigkeit kommunikativ kompetenten Handelns ist interpersonal und situativ zu verorten, denn „Kompetenz entscheidet sich nicht an der Fähigkeit der Einzelnen, sondern an dem Zusammenkommen und Zusammenpassen der verschiedenen Fähigkeiten der Akteurinnen in einer aktuellen Kommunikationssituation“ (Hannken-Illjes 2004: 44). Diese Perspektive, jemanden als „kompetent oder inkompetent für jemanden“ (ebd.) anzusehen, ist unmittelbar anschlussfähig an eine interaktionskonstitutionelle Sicht auf den Gesprächsprozess. Unstrittig ist, dass Gesprächsfähigkeit zu diesem Kompetenzbündel gehört.

### **3. Gesprächsfähigkeit in Sprechwissenschaft und Gesprächsforschung**

Im Folgenden wird ein interaktionaler und prozessualer Begriff von Gespräch aus der Perspektive der sprechwissenschaftlichen Rhetorik sowie der ethnomethodologischen Gesprächsforschung dargestellt, und es werden mögliche Anknüpfungspunkte zu den Zielvorgaben im Referenzrahmen und in den Lehrwerken aufgezeigt. Das Ziel ist eine Begriffsklärung, welche die methodisch-didaktischen Überlegungen fundiert. Und diese wiederum sind notwendig, wenn die Ergebnisse der Grundlagenforschung nicht unkontrolliert in die anwendungsorientierte Präskription von Gesprächen übertragen werden sollen (vgl. die Kritik in Bendel 2004: 67f.).

#### **3.1 Begriffliche Grundlagen**

Nach Lepschy (2002: 53; mit Bezug auf Geißner (1981 und 1986) ist gesprächsfähig, "wer in jeweils spezifischen Sprechsituationen notwendige kommunikative Handlungsentscheidungen treffen und sprechsprachlich angemessen handeln kann. Er muss in der Lage sein, situationsangemessen die Gesprächsorganisation zu regeln, das Thema zielbezogen zu bearbeiten und die Beziehung so zu gestalten, dass Verständigung erreicht werden kann. Gesprächsfähigkeit ist dabei einerseits immer Ausdruck von und Auseinandersetzung mit persönlicher und sozialer Identität; andererseits umfasst sie instrumentelle, sprechsprachliche Fertigkeiten" (ähnlich auch Forster 1997, Nothdurft 2000: Fiehler & Schmitt 2004).

„Gespräch“ möchten wir als Grundbegriff für alle unmittelbar-dialogischen Formen mündlicher Kommunikation verstanden wissen, „als sprachliche, vorzugsweise mündliche Kommunikation zwischen (zwei oder mehreren) Partnern

in direktem oder technisch vermitteltem Kontakt und gemeinsamer Situationsgebundenheit“ (Hess-Lüttich 1996: 930). Die Gesprächsforschung interessiert sich für die Organisationsformen und Regularitäten natürlicher Gespräche. Sie geht dabei von der These aus, dass Gesprächsbeteiligte der „Interaktionslogik“ (Hess-Lüttich 1996) des Verfahrens folgen, deren Regeln sowohl gesellschaftliche Normen und Konventionen als auch die konkreten Bedingungen und Zwänge des Herstellungsprozesses von Gesprächen betreffen. Die wesentliche Auffassung der Gesprächsforschung ist, dass soziale Ordnung lokal und unter der Bedingung der Ko-Präsenz von Menschen hergestellt wird. Das Miteinandersprechen ist folglich als geordnete soziale Aktivität zu bezeichnen, zu deren Bewältigung den Menschen Ethnomethoden bzw. Gesprächspraktiken (vgl. Deppermann 1999) zur Verfügung stehen. Ein Gespräch ist durch die folgenden Merkmale gekennzeichnet:

- Konstitutivität (Gespräche werden von den Gesprächsteilnehmenden aktiv hergestellt),
- Prozessualität (Gespräche vollziehen sich in der Zeit und erfordern ein hohes Maß an Koordination der Sequenzstruktur),
- Interaktivität (Gesprächsteilnehmende handeln gemeinsam, sind mithin abhängig voneinander und leisten wechselseitig aufeinander bezogene Beiträge),
- Methodizität (Gesprächsteilnehmende nutzen Regeln bzw. Gesprächspraktiken, die in ihrer Diskursgemeinschaft erprobt und kulturell verankert sind) und
- Pragmatizität (Gesprächsteilnehmende verfolgen Ziele und Zwecke im und durch das Gespräch) (vgl. Deppermann 1999: 9 ff.).

Am Merkmal der Pragmatizität setzt die gesprächs rhetorische Perspektive an. Gespräche werden dann rhetorisch, wenn sie wirkungsbezogen sind. Das Kriterium dafür ist die sich im Gesprächshandeln niederschlagende Absicht, andere zu beeinflussen mit dem Ziel der gemeinsamen Verständigung als Basis für gemeinsames Handeln (Geißner 1981: 45). Die Rhetorizität besteht nach Gutenberg (2001: 135f.) in einer spezifischen Zweck-Mittel-Relation, rhetorische Gespräche basieren demnach auf gelernten Mustern, sind also Produkte der Einwirkung rhetorischer Téchne. In rhetorischen Gesprächen nutzen die Beteiligten Bedingungen und Potenziale des Gesprächsprozesses. Beispielsweise kann eine Auseinandersetzung im Gespräch forciert werden, indem ständig zu früh unterbrochen wird; die dafür genutzte Ressource ist die Interaktivität (vgl. Kallmeyer & Schmitt 1996). Ob Forcieren durch Unterbrechen kommunikationsethisch vertretbar ist (und folglich auch zum Lerngegenstand werden sollte), muss an anderer Stelle diskutiert werden.

Rhetorik kann als ein traditionelles Regelwerk über die Verständigungsaufgaben in einer Gesellschaft aufgefasst werden. Ebenso fragt auch Gesprächsrhetorik, welche sprachlich-kommunikativen Verfahren sich eignen, die Verständigung zwischen Mitgliedern einer Gesellschaft herzustellen, damit die anstehenden Kooperationsaufgaben gelöst werden können. Die Sprechwissenschaft fasst die Rhetorik unter Rückgriff auf die antiken, aristotelischen Wurzeln als Téchne auf

und begreift sie als Kunstlehre und Kunstfertigkeit (Gutenberg 2001: 134f.). Die Kunstlehre ist als lehr- und lernbares System, die Kunstfertigkeit als individuelle Fähigkeit zur Anwendung des Systems auf den vorliegenden Einzelfall zu verstehen. Dabei bilden Prozess und Ergebnis unter Beachtung der situativen Machbarkeit eine Einheit. Mit dieser Integration von Reflexions- und Handlungswissen ist der *Téchne*-Begriff mit dem der Kompetenz zusammenzuführen. Geißner (1981) und Gutenberg (2001) wenden für die Sprechwissenschaft die ursprünglich nur als Redekunst konzeptualisierte Rhetorik kommunikativ und nennen sie „rhetorische Kommunikation“, die aus zwei Teilfeldern bestehe, der Rede- und der Gesprächsrhetorik.

### 3.2 Gesprächsfähigkeit als Lern- und Lehrziel

In der sprechwissenschaftlich basierten Gesprächserziehung ist Gesprächsfähigkeit schon seit langem Ziel einer Schulung (vgl. z.B. Geißner 1986a und 1986b; Pawlowski & Riebensahm 1998), seit kurzem auch in der Angewandten Gesprächsforschung (vgl. z.B. Becker-Mrotzek & Brüner 2004). Fiehler & Schmitt (2004: 114ff.) beschreiben in dieser Perspektive folgende Charakteristika von Gesprächsfähigkeit:

- Gesprächsfähigkeit ist eine hochkomplexe Fähigkeit, die sich aus dem Zusammenspiel verschiedener Fähigkeiten zusammensetzt. Dazu gehören die Situations- und Partnereinschätzung, die Fähigkeit zur Planung und Realisierung angemessener Äußerungen sowie die Fähigkeit zum Hörverstehen.
- Gemessen werden kann Gesprächsfähigkeit nicht eindimensional, es müssen künstlerischen Leistungen ähnliche Bewertungsmaßstäbe entwickelt werden.
- Gesprächsfähigkeit ist kontextabhängig, denn sie zeigt sich nicht in allen Situationen in gleicher Weise.
- Gesprächsfähigkeit kann nicht allein ausgeführt werden, sondern immer nur kooperativ.
- Gesprächsfähigkeit enthält die Fähigkeit, mit Regeln kreativ umzugehen, denn der Verlauf eines Gesprächs ist nur teilweise antizipierbar.
- Gesprächsfähigkeit wird in einem Prozess lebenslangen Lernens entwickelt und verändert.

Diese Charakteristika ergeben sich einerseits aus den grundlegenden Konstitutionsbedingungen von Interaktion, wie z.B. der Betonung der gemeinsamen Herstellung oder der mangelnden Prognostizierbarkeit des Gesprächsverlaufs. Andererseits sind sie Folge des Nachdenkens über gesprächsdidaktische Konzepte, wie z.B. der Aspekt des lebenslangen Lernens oder der Aspekt der nicht eindimensionalen Evaluierbarkeit von Gesprächsfähigkeit. Auch Nothdurft (2000: 256) entwickelt Gesprächsfähigkeit aus einer Theorie des Gesprächs als Interaktionsereignis heraus, also aus einem sich entwickelnden systemischen Zusammenhang wechselseitig aufeinander bezogener Redebeiträge. Nach ihm muss die Ausbildung von Gesprächsfähigkeit an der Kommunikationsbiografie des Einzelnen ansetzen, im Besonderen: „am – irreführenden – Wissen über

Kommunikation, an den – trügerischen – Selbstsicherheiten und an den – einengenden – Verhaltensblockaden der Auszubildenden. Gesprächsfähig werden bedeutet entsprechend: klug werden, (selbst-)kritisch werden, (angst-)frei werden" (ebd., 261).

Das sind Sichtweisen, an die angeknüpft werden kann, wenngleich sie auf der konkreten methodisch-didaktischen Ebene als noch nicht ausgereift erscheinen. Im Mittelpunkt gesprächsanalytisch basierter Überlegungen steht in strukturanalytischer Perspektive der Interaktionsprozess, nicht das handelnde Individuum, und Gesprächsfähigkeit wird immer vom Interaktionsprozess aus konzeptualisiert, wie an Fiehler & Schmitts (2004) Bestimmung von Gesprächsfähigkeit sichtbar wurde. Dieser Punkt hat Konsequenzen für die Didaktisierung, denn für Lernprozesse innerhalb der sprechwissenschaftlichen Gesprächserziehung ist traditionell eine Subjektzentrierung hinsichtlich des zu stärkenden Subjekts bezeichnend. Beide methodischen Ansätze sollten umeinander ergänzt werden (zu weiteren Ergänzungen beider Richtungen vgl. Bose 2006).

Die Sprechwissenschaft hat wegen ihrer typischen Anwendungsorientierung innerhalb der sprecherzieherischen Gesprächserziehung kontinuierlich zur Ausgestaltung des Lernziels Gesprächsfähigkeit gearbeitet. In Anlehnung an Lepschy (2002: 52f.) umfasst Gesprächsfähigkeit als Lernziel mehrere Dimensionen:

- Die Lernenden sollen von einem intuitiven zu einem analytischen Problembewusstsein gelangen ("*Sie wissen etwas.*").
- Die Lernenden sollen eigene kommunikative Handlungsspielräume erweitern ("*Sie können etwas.*").
- Erweitert werden müssen diese Dimensionen um die der Selbstüberzeugtheit, das bedeutet, dass die Lernenden selbst davon überzeugt sein sollen, etwas zu wissen und zu können, und sich deshalb auch trauen, dies anzuwenden ("*Sie wollen etwas.*").
- Eingeschlossen ist die Fähigkeit, kommunikative Normen der Zielkultur zu erkennen und in der Folge angemessen und flexibel darauf zu reagieren, d. h. konfligierende Normen auszuhalten und damit umzugehen ("*Die Lernenden sind flexibel.*").

Gesprächsfähigkeit ist also mehrdimensional zu begreifen: "Kongruenz des Sprechens mit allgemeinen Denkprinzipien und der Kenntnis von Sachen, die Korrektheit von Äußerungen im Sinne von Konformität mit der einzelsprachlichen Norm und dem System der betreffenden Sprache und schließlich die Angemessenheit von Texten in Bezug auf ihr Thema, die beteiligten Personen und den situativen Kontext" (Kienpointner 2005: 217). Die Teilnehmer müssen sowohl Sach- und Zielbezug als auch Selbst- und Partnerbezug im Gespräch kompetent bewältigen können (Gutenberg 2001).

Dieser mehrdimensionale Begriff muss aber lehrbar gemacht werden. Auf der Ebene der konkreten Fähigkeiten lässt sich Gesprächsfähigkeit nach Geißner (1996: 947f.) folgendermaßen beschreiben:

- sich an verschiedenen Gesprächen beteiligen (d. h. sie beginnen, beenden, weiterführen, abbrechen können),
- zuhören, nachfragen, eigene Meinungen klar und situationsangemessen formulieren,
- sich gruppendienlich verhalten, aber ohne eigene Meinungen einfach preiszugeben,
- konfliktfähig sein, an Konfliktlösungen mitarbeiten, konfliktvermeidungsfähig sein,
- sachangemessen und hörverständlich begründen, eigene Meinungen argumentativ vertreten.

Diese Aufspaltung in viele Teilfähigkeiten ist einerseits hilfreich, andererseits durchaus problematisch, denn sie kann ein instrumentalistisches Verständnis der Gesprächsfähigkeitskomponenten befördern. Die Didaktik könnte versucht sein, diese komplexe Fähigkeit in einzelne, kleine, trainierbare Fähigkeiten zu zerlegen, wie es Geißner hier vorschlägt. Im Unterricht wird das möglicherweise folgendermaßen realisiert: Man übt mit Interviewübungen das Stellen von Fragen, aber der Einsatz von Fragen – also an welcher Stelle eines Gesprächs Fragen zulässig sind, wer überhaupt von wem gefragt werden darf und wenn ja, in welchem Format – das wird in der Übung vernachlässigt.

Um also nicht einem instrumentalistischen Rhetorikverständnis zu erliegen, ist es zum einen notwendig, die Komplexität des Gegenstandes Gespräch nicht zu reduzieren. Auch die Ergebnisse der Gesprächsanalyse zeigen immer wieder auf, dass die empirischen Realisationen bestimmter Gesprächspraktiken eine große Variation in Abhängigkeit von der kommunikativen Situation aufweisen, sodass sie nur unter großem Verlust auf ein Muster und somit für die Didaktik auf eine instrumentelle Fertigkeit zu reduzieren sind. Wir sind deshalb der Auffassung, dass aus der Analyse authentischer Gespräche die tätigkeitssteuernden Muster der Beteiligten rekonstruiert werden sollten. Daraus können wiederum Prozess- und Struktureigenschaften prototypischer und variantenreicher Gesprächstypen entworfen werden, an denen sich Deutschlernende beim Beobachten und Verfertigen fremdsprachlicher Gespräche orientieren können.

Zum anderen ist die Frage nach der Bewertung kommunikativen Handelns problematisch (vgl. Abschn. 2.2 zum Umgang mit Fehlern). In neueren Arbeiten zur Gesprächsrhetorik wird die Verbindung von empirisch-beschreibender Forschung mit einer didaktisch-normativen Perspektive zunehmend befürwortet. So setzt Kienpointner (2005: 197) als entscheidendes Kriterium dafür, wann Äußerungen und Verhaltensweisen kritikwürdig sind, die Dysfunktionalität. Diese ist hierbei nicht als Zweckrelationalität im engen Sinn zu verstehen, sondern im weiteren Sinn als ethisches Prinzip, denn als dysfunktional anzusehen sind z.B. unverständliche oder sachlich inadäquate Äußerungen, widersprüchliche und nicht plausible Argumente sowie unpassende Gesprächszüge in Bezug auf ein bestimmtes Publikum (ebd., 202f.).

Es geht also darum, zwischen kompetent und inkompetent unterscheiden zu können, ohne in Bezug auf rhetorische Leistungen ein einfaches „Richtig“ oder „Falsch“ normativ zu setzen. Um diese Feststellung konstruktiv zu wenden, wird häufig unter Rückgriff auf Aristoteles der aus der antiken Rhetorik bekannte Begriff der Angemessenheit (Aptum) vorgeschlagen. Kienpointner modelliert ein „Stildreieck“ von Eingehen auf Redeanlass, Publikum und Redesituation. Diese Dimensionen sind zu beziehen auf die Bewertung von Gesprächen als gelungen-kooperativ oder nicht gelungen (vgl. Kienpointner 2005: 193f.). Auch Hannken-Illjes (2004: 137ff.) plädiert für die Bewertung argumentativer Leistungen mittels des Kriteriums der interpersonalen Angemessenheit (vgl. Abschn. 3.2). Der antike Begriff des Aptums bezeichnet das grundlegende regulative Prinzip allen rhetorischen Handelns und ist nicht zu beschränken auf sprachlich-stilistische Qualitäten (vgl. Ueding & Steinbrink 1994: 216). Nach Aristoteles (1993) besitzt eine sprachliche Formulierung dann Angemessenheit, "wenn sie Affekt und Charakter ausdrückt und in der rechten Relation zu dem zugrunde liegenden Sachverhalt steht" (Rhetorik, III, 7, 1). Der äußere Bezugspunkt aller Faktoren der Angemessenheit ist der Zuhörer als die „grundsätzlich richtunggebende Instanz“ (Ueding & Steinbrink 1994: 216). Angemessenheit ist zu unterscheiden in innere und äußere Angemessenheit, wobei sich erstere am Redegegenstand orientiert, letztere am Publikum. Zwischen dem Redner, dem Gegenstand und dem Rezipienten besteht demzufolge eine dreiseitige Relation. Nach Cicero gehört zur Konzeption des Aptums eine weitere Fähigkeit des Redners, das Urteilsvermögen. Dieser Aspekt ist für die Didaktisierung des Umgangs mit dem Angemessenheitsbegriff sehr wichtig, denn um urteilen zu können, wird orientierende Kenntnis gebraucht, d. h. Kenntnis der Muster, Regularitäten und Abläufe. Der antiken Konzeption des Aptum-Begriffs liegt ein statisches Verständnis der drei Komponenten zugrunde. Aber der Begriff kann fruchtbar gemacht werden, wenn er mit der prozessualen Sicht auf Gespräche verknüpft wird. Beispielsweise lässt sich der Gegenstand eines Gespräches nicht als feststehend über den gesamten Prozess desselben bestimmen, denn für argumentative Gespräche sind Verschiebungen des Ausgangspunkts der Argumentation, der Quaestio, typisch. Diese zeigt sich, anders als im sokratischen Dialog, nicht als feststehend (vgl. Deppermann 2000). Auch die Beteiligungsweise des die Interaktion mitkonstituierenden Rezipienten (der schon dadurch keiner mehr ist, sondern ein Interaktant), kann sich, insbesondere bei Mehr-Personen-Gesprächen, immer wieder wandeln.

Überdies ist an der Bewertung von Gesprächshandlungen problematisch, dass im Einzelfall sehr schwer zu entscheiden ist, ob eine Äußerung als (in)kongruent, (in)korrekt oder (un)angemessen zu beurteilen ist. Schwer unter anderem auch deshalb, weil für verschiedene Ebenen Unterschiedliches gelten kann. Stattdessen ist eine "Grauzone zwischen elokutionell kongruenten oder inkongruenten, idiomatisch korrekten und inkorrekten und expressiv angemessenen und unangemessenen Äußerungen", Texten und Gesprächen anzunehmen, darüber hinaus können Gespräche und Gesprächspassagen /-handlungen mitunter zugleich angemessen und unangemessen sein, wenn auch unter verschiedenen Aspekten (vgl. z.B. Kienpointner 2005: 203). Das bedeutet, sprachlich unange-

messene Äußerungen können im Gesprächsrahmen trotzdem durchaus akzeptabel sein und umgekehrt.

Forster (2004) betont ebenfalls die Relevanz der Frage, wie Formen mündlicher Kommunikation im Fremdsprachenunterricht Deutsch zu beurteilen sind, möchte aber den Begriff der „Richtigkeitsbreite“ als einer „Bandbreite von akzeptierten Formen“ (ebd., 121) zum Bewertungsmaßstab machen.

Die wirkliche Herausforderung besteht demzufolge darin, diese (nur vermeintliche) Unklarheit in der Bewertung auszuhalten, sie in die Rolle des/der Lehrenden zu integrieren und die Lernenden Umgang mit der Komplexität des Gegenstandes zu lehren.

#### **4. Beispiel: Argumentation im Fremdsprachenunterricht Deutsch**

Argumentation ist als zentrales rhetorisches Konzept eine im westeuropäischen Kulturkreis relevante kommunikative Fähigkeit, die sowohl Partizipation am gesellschaftlichen Leben ermöglicht als auch dem Erkenntnisgewinn und der Erkenntnisprüfung dient. Des Weiteren ermöglicht Argumentieren die gewaltfreie Lösung von Konflikten. Deshalb haben wir uns gerade das Thema Argumentation im Referenzrahmen unter unserer Perspektive genauer angesehen. Wiederum möchten wir zuerst dem Argumentationsbegriff nachgehen, danach über die Konsequenzen für Methodik und Didaktik der Argumentationsschulung nachdenken und diese dann an konkreten Überlegungen illustrieren.

##### **4.1 Begriffliche Grundlagen**

Wir möchten an dieser Stelle keine erschöpfende Diskussion über den „richtigen“ Argumentationsbegriff führen. Vielmehr stimmen wir Spranz-Fogasy Sicht (2003) zu, dass die vorzufindende Begriffsvielfalt funktional für den Gegenstand ist. In unserer Perspektive auf Argumentation verknüpfen wir auch hier eine gesprächsanalytische mit einer rhetorischen Sicht und fragen nach jenen funktionalen Potenzialen, die sich für „zielorientiertes, persuasives Handeln“ (Kallmeyer 1996: 13) der Teilnehmenden im Gespräch ergeben. Wir fassen dabei Argumentieren auf „als die meist interaktiv realisierte Darstellung von Begründungszusammenhängen“ (Spiegel 2003: 114). Diese Auffassung eröffnet einen weiten Blick auf Phänomene des Argumentierens, die nicht nur als Pro-Kontra strukturiert sind. Mittels des rhetorischen Verfahrens des Argumentierens können Interagierende im und durch das Gespräch eigene Standpunkte durchsetzen, gemeinsame Handlungsziele erreichen oder andere Perspektiven blockieren (vgl. Spranz-Fogasy 2003). Argumentieren ist eine hochkomplexe, tradierte, Téchne-basierte Gesprächspraktik, deren Abläufe und Muster erlernt sind.

Ausgangspunkt des Argumentierens ist „ein Darstellungsdefizit, das gleichzeitig die Bearbeitung laufender übergeordneter Handlungsaufgaben blockiert: eine Problemschilderung bleibt dann unverständlich, die Entwicklung einer gemein-

samen Konfliktsicht ist verhindert, ein Lösungsvorschlag wird zurückgewiesen usw., kurz: die praktische Gültigkeit einer Darstellung ist gesprächslokal in Frage gestellt und muss für die Zwecke der weiteren Bearbeitung der Handlungsaufgaben her- bzw. wieder hergestellt werden“ (Spranz-Fogasy 2003: 31f.). Um das zu erreichen, erläutern und begründen die Teilnehmenden ihre Positionen. Das Verfahren des Argumentierens ist beendet, wenn die Sequenzgestalt geschlossen wurde und die bestehende Interaktion wieder aufgenommen worden ist (vgl. ebd.).

Da die Realisation des Argumentierens mit dem Herstellen sequenzieller Ordnung verknüpft ist, wird Argumentieren typischerweise in einer fünfteiligen Sequenzstruktur durchgeführt. Elemente dieser Sequenzstruktur sind:

- die Auslösehandlung,
- die Dissensmarkierung (bzw. Problematisierungshandlung),
- die Darlegungshandlung,
- die Sequenz der Akzeptanz einer Position sowie
- die Ratifikation der Akzeptanz (vgl. Spranz-Fogasy 2003).

Die Benennung der einzelnen Strukturelemente entspricht ihrer Funktion innerhalb des Argumentierens. Der Zusammenhang zwischen der Dissensmarkierung und der Positionendarlegung ist als Zugzwang im Sinne einer konditionellen Relevanz zu verstehen (vgl. Kallmeyer & Schütze 1976). Das sind lokale Erwartungsstrukturen, die einen sequenziellen Kontext errichten, der bestimmte Folgeäußerungen erwartbar, sogar erforderlich macht. Aufgrund dieser konditionellen Relevanz eignet sich die Dissensmarkierung als analytischer Ausgangspunkt für die Rekonstruktion des Argumentierens. Sie zeigt das Darstellungsdefizit auf und enthält somit einen Verweis auf die Basiskategorie des Argumentierens, die Strittigkeit. Welche Aspekte strittig gesetzt werden, ist sowohl an der formseitigen Ausfüllung der Dissensmarkierung als auch an der nachfolgenden Äußerung, der Darlegungshandlung, zu erkennen.

Strittigkeit ist als Quaestio, als eine offene Frage, zu begreifen. Beim Argumentieren geht es folglich um Ergebnisoffenheit, wie Hannken-Illjes (vgl. 2004: 189ff.) das Kriterium der Effektivität einer Argumentation auffasst. Zumeist wird aber Effektivität als das Erreichen persönlicher Ziele gesetzt, dies steht aber dem Gedanken, Argumentation als Mittel kritischer Mündigkeit sowie Konfliktlösefähigkeit aufzufassen, entgegen. Hannken-Illjes' Sichtweise ist nicht nur theoretisch interessant, sondern hat methodisch-didaktische Implikationen. Diese bestehen darin, das Kriterium der Überzeugung des Gegenübers aufzugeben zugunsten der Schulung der Analysefähigkeit und der interpersonellen sowie situativen Bewertung von Argumenten als angemessen (vgl. Abschn. 3.2).

Ein rhetorisch-topisches Argument gilt als dreistellig und kann formal modelliert werden als Verknüpfung von Behauptung (funktional: Konklusion), Begründung (funktional: Prämisse) und stützendem, beide verbindendem Topos. Natürlich wird ein Argument im Gesprächshandeln nicht immer vollständig



realisiert, sondern in der konkreten Sprechsituation verankert und sequenziell entwickelt. Das erfolgt durch die Anpassung des Beitrags an die lokalen sequenziellen Erfordernisse und an den Adressaten (dieser Zuschnitt auf das Gegenüber ist in der Gesprächsforschung bekannt unter dem Terminus Adressatenzuschnitt oder *recipient design*, vgl. Deppermann 1999). Für das Argumentieren bedeutet das, dass jeder einzelne Schritt bewertet wird hinsichtlich der Strittigkeit einzelner Aspekte. Gerade die Betonung der sequenziellen Bewertung ist das Besondere einer gesprächsanalytischen Sichtweise.

#### 4.2 Argumentation als Lern- und Lehrziel

Weil Argumentieren keine instrumentelle Fähigkeit ist, sollte sie nicht isoliert eingeübt und nicht ausschließlich fertigkeitstzentriert behandelt werden. Deshalb ist ein umfassender Ansatz nötig, der vor allem die Hervorbringensbedingungen im Gespräch berücksichtigt. Die methodischen Konsequenzen werden abgeleitet aus den interaktiven kommunikativen Aufgaben, die Gesprächsteilnehmende bewältigen müssen, wenn sie argumentieren.

Gesprächsteilnehmende stehen beim Argumentieren vor folgenden Aufgaben:

- Sie müssen die Strittigkeit, evtl. auch nur die Strittigkeit einzelner Aspekte, erkennen.
- Sie müssen Begründungen und Topoi finden.
- Sie müssen die gefundenen Begründungen und Topoi verknüpfen, gewichten und punktgenau zuschneiden.
- Die Äußerung muss an die Vorgängeräußerung angepasst werden.
- Die Äußerung muss so ausreichend wie nötig in das sequenzielle Geschehen eingepasst werden.

Anhand der durchgesehenen Lehrwerke erlernen die Teilnehmenden dort hauptsächlich (nur) den zweiten Punkt, also das Finden bzw. Zuordnen vorgegebener Begründungen. Für die anderen Punkte werden keine Übungen angeboten. Wenn in den Lehrwerken Übungen zur Argumentation angeboten werden, handelt es sich zumeist um entkontextualisiertes und situationsfreies Sammeln und Zuordnen von Begründungen zu einer ausschließlich zweiseitig ausgelegten strittigen Frage. Kritisch ist auch hier anzumerken, dass diese strenge Dichotomie des Pro und Kontra nicht der kommunikativen Realität des Argumentierens entspricht. Exemplarisch möchten wir eine Argumentationsübung aus *Moment mal III* (1998: 50) vorstellen und daran unser Verständnis von Argumentieren in Bezug auf Übungen aufzeigen:

#### Übung 17: Argumente sortieren

Aufgabe: Sortieren Sie nach Pro und Kontra!

1. Das **Haus** hat keinen Lift, das spart Nebenkosten.
2. Die Küche muss übernommen werden.
3. Die Wohnung hat eine gute Lage (Wohnzimmerbalkon nach Südwesten).
4. Die Zimmer sind ziemlich klein.
5. Die Wohnung bekommt erst

nachmittags Sonne. 6. Das Wohn- und Esszimmer haben zusammen circa dreißig Quadratmeter. 7. Die Küche ist schon eingerichtet. 8. Das Haus hat keinen Aufzug, da muss man alles drei Stockwerke hochschleppen.

9. Das **Zimmer** ist sofort frei. 10. Das Zimmer soll von einem Fachmann renoviert werden. 11. In dem Haus wohnen zweiundzwanzig Parteien. 12. Die Verkehrsverbindungen sind gut. 13. Das Zimmer muss sofort gemietet werden. 14. Es gibt keine Waschmaschine für alle Mieter.

Auffällig ist, neben den oben formulierten Aspekten, dass in den vorgegebenen Begründungen durch die verwendeten Adjektive und Partikeln implizit die Zuordnungen zur Pro- oder Kontra-Seite vorgegeben werden (z.B. Beispielsätze 3, 4, 5). Aber eine Begründung erhält ihre argumentative Stärke nicht ohne ihren Kontext, vielmehr ist die Wirksamkeit abhängig vom Sprech Anlass, von der Quaestio und vor allem der eigenen Perspektive auf den Gegenstand, denn erst das macht sie zu einem Argument der einen oder anderen Seite. Beispielsweise sind kleine Zimmer nur dann ein Kontra-Argument, wenn ich a) zu einer Großfamilie gehöre oder b) einen Flügel besitze oder c) klaustrophobisch bin usw. Wenn diese Übung durch einen entsprechenden Kontext gerahmt wird, dann kann sie für die Lernenden produktiv genutzt werden.

Bezogen auf die Lehrinhalte des Argumentierens ist Folgendes festzuhalten:

- Im ersten Schritt muss geklärt sein, ob und wie die Lernenden aus ihrer Herkunftskultur das Verfahren des Argumentierens kennen. Daran kann angeknüpft werden, denn Teilnehmende „sind keine kommunikativen Deppen“ (Nothdurft 2000). Methodisch ähnlich ist das dem Prinzip der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Das besagt, dass Lernende Kenntnisse aus und Kompetenzen in anderen Sprachen mitbringen, welche kreativ und konstruktiv in den Lernprozess einbezogen werden sollten (vgl. Faistauer 2005: 12; Wokusch 2005: 296).
- Zweitens brauchen die Lernenden argumentationsanalytische Fähigkeiten, denn sie müssen Argumentieren erkennen können.
- Drittens brauchen sie Kenntnisse über die Formen und Funktionen der dreistelligen Verknüpfungsrelation innerhalb eines Arguments. Insbesondere der Topos ist interessant für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache, da seine Gültigkeit (i. S. der Anerkennbarkeit) und Geteiltheit einerseits durch kulturelle Traditionen und Konventionen bestimmt wird, andererseits durch bestimmte Denkformen. Dazu zählt beispielsweise der formale Topos Gattung und Art (vgl. Aristoteles (1993), Rhetorik, II, 23, 10), dessen zugrunde liegende Ableitungsrelation nicht universell ist.
- Viertens brauchen die Lerner Kenntnisse typischer kultureller Diskurskonventionen des Verfahrens des Argumentierens, zu denen Fragen der Kompetitivität sowie des Umganges mit Nicht-Übereinstimmung gehören. Dazu zählen unterschiedliche Präferenzen für Kooperativität oder Kompetitivität, auch die Inszenierung von Kompetitivität weist Unterschiede auf. Der Umgang mit Nicht-Übereinstimmung betrifft auf der

Formseite das Markieren von Widersprechen, insbesondere sind die Grade der Explizitheit des Widersprechens verschieden (vgl. hierzu Kotthoff 1993). Auch Fragen wie diese, ob allen am Gespräch Beteiligten widersprochen werden darf (z.B. auch Älteren?), spielen eine Rolle, da hier die kulturellen Unterschiede groß sind. Sie werden deshalb relevant, da die Handlung des Widersprechens konstitutiv für das Argumentieren ist. Des Weiteren sind verschiedene Höflichkeitsstile in Bezug auf Widerspruchs-Aktivitäten zu bedenken.

- Fünftens brauchen die Lernenden Kenntnisse über die sequenzielle Abfolge des Verfahrens Argumentation. Das ist vor allem hinsichtlich der Möglichkeiten des Beginns und der Beendigung des Verfahrens im laufenden Gesprächsgeschehen wichtig. Wie Spiegel (2006: 225ff.) auf empirischer Grundlage zeigt, ist Argumentieren in Unterrichtssituationen keine Aktivität des Einzelnen, sondern der ganzen Gruppe. Die methodische Konsequenz daraus ist, Argumentieren interaktional zu denken und zu üben.

Hier liegt eine mögliche Erklärung dafür, warum die A- und C-Niveaus im Referenzrahmen fehlen: Lernende beherrschen das Verfahren oder eben nicht, unabhängig vom Grad der Sprachbeherrschung. Infolgedessen müssen die Deskriptoren unterschieden werden in verfahrensbezogene, also auf Argumentieren bezogen, und in sprachbezogene, also auf sprachliche Kompetenz bezogen. Diese Unterscheidung sollte auch für Methodik und Didaktik der Argumentation gelten. Gelehrt werden müssen sowohl Wissen über Argumentation, also die gesprächsorganisatorischen Verfahren als Verankerung des Argumentierens im Gespräch, als auch die Möglichkeiten der Realisation von Argumentieren auf der syntaktisch-lexikalischen Ebene, z.B. durch Kenntnis und Nutzung von Konnektoren.

Wenn Argumentation den Lernenden nicht bekannt ist, muss im ersten Schritt das Verfahren vermittelt werden, z.B. mit Übungen zum Sprechdenken (vgl. auch Abschn. 5.1). Das sind Übungen zur Planung und Strukturierung mündlicher Äußerungen. Sprechdenken wird auf diese Weise zum Bestandteil eines rhetorischen Propädeutikums, welches die Schritte *Inventio*, *Dispositio* und *Elocutio* umfasst. Sprechdenken fördert die Kompetenz sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache hinsichtlich der Ziele Zuhören und Merken/Behalten, Perspektivenübernahme und Zielorientierung beim Sprechen zu trainieren. Wenn Argumentation den Lernenden bereits bekannt ist, kann die sprachlich-sprecherische Virtuosität gefördert werden. Das kann in folgenden Schritten erfolgen:

- Zunächst ist die analytische Fähigkeit hinsichtlich des Erkennens der Strittigkeit auszubilden,
- dann die Fähigkeit, die situative Einsetzbarkeit von Begründungen und Topoi zu erkennen,
- als nächster Schritt müssen die Kompositionsmöglichkeiten verschiedener Begründungen in Argumentationsschemata erlernt werden,

- weiterhin müssen die beiden argumentativen Schritte des Rechtfertigens und Widerlegens deutlich voneinander abgegrenzt werden können und
- es muss erlernt werden, wie der situative Zuschnitt des Arguments sowie die Einpassung in das laufende Gespräch erfolgen kann.

Alle diese Schritte beziehen sich sowohl auf die produktive wie auch auf die rezeptive Seite und sind nicht in dieser Linearität zu vermitteln.

In praktischen Übungen kann Argumentieren in Streitgesprächen und Debatten angewendet werden. Beide Übungen können mit einem unterschiedlichen Grad an Formalisiertheit angeboten werden, sowohl improvisiert als auch simuliert. Beispiele dazu werden unter anderem ausgeführt in Kurtz (2001: dort insbesondere für Improvisation) und in Reuter (1997). Das ist für einen ersten Zugang durchaus tauglich und sollte weiter ausgebaut werden. Optimal aber ist es, mit authentischem Material zu arbeiten. Hier möchten wir erinnern an die zu führenden Arbeitsgespräche aus dem Lehrwerk *Dimensionen*, die viele Klärungsphasen haben dürften. Mit „Klären“ und „Streiten“ bezeichnet Geißner (1981: 161ff.) die beiden Grundtypen gesprächsrhetorischer Prozesse, in denen Informationen und Argumente gesammelt, geprüft und gewichtet werden. Des Weiteren werden Selbstorganisationsprozesse der Gruppe stattfinden, es wird Entscheidungsfindungsprozesse geben, es werden divergierende Ziele der Teilnehmenden auftreten und möglicherweise wird gestritten werden. Das alles lässt erwarten, dass die Teilnehmenden das Verfahren des Argumentierens zur Bewältigung dieser Aufgaben nutzen werden. Deshalb sollte diese methodische Möglichkeit nicht verschenkt, sondern genutzt werden: Die Kommunikationsprozesse können im Unterricht vorbereitet, von Beobachtenden protokolliert und nachträglich gemeinsam reflektiert werden.

## **5. Desiderata in Theorie sowie Methodik und Didaktik der Gesprächsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht Deutsch**

Um die Gesprächserziehung im Fremdsprachenunterricht Deutsch inhaltlich und methodisch weiterzuentwickeln, sollen nun erste Überlegungen vorgestellt werden, die sich auf die theoretische Grundlegung und methodische Umsetzung beziehen. Diese Überlegungen knüpfen an den Desiderata an und sollten weitergeführt und systematisiert werden. Schlussendlich münden sie auch in die Forderung nach Einbeziehung des Themas Gesprächserziehung in die Angebote der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Ebenso ergeben sich aus der oben geführten Diskussion Konsequenzen für eine Methodik und Didaktik der Gesprächsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Im Folgenden werden zunächst zwei Konsequenzen angeführt: Erstens müssen diejenigen Fähigkeiten, die die Voraussetzungen für das Argumentieren und das Führen von Gesprächen sind, ausgebildet werden. Zweitens bedarf es dazu des methodischen Grundprinzips der Gesprächserziehung, des erfahrungsorientierten Lernens, das an die Lehrenden besondere Anforderungen stellt.

### **5.1 Voraussetzungen für Gesprächsfähigkeit - Sprechdenken und Hörverstehen**

Gesprächsfähigkeit basiert auf den kommunikativen Grundfähigkeiten Sprechdenken und Hörverstehen. Sprechdenken umfasst die psychischen und kognitiven Voraussetzungen und Planungen konkreter Äußerungen auf der Grundlage von Sprechmustern. Hörverstehen umfasst die Einheit von auditiver Perzeption des Sprechschalls, Verstehen des Gesagten und Verstehen des Gemeinten auf der Grundlage von Hörmustern. Mit den Begriffen Sprechdenken und Hörverstehen wird also auf den Zusammenhang von Meinen - Sagen - Hören - Verstehen hingewiesen: auf die Gleichzeitigkeit, das Ineinandergreifen und die Interdependenz von Sinn intendieren, sprachlich formulieren, Sprechschall erzeugen, Schall hören und Sinn deuten. Es geht, kurz formuliert, um die Fragen: "Wie sage ich, was ich meine, so, dass andere es hören und verstehen können? Wie verstehe ich, was ich höre, so, wie der/die andere es meint?" (Gutenberg 2001: 91).

Den ersten Grundbaustein der Gesprächserzielung sollten demzufolge Übungen zum Sprechdenken und Hörverstehen bilden. Sinnvollerweise sind diese Übungen immer gleichzeitig solche zum Sprechdenken **und** Hörverstehen. Das reflektiert die dialogisch begründete Komplementarität beider Dimensionen. Geübt werden kann zum Beispiel im kontrollierten Dialog: Der Sprecher orientiert sich bei seinen Formulierungen an der vom Hörenden mit Hilfe der fünf Finger der Hand demonstrierten Sinnschritt-wahrnehmung und der Hörende orientiert sich an den – im Verlauf der Übung deutlicher wahrzunehmenden – Gliederungssignalen des Sprechenden. Die Abzählung von Sinnschritten an den fünf Fingern wiederum folgt der Einsicht, dass Äußerungskomplexe, die ca. 30 Sekunden nicht überschreiten, als gedankliche Einheit wahrgenommen und reproduziert werden können. Das Fünf-Finger-Merksystem geht zurück auf die Memoria-Lehre (memoria: Gedächtnis) der antiken Rhetorik (vgl. Bose & Gutenberg 2004).

### **5.2 Methodisches Grundprinzip - Erfahrungsorientiertes Lernen**

Gesprächserziehung zielt auf die Optimierung von Gesprächsfähigkeit mittels Kommunikationsschulung. Methodisch geht die Gesprächserziehung in Form von erfahrungsorientierten Trainings vor (u. a. dazu Knapp 2004, Mönnich 2004, Fiehler & Schmitt 2004, Lepschy 2002, Geißner 1986a und 1986b, Slembek 1997). Ausgangspunkt ist die These, dass man am besten durch eigene Erfahrung handelnd lernt, denn „das ganzheitliche Erleben weist insofern eine größere Nähe zur Kommunikationsrealität auf, als die Teilnehmer sich wirklich als Handelnde – mit allen Sinnen – erfahren. Sie müssen – ähnlich wie in ihrer Kommunikationsrealität – aktuelle Handlungsentscheidungen treffen und verantworten. Sie erfahren unmittelbar durch die Reaktion ihrer Gesprächspartner die erzeugten Wirkungen und Konsequenzen ihres Handelns“ (Lepschy 2002: 60). Kurz: Gesprächsfähigkeit erwirbt man nur durch Gespräche! Spezifische Lernziele werden aus der aktuellen Unterrichtssituation heraus entwickelt, in-

dem die Seminarsituation als authentische Gesprächssituation begriffen wird. Gearbeitet wird mit aktivierenden und reflexiven Methoden. Erfahrungslernen passiert wesentlich anhand von Probehandeln, z.B. in Simulationsübungen, Rollenspielen, Planspielen, Improvisationen sowie strukturierten Gesprächsübungen (vgl. u. a. Lepschy 2002, Kurtz 2001). Durch dieses Probehandeln sollen affektive und verhaltensbezogene Erlebnisse bei den Teilnehmenden ausgelöst werden, die dann mittels kontrollierter Reflektionsprozesse (z.B. Feedback, Prozess-, Strukturanalyse) aufgearbeitet werden. Angesetzt wird in der Gesprächserziehung also am vorhandenen Können sowie den kommunikativen Anforderungen, denen die Lernenden ausgesetzt sind. Diese Perspektive entspricht der grundsätzlichen Lernenden-Orientierung in Bezug auf methodisch-didaktische Entscheidungen im Fremdsprachenunterricht (vgl. zu den Konsequenzen Faistauer 2005: 11).

### 5.3 Kriterien zur Gesprächsbeurteilung

Für die Didaktik der Gesprächserziehung sind Kriterien zur Gesprächsbeurteilung notwendig, um Gesprächsfähigkeit optimieren zu können. Aus dem Erkennen der fremdsprachlichen Gesprächskonventionen können im Sinne funktionaler Gelingensbedingungen auch Qualitätskriterien für Gespräche abgeleitet werden. Auch wenn solche Beurteilungskriterien, quasi Gesprächsnormen, innerhalb der Gesprächsforschung äußerst umstritten sind, bilden sie doch die Voraussetzung für die Unterrichtsbeurteilung, um Lernfortschritte bzw. den Zuwachs an Fähigkeiten und Fertigkeiten messen zu können. Kommunikation ist anders nicht optimierbar. Um dieses Desiderat zu beheben, ist die Gesprächsforschung gefragt, denn ihre Aufgabe ist es, Standards zur Gesprächsbeschreibung und Gesprächsbeurteilung zu entwickeln. Kriterien zur Gesprächsbeschreibung sind nötig, um Lehrenden einen Katalog zur Verfügung zu stellen, mit dem sie im Unterricht umgehen können. Dieser Katalog sollte grundlegende Kriterien enthalten und offen sein für Ergänzungen. Für die Erstellung solcher Kataloge sind sowohl externe Kriterien zu entwickeln, z.B. auf der Basis der Grice'schen Kommunikationsmaximen, als auch interne Kriterien, aus der Analyse authentischer Gespräche herzuleitende, die die sog. Teilnehmerperspektive rekonstruieren. Für letzteres Vorgehen muss den Lehrenden aber eine Anleitung zum methodischen Vorgehen gegeben werden und somit sind Lehrende also auch auszubilden in Gesprächsanalyse (vgl. hierzu Abschn. 3.). Wie für das Argumentieren gezeigt werden konnte, sind auch diese Beschreibungskataloge kontrastiv anzulegen, das allerdings auf Basis der Empirie und nicht präskriptiv, und sie sollten vor allem Kriterien enthalten, die im konkreten Vergleich zweier Gesprächskulturen relevant sind. Hierzu gehören auch die jeweiligen Gesprächskonventionen, wie z.B. Höflichkeitskonventionen, Unterbrechungsverhalten, der Umgang mit der Zeit, die Ausgestaltung des Publikumskontakts oder Aspekte der Kompetitivität. Ein wichtiger Schritt in diese Richtung wäre das Aufarbeiten des Begriffs der Angemessenheit (vgl. Abschn. 3.2) für das unterrichtliche Handeln hinsichtlich der Beurteilung der Leistungen der Lernenden.

## 5.4 Gesprächstypologien

Weiterhin ist die Gesprächsforschung gefordert, Typisierungen mündlicher dialogischer Kommunikation zu entwerfen hinsichtlich der Gesprächstypen, -strukturen und -verläufe. Selbstverständlich gibt es nicht **das** Verkaufs-, Vorstellungs- oder Prüfungsgespräch. Aber für die Lehre sind derartige Prototypen nötig und die Kunst der Lehre besteht darin, die Spannung zwischen Prototyp und konkreter Realisationsform zu erkennen und transparent zu machen. Eine Möglichkeit, mit dieser Schwierigkeit umzugehen, bietet Hess-Lüttich (2005) an. Er schlägt ein Netzwerk von Dialogsorten vor, "in dem jeder Knoten für ein Differenzierungskriterium steht, unter das eine dadurch jeweils bestimmte Klasse von Dialogsorten zu subsumieren wäre. Die Menge der Knoten wäre dabei [...] im Prinzip offen. Je nach Kriterienkategorie würde das System von Dialogsorten anders aussehen und je nach Erkenntnisinteresse und gegebenem Corpus variiert werden können" (ebd., 18). Mit solchen Typisierungen könnte methodisch folgendermaßen umgegangen werden:

- Die Lernenden werden mit bestimmten Gesprächsmustern (z.B. Eingangssequenzen, Eröffnungen, Anliegenformulierungen) vertraut gemacht, um sich an ihnen zu orientieren.
- Lerngruppen analysieren zusammen mit der Lehrperson authentische Gespräche (Audio- und/oder Video-Aufnahmen) auf das Vorhandensein dieser Muster und vor allem auf Mustervarianz,
- entwickeln daraus gemeinsam ein Beobachtungsraster,
- kontrastieren die Muster der Zielkultur mit denen der Herkunftskultur, soweit sie vorhanden und bekannt sind.
- Schließlich trainieren die Lernenden, solche Gespräche selbst zu führen, zu beobachten und zu beurteilen. Vermittelt wird das unter Nutzung der Methoden der Gesprächserziehung.

## 5.5 Komplexität mündlicher Kommunikation

Aus interaktionstheoretischer Perspektive sind bezogen auf den Lerngegenstand Gespräch zwei Aspekte besonders wichtig. Zum einen ist Überdidaktisierung zu vermeiden und zum anderen sollte die Reduzierung der Kommunikationskomplexität vermieden werden. Nur so kann verhindert werden, dass die komplexe Fähigkeit des Führens von Gesprächen gespalten wird in einzelne instrumentelle Fähigkeiten, die wiederum von den Lernenden selbst zusammengeführt werden müssen. Im Fremdsprachenunterricht Deutsch sollten sowohl das Grundprinzip der Gesprächsanalyse, analytisch an authentischen Gesprächen zu arbeiten, als auch das Grundprinzip der Gesprächserziehung, an der kommunikativen Realität der Kursteilnehmenden und ihren individuellen Fähigkeiten anzuknüpfen, ernst genommen und umgesetzt werden. Als authentische Gesprächssituation bietet sich die Unterrichtssituation selbst an, denn Projektgespräche (vgl. hierzu Abschn. 3.2 und 5.2) sind potenzielle Gegenstände von Analyse und Training z.B. von Argumentation. Diese Gespräche werden keine Artefakte sein, da die Lernenden ein ernsthaftes Kommunikationsinteresse haben. Eine weitere authentische Gesprächssituation bietet sich an, indem die Lernsituation rund um

Klassenzimmer und Unterricht für mitteilungsbezogenes Kommunizieren eigener Anliegen der Lernenden nutzbar gemacht wird (vgl. Pauels 2003: 304). Zu erwarten sind in solchen Kommunikationssituationen routiniert und musterhaft ablaufende Sequenzen, die sowohl einen Trainingseffekt haben als auch reflektiert zum Lerngegenstand werden können.

### 5.6 Transfer-Fähigkeiten

Auf der methodisch-didaktischen Ebene wird die Entwicklung von Transferfähigkeiten zu einem zentralen Lerngegenstand. Für den Fremdsprachenunterricht umfasst die Förderung von Transferfähigkeiten die Übertragung und Nutzung erlernter Sprachmittel in neue Situationen und, wenn es um Kommunikativität gehen soll, für eigene Ausdrucksbedürfnisse (vgl. Pauels 2003: 304). Transfer bedeutet aber auch, die erworbene Kompetenz in neuen Situationen anwenden zu können. Zu den Voraussetzungen eines gelungenen Transfers gehört, die kommunikative Situation sowie die anstehenden kommunikativen Aufgaben wahrnehmen, beobachten und analysieren zu können sowie daraus die entsprechenden handlungsleitenden Schlüsse zu ziehen. Um das zu ermöglichen, sind die Ausbildung von individuellen Analyse- und Beobachtungsfähigkeiten sowie einer präzisen Beschreibungssprache notwendig. Die ausführlichen auswertenenden Reflexionen auf der Basis der präzisen Beobachtungen und eines regelgeleiteten Feedbacks der Gespräche im Unterricht sind unabdingbar, da sie, und nicht die Gespräche selbst, den Transfer der Erfahrungen und Erkenntnisse sichern (vgl. Lepschy 2002: 58).

Wie diese Transferfähigkeiten auszubilden sind, ist sowohl auf der inhaltlich-konzeptionellen als auch auf der unterrichtspraktischen Ebene wichtig. Zunächst ist es notwendig, Wissen über die Inhalte und Hintergründe sowie das methodische Vorgehen der Gesprächsanalyse zu vermitteln, wodurch die Wissens- und die Könnenselemente des Kompetenzbegriffs entwickelt werden. Um dagegen die Verstehens- und die Könnenselemente des Kompetenzbegriffs zu entwickeln, sind häufige Reflexionsphasen in das Unterrichtsgeschehen einzubauen. Diese Reflexionsphasen sind gekennzeichnet durch zahlreiche Beobachtungsaufgaben an eigenem und fremdem Material. Unterrichtsmethodisch wird hier das Prinzip von machen – analysieren – kritisieren – üben angewandt. In der Sprechwissenschaft ist dieser Regelkreis eine etablierte Methode des Arbeitens, wie es Bose & Gutenberg (2004) exemplarisch am Beispiel der Lehrerbildung aufzeigen. In der Phase der Analyse stehen in funktionaler Perspektive Muster, Regularitäten und Gelingensbedingungen der kommunikativen Aufgabe im Vordergrund, während die nachfolgenden didaktischen Schritte mit den Phasen der Kritik und Übung die Entwicklung und Erprobung von Handlungsalternativen beinhalten. Dadurch wird die analytisch-rekonstruktive Kompetenz der Teilnehmenden gestärkt. Das bedeutet, die Teilnehmenden lernen im Sinn der Interaktionslogik verstehen und denken, denn nur diese Kompetenz ermöglicht den Transfer (vgl. Fiehler 2002). Zur Ausbildung von Transferfähigkeiten gehört des Weiteren, dass Lernende durch das Kommunikationstraining befähigt werden, ihr eigenes Kommunikationshandeln auch außerhalb der Lernsituation zu evaluieren und daran zu arbei-



ten. Dazu müssen sie Auswertungsmethodik und Bewertungsstandards selbst erlernen und diese nicht nur von den und durch die Lehrenden erfahren.

### 5.7 Aus- und Weiterbildung der Lehrenden

Nicht vergessen werden darf, dass das Lernziel Gesprächsfähigkeit besondere Anforderungen an die Lehrenden im Fremdsprachenunterricht Deutsch stellt. Es handelt sich nicht um Unterricht im üblichen Sinne, nicht um kondensierte Informationsvermittlung in Form von kleinschrittigen und fertigkeitstzentrierten Übungen. Als Konsequenz der veränderten Methodik sind die Rahmenbedingungen zu verändern, wie z.B. der Zeitrahmen, denn Unterricht in den üblichen 45'- oder 90'-Studentaktent ist angesichts des komplexen Gegenstandes nicht sinnvoll, sondern es sind größere Zeiteinheiten vorzusehen. Aber vor allem sind die Nutzung von Organisationsformen des sozialen Lernens sowie ein entsprechendes Selbstverständnis der Rolle der/des Lehrenden angemessen. Das ist nötig, weil die Vermittlungssituation reflexiv ist: „Die angestrebte Vermittlung von Gesprächsfähigkeit kann selbst wieder nur durch Kommunikation erfolgen“ (Fiehler & Schmitt 2004: 118). Die Art der Kommunikation im Unterricht wirkt also normsetzend für die Lerner, denn sie schafft einen praktischen, (kommunikations)ethischen und (diskurs)kulturellen Rahmen. Auch wenn das in erster Linie für muttersprachliche Rhetorikkurse konzipiert wurde, lässt es sich unter Berücksichtigung seiner Spezifika auf den Fremdsprachenunterricht übertragen. Dem Umstand, dass Lernende Kommunikationsfähigkeiten mitbringen – Fiehler & Schmitt (2004: 123) sprechen von „partiell geteilter Expertise“ für den Gegenstand – muss Rechnung getragen werden. Die Lehrenden sind in stärkerem Maß als Moderatorinnen von Gruppenprozessen gefordert, denn als Vermittler von Wissen. Deshalb müssen Lehrende Kenntnisse und Fähigkeiten in Moderationsmethodik als einer Prozessbegleitung von Gruppen haben (vgl. Lüschow, Zitzke & Pabst-Weinschenk 2004).

Aber die Veränderung im Selbstverständnis geht noch weiter. Die Lehrenden sind auch Lehrende in Lautung, Rede- und Gesprächsführung der fremden Sprache und Kultur. Deshalb stellen sich für sie zwei aufeinander bezogene Aufgaben. Zum einen der Erwerb eigener Fähigkeiten in mündlicher Kommunikation – Deutschlehrer müssen ihre Unterrichtskommunikation in der Fremdsprache Deutsch angemessen und wirksam gestalten können, denn das „Vor-Leben“ des Zielmodells ist in der Erziehung zu praktischem Können die notwendige Bedingung, das bedeutet, sie müssen es selber können. Zum anderen ist diese Eigenkompetenz die Voraussetzung, mündliche Kommunikation lehren zu können. Die hinreichende Bedingung ist, dass Deutschlehrer Didaktik und Methodik mündlicher Kommunikation in der Fremdsprache Deutsch beherrschen, das bedeutet, sie müssen es unterrichten können. Und diese Anforderungen an Lehrer müssen sich in den Fortbildungsangeboten niederschlagen. Es sollten Programme für die Lehrendenfortbildung zu den Themen Gesprächsfähigkeit und Gesprächsanalysefähigkeit entwickelt werden. Die Gesprächserziehung kann dafür Anregungen zur Methodik und Didaktik liefern, und die Gesprächsanalyse kann dafür Standards zur Gesprächsbeschreibung und Gesprächsbeurteilung

liefern. Schließlich ist ein rhetorisches Curriculum zur Gesprächsfähigkeit zu entwickeln, damit die entsprechenden Inhalte nicht, wie aufgezeigt, nur verstreut und dadurch unsystematisch erscheinend zu finden sind.

## 6. Schluss

Das erscheint vom gegenwärtigen Zeitpunkt aus als ein ehrgeiziges und schwieriges Unterfangen. Jedoch existieren Konzepte, an die angeknüpft werden kann, wie Theorie und Didaktik mündlicher Kommunikation im Fremdsprachenunterricht Deutsch, linguistische Gesprächsforschung, Theorie und Didaktik der rhetorischen Kommunikation im Muttersprachenunterricht Deutsch sowie die Konzeption der Schlüsselqualifikationen. Sinnvoll erscheint eine Kooperation der entsprechenden Fachvertreter. Diese möchten wir anregen, zuvor jedoch eine gemeinsame Diskussion.

## Literatur

- Aristoteles (1993), *Rhetorik*. Übersetzt, mit einer Bibliographie, Erläuterungen und einem Nachwort von Franz G. Sieveke, (4. Aufl.). München: UTB.
- Becker-Mrotzek, Michael & Brünner, Gisela (Hrsg.) (2004), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bendel, Sylvia (2004), Gesprächskompetenz vermitteln - Angewandte Forschung? In: Becker-Mrotzek, Michael & Brünner, Gisela. (Hrsg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 67-86.
- Bose, Ines. (2006), Sprechwissenschaftliche und linguistische Auffassungen zur Gesprächsrhetorik. In: Hirschfeld, Ursula & Anders, Lutz Christian. (Hrsg.), *Probleme und Perspektiven sprechwissenschaftlicher Arbeit*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 49-60.
- Bose, Ines & Gutenberg, Norbert (2004), Sprechwissenschaft und Sprecherziehung in der Lehrerbildung. In: Knapp, Karlfried; Antos, Gerd; Becker-Mrotzek, Michael; Deppermann, Arnulf; Göpferich, Susanne; Grabowski, Joachim; Klemm, Michael & Villinger, Claudia. (Hrsg.), *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen, Basel: Francke, 56-77.
- Clalüna, Monika; Jenkins, Eva-Maria und Hirschfeld, Ursula (2007, im Druck), *Unterrichtsbegeleitung. Dimensionen Band 3*. Ismaning: Hueber.
- Dannerer, Monika (1999), *Besprechungen im Betrieb – empirische Analysen und didaktische Perspektiven*. München: iudicium.
- Deppermann, Arnulf (2004), ‚Gesprächskompetenz‘ – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: Becker-Mrotzek, Michael und Brünner, Gisela. (Hrsg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 15-27.

- Deppermann, Arnulf (2000), Semantische Verschiebungen in Argumentationsprozessen: Zur wechselseitigen Elaboration von Semantik, Quaestiones und Positionen des Argumentierenden. In: Lueken, Gert-Lueke (Hrsg.) (2000), *Formen der Argumentation*. Leipzig: Leipziger Verlag, 41-160.
- Deppermann, Arnulf (1999), *Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden*. Opladen: Leske & Budrich.
- Faistauer, Renate (2005), Methoden, Prinzipien, Trends? – Anmerkungen zu einigen methodischen Grundsätzen für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. In: Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF) (Hrsg.), *Perspektiven*. (Sonderheft) 8-17. Wien.
- Fiehler, Reinhold (2002), Entwicklung von Gesprächsfähigkeit(en). In Strohner, Hans & Brose, Roselore (Hrsg.), *Kommunikationsoptimierung: verständlicher – instruktiver – überzeugender*. Tübingen: Stauffenburg, 31-44.
- Fiehler, Reinhard und Schmitt, Reinhold (2004), Die Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten als Kommunikation. Kommunikationstrainings als Gegenstand der Gesprächsanalyse. In: Becker-Mrotzek, Michael & Brüner, Gisela. (Hrsg.). (2004), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 113-135.
- Forster, Roland (2004), Zur Diskussion einer Richtigkeitsbreite in der mündlichen Kommunikation. In: Altmayer, Claus; Forster, Roland & Grub, F. T. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 121-130.
- Forster, Roland (1997), *Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede*. St. Ingbert: Röhrig.
- Geißner, Hellmut (1981), *Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation*. Königstein/Ts: Scriptor.
- Geißner, Hellmut (1986), *Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation*. Frankfurt am Main: Scriptor.
- Geißner, Hellmut (1986), *Rhetorik und politische Bildung*. (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Scriptor.
- Geißner, Hellmut (1996), Stichwort 'Gesprächserziehung'. In: Ueding, Gert. (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Bd. 3. Tübingen: Niemeyer, 947-953.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Niveau A1. A2. B1. B2. C1. C2. Berlin u.a.: Langenscheidt 2004 (= GER)
- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Schmitz, Helen; Rusch, Paul & Wertenschlag, Lukas (2005) (Hrsg.) (2005), *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. Berlin: Langenscheidt. (= PD).

- Gutenberg, Norbert (2001), *Einführung in Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hannken-Illjes, Kati (2004), *Gute Gründe geben. Ein sprechwissenschaftliches Modell argumentativer Kompetenz und seine didaktischen und methodischen Implikationen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B. (1996), Stichwort 'Gespräch'. In: Ueding, Gert (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Bd. 3. Tübingen: Niemeyer, 929-947.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B. (2005), *Textsorten alltäglicher Gespräche? Anmerkungen zur Dialogtypologie gesprochener Sprache* [On-line: [http://www.idt-2005.at/downloads/Resolutions/F2\\_idt05\\_Beitrag\\_Hess-Luettich.pdf](http://www.idt-2005.at/downloads/Resolutions/F2_idt05_Beitrag_Hess-Luettich.pdf). 16.08.2006].
- Jenkins, Eva-Maria; Clalüna, Monika & Hirschfeld, Ursula (2003), *Dimensionen. Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache*. Teil 1 und 2. Ismaning: Hueber. Mitarbeit: Hans-Jürgen Krumm. (= D)
- Kallmeyer, Werner (Hrsg.) (1996), *Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozess*. Tübingen: Narr.
- Kallmeyer, Werner & Schmitt, Reinhold (1996), Forcieren oder: Die verschärfte Gangart. Zur Analyse von Kooperationsformen im Gespräch. In: Kallmeyer, Werner (Hrsg.), *Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozess*. Tübingen: Narr, 19-118.
- Kallmeyer, Werner & Schütze, Fritz (1976), Konversationsanalyse. *Studium Linguistik, 1*, 1-28.
- Kienpointner, Manfred (2005), Dimensionen der Angemessenheit. Theoretische Fundierung und praktische Anwendung linguistischer Sprachkritik. *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur, 3*, 193-219.
- Knapp, Karlfried (2004), Interkulturelle Kommunikation. In: Knapp, Karlfried; Antos, Gerd; Becker-Mrotzek, Michael; Deppermann, Arnulf; Göpferich, Susanne; Grabowski, Joachim; Klemm, Michael & Villiger, Claudia. (Hrsg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen, Basel: Francke, 409-430.
- Kotthoff, Helga (1993), Oberflächliches Miteinander versus unfreundliches gegeneinander? Deutsch-amerikanische Stildifferenzierungen bei Nicht-übereinstimmung. In: Müller, Bernd-Dietrich (Hrsg), *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. (2. Aufl.). München: Iudicium, 325-334.
- Kurtz, Jürgen (2001), *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache*. Tübingen: Narr.
- Lepschy, Annette (2002), Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeit. In: Brünner, Gisela; Fiehler, Reinhard & Kindt, Walter.

- (Hrsg.) (2002), *Angewandte Diskursforschung. Bd. 2: Methoden und Arbeitsbereiche*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 50-71.
- Lüschow, Frank; Zitzke, Elke & Pabst-Weinschenk, Marita (2004), Gesprächsleitung und Moderationsmethodik. In: Pabst-Weinschenk, Marita. (Hrsg.), *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. München: Reinhardt, 143-152.
- Mönnich, Annette (2004), Gesprächsführung lernen. Welche impliziten Konzeptualisierungen des Kommunikationslernens sind in Methoden zur Entwicklung der Gesprächsfähigkeit zu finden? In: Becker-Mrotzek, Michael & Brüner, Gisela (Hrsg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 87-111.
- Nothdurft, Werner (2000), Ausbildung zur Gesprächsfähigkeit – kritische Betrachtungen und konstruktive Vorschläge. In: Witte, Hansjörg; Grabe, Christian; Holle, Karl; Stückrath, Jörn & Willenberg, Heiner. (Hrsg.), *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung*. Hohengehren: Schneider Verlag, 251-269.
- Pauels, Wolfgang (2003), Kommunikative Übungen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (4. vollst. neu bearbeitete Aufl.). Tübingen und Basel: Francke, 302-305.
- Pawlowski, Klaus & Riebensahm, Hans (1998), *Konstruktiv Gespräche führen*. Reinbek: Rowohlt.
- Reuter, Ewald (1997), *Mündliche Kommunikation im Fachfremdsprachenunterricht. Zur Empirisierung und Reflexivierung mündlicher Kommunikationstrainings*. München: iudicium.
- Scherling, Theo; Wertenschlag, Lukas; Gick, Cornelia; Müller, Martin; Rusch, Paul & Schmidt, Reiner (Hrsg.) (1998), *Moment mal. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Materialien zur 3. Stufe. Berlin: Langenscheidt. Zusammenarbeit mit Edith Slembek. (= MM)
- Slembek, Edith (1997), *Mündliche Kommunikation - interkulturell*. St. Ingbert: Röhrig.
- Spiegel, Carmen (2006), *Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution*. Verlag für Gesprächsforschung: Radolfzell [on-line: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2006/spiegel.htm>. 27.09.2006].
- Spiegel, Carmen (2003), „zum beispiel es gibt ja leute...“ – Das Beispiel in der Argumentation Jugendlicher. In: Deppermann, Arnulf & Martin Hartung. (Hrsg.) (2003), *Argumentieren im Gespräch*. Tübingen: Stauffenburg, 111-129.
- Spranz-Fogasy, Thomas (2003), Alles Argumentieren oder was? Zur Konstitution von Argumentation im Gespräch. In: Deppermann, Arnulf & Martin

Hartung. (Hrsg.), *Argumentieren im Gespräch*. Tübingen: Stauffenburg, 27-39.

Ueding, Gert & Steinbrink, Bernd (1994), *Grundriss der Rhetorik*. (3. Aufl.) Stuttgart: Metzler.

Wokusch, Susanne (2005), Kommunikation im Fremdsprachenunterricht: "Mission Impossible"? In: Christa Heilmann (Hrsg.), *Kommunikationskulturen intra- und interkulturell*. St. Ingbert: Röhrig, 293-300.