

# GESPRÄCHSKOMPETENZ IN SCHULISCHER INTERAKTION – NORMATIVE ANSPRÜCHE UND KOMMUNIKATIVE PRAKTIKEN

Stefan Hauser, Martin Luginbühl (Hrsg.)



MÜNDLICHKEIT

Hauser, Luginbühl (Hrsg.)

**Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion –  
normative Ansprüche und kommunikative Praktiken**

Stefan Hauser, Martin Luginbühl (Hrsg.)

# Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken

Mündlichkeit, Band 5



der bildungsverlag



der bildungsverlag  
www.hep-verlag.com

**ZM**

Zentrum Mündlichkeit  
PH Zug

Stefan Hauser, Martin Luginbühl (Hrsg.)

**Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion –  
normative Ansprüche und kommunikative Praktiken**

Mündlichkeit, Band 5

ISBN 978-3-0355-0468-2

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

1. Auflage 2017

Alle Rechte vorbehalten

© 2017 hep verlag ag, Bern

[www.hep-verlag.com](http://www.hep-verlag.com)

# Inhaltsverzeichnis

<b>Editorial</b> . . . . .	9
<b>Stefan Hauser/Martin Luginbühl</b>	
Literatur . . . . .	14
<b>Normen für Gesprächsverhalten im (Deutsch-)Unterricht</b> . . . . .	16
<b>Reinhard Fiehler</b>	
1 Veränderung von Gesprächsfähigkeiten . . . . .	16
2 Bewertungen und Normen in der Gesprächsschulung – ein kleines Beispiel . . . . .	18
3 Gesprächsverhalten, Erwartungen, Normen und Bewertungen als interdependentes System . . . . .	20
4 Die Auswahl der zu schulenden Gesprächsfähigkeiten . . . . .	26
5 Handlungsanweisungen für das Gesprächsverhalten . . . . .	29
6 Überprüfung des Lernerfolgs . . . . .	32
7 Fazit. . . . .	34
8 Literatur . . . . .	35
<b>Implizite Normvermittlung durch Konstituierung von Angemessenheit im Unterrichtsdiskurs</b> . . . . .	38
<b>Ann-Christin Buttlar</b>	
1 Einleitung: Die Fragestellung . . . . .	38
2 Ausgangsüberlegungen. . . . .	39
3 Methodisches Vorgehen und Datengrundlage . . . . .	46
4 Normvermittlung im Unterrichtsdiskurs im Rahmen der Herstellung von Angemessenheit. . . . .	48
5 Fazit und Ausblick. . . . .	61
6 Literatur . . . . .	61

**Was lernt man bei einer Fishbowl-Diskussion im Unterricht?**

**Zur Normativität und pragmatischen Situiertheit des Argumentierens . . . 65**

**Miriam Morek**

1	Einleitung . . . . .	65
2	Zur Normativität argumentationstheoretischer Konzeptionen . . . . .	68
3	Argumentieren als situierte Praktik. . . . .	70
4	Argumentationskompetenz aus Sicht der Gesprächslinguistik und Diskurserwerbsforschung. . . . .	79
5	Normen des Argumentierens in der schulischen Deutschdidaktik. . . . .	80
6	Ansprüche an eine integrierte Argumentationsdidaktik . . . . .	83
7	Literatur . . . . .	86

**Mündliches Argumentieren als kommunikative Praktik –**

**Schulbuchübungen und empirische Befunde im Vergleich. . . . . 91**

**Vera Mundwiler/Judith Kreuz/Stefan Hauser/Brigit Eriksson/**

**Martin Luginbühl**

1	Einleitung . . . . .	91
2	Aspekte der Medialität. . . . .	92
3	Zur Normativität des mündlichen Argumentierens in Deutschlehrmitteln. . . . .	94
4	Zur Interaktivität mündlichen Argumentierens. . . . .	107
5	Schlussbemerkungen . . . . .	117
6	Literatur . . . . .	119

**Vom Gegenstand zum Lerngegenstand. Zur interaktiven Inszenierung**

**von Wissen im Mathematikunterricht der Grundschule . . . . . 124**

**Sören Ohlhus**

1	Normen, Erwartungen und Anforderungen im Unterrichtsgespräch . .	124
2	Analytischer Rahmen . . . . .	127
3	Der Datenausschnitt und seine didaktische Verortung . . . . .	131
4	Einstieg in die Unterrichtsphase . . . . .	133
5	Aufgabendurchführung. . . . .	141
6	Beteiligung, Norm und Anforderungen an Gesprächskompetenzen im Unterricht. . . . .	153
7	Literatur . . . . .	156

<b>Möglichkeiten eines gesprächsanalytischen Zugangs zu Erklärkompetenz</b> . . . . .	158
<b>Diana Ernst</b>	
1 Einleitung . . . . .	158
2 (Mündliches) Erklären . . . . .	159
3 Theoretische Annäherung an einen gesprächsanalytischen Zugang zu Erklärkompetenz . . . . .	160
4 Datengrundlage . . . . .	162
5 Drei exemplarische Analysen . . . . .	164
6 Fazit und Ausblick . . . . .	183
7 Literatur . . . . .	186
<b>Gespräche in der Familie als unterrichtsähnliche Interaktion. (Normative) Rahmungen argumentativer Entscheidungsdiskurse</b> . . . . .	189
<b>Antje Krah</b>	
1 Einleitung . . . . .	189
2 Rahmungen durch Erwartungen und ihr Bezug zu Partizipationsmöglichkeiten innerhalb von Diskursen . . . . .	190
3 Daten und Analysezugang . . . . .	193
4 Modi mit Fokus <i>Lösen der Aufgabe</i> . . . . .	194
5 Erwartung vs. Kompetenz . . . . .	211
6 Literatur . . . . .	214
<b>Normative Interaktion zwischen Ausbildenden und Referendarinnen bzw. Referendaren. Empirische (Re-)Konstruktion von »Beratungen« in der Lehrerbildung an einem Fallbeispiel</b> . . . . .	216
<b>Frek Schäfers</b>	
1 Einleitung . . . . .	216
2 Problematisierung . . . . .	217
3 Der Begriff <i>Norm</i> . . . . .	220
4 Der Gesprächsrahmen – theoretische Annahmen . . . . .	223
5 Das Gespräch – die Rekonstruktion impliziter Normen . . . . .	231
6 Fazit und Ausblick . . . . .	251
7 Literatur . . . . .	255

# Editorial

*Stefan Hauser/Martin Luginbühl*

Die Beiträge dieses Sammelbandes richten den Fokus auf verschiedene Ausprägungen von Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion. Ausgehend von der Frage, welche (Ideal-)Vorstellungen mit dem Konzept ›Gesprächskompetenz‹ verknüpft werden (vgl. dazu Deppermann 2004, Becker-Mrotzek 2009, Krelle 2014), werden aus der Unterrichtskommunikation, aber auch aus anderen schulischen Kontexten verschiedene kommunikative Praktiken (Fiehler 2004, Deppermann et al. 2016) in den Blick genommen. Dabei gilt das Augenmerk insbesondere der Frage, wie sich normative Setzungen und institutionelle Rahmenbedingungen in den kommunikativen Praktiken schulischer Interaktion manifestieren. Woran sich im Bereich mündlicher Kommunikation Angemessenheit bemisst (Grundler 2010), ist sowohl von fachwissenschaftlichem als auch von didaktischem Interesse. Während der Diskurs um Normen der schulischen *Schriftlichkeit* auf eine lange Tradition didaktischer Reflexion zurückblicken kann, präsentiert sich die Diskussion um das Vorhandensein und die Wirksamkeit von Normen in der *Mündlichkeit* als vergleichsweise junger und erst ausschnittshaft behandelter Gegenstandsbereich. Angesichts des Umstands, dass ein substanzieller Anteil der Unterrichtskommunikation in der Medialität der Mündlichkeit vollzogen wird, bleibt die Beschäftigung mit der sogenannten »classroom interactional competence« (Walsh 2011, 158–181) weiterhin ein wichtiges und didaktisch relevantes Desiderat.

Vor dem Hintergrund der Implementierung von Bildungsstandards sowie der aktuellen Kompetenzorientierung von Lehrplänen und Unterrichtsmethoden erhält die Frage nach den Voraussetzungen und Auswirkungen von Normen im Bereich der Mündlichkeit eine zusätzliche Bedeutung. Ebenso ist die intensiv geführte Diskussion um die Wirksamkeit der sogenannten Bildungssprache (vgl. dazu Feilke 2012, Morek/Heller 2012, Gogolin et al. 2013) für die hier zur Debatte stehende Normenthematik relevant, geht es bei der Bildungssprachproblematik doch um das Verhältnis von zumeist impliziten, aber systematisch erforderlichen Kompetenzausprägungen und schulischem Erfolg. Obwohl – oder gerade weil – sich (auch) im Bildungssprache-Diskurs ein deutlicher »written language bias« (Linell 1992, Fiehler 2009) bemerkbar macht, ist die Frage nach dem Zusammenhang von mündlicher Kommunikationskompetenz und Normativität besonders virulent.



Sowohl in der Linguistik als auch in der Sprachdidaktik hat die Normendiskussion seit geraumer Zeit wieder Konjunktur (Hundt 2009, Gloy 2012, Günthner et al. 2012, Davis/Langer 2014, Feilke 2015). Für die Beiträge dieses Sammelbandes stehen insbesondere die diejenigen Aspekte im Zentrum des Interesses, die nach der Bedeutung normativer Setzungen in schulischen Gesprächskontexten fragen. Aus didaktischer Perspektive gilt es dabei der grundlegenden Ambivalenz von Normen »zwischen *Begrenzung* einerseits und Suche nach *Orientierung* andererseits« (Feilke 2015, 116; Hervorhebungen im Original) Rechnung zu tragen. Entsprechend sind es Fragen der folgenden Art, die den Hintergrund und das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Beiträge bilden:

- Welche expliziten und impliziten Normvorstellungen über »gutes Gesprächsverhalten« lassen sich in der Deutschdidaktik identifizieren?
- In welchem Verhältnis stehen die Kompetenzorientierung in der Didaktik und die Frage nach Gesprächsnormen zueinander?
- Was ergeben Lehrwerkanalysen bezüglich des Zusammenhangs von Normen und Gesprächskompetenz?
- Auf welche Aspekte von Gesprächskompetenz gehen einschlägige Unterrichtsmethoden ein und auf welche nicht?
- Wie und in welchen Kontexten nehmen Lehrkräfte ihre Rolle als Autoritäten in Bezug auf Gesprächskompetenz wahr? Wie begegnen Schülerinnen und Schüler Gesprächsnormen in schulischen Interaktionssituationen?
- Wie ist das Verhältnis von spezifisch schulischen und außerschulischen Gesprächsnormen?

### Zu den Beiträgen dieses Sammelbandes

Reinhard Fiehler befasst sich in seinem Beitrag mit dem interdependenten System von faktischem Gesprächsverhalten im Unterricht, lehrerseitigen Erwartungen, Normen und Bewertungen, das für den Deutschunterricht charakteristisch ist. Am Beispiel einer von einer Lehrperson moderierten Entscheidungsdiskussion unter Schülerinnen und Schülern wird einerseits illustriert, dass sich in gesprächsdidaktischen Handlungen von Lehrpersonen im Rahmen der Unterrichtskommunikation vielfältig normative Vorstellungen rekonstruieren lassen. Andererseits geht aus den Beobachtungen auch hervor, dass die normativen Setzungen im Unterrichtsgeschehen typischerweise nicht expliziert werden und damit als implizite Normen Gültigkeit erlangen. Wenn Gesprächsverhalten systematisch unterrichtet, gelehrt oder trainiert werden soll, so gilt es gemäß Fiehler, dieses interdependente System,

das die Grundlage für die gezielte didaktische Veränderung von Gesprächsverhalten ist, zu explizieren.

Auch Ann-Christin Buttler beschäftigt sich mit der Frage, was Lehrpersonen in der laufenden mündlichen Unterrichtskommunikation als Norm setzen und wie sie diese normativen Anforderungen erkennbar machen. Zwei zentrale Formen der Steuerung von Unterrichtskommunikation, mit denen sich der Beitrag befasst, bestehen im Setzen von Zugzwängen und im Rückmeldeverhalten der Lehrpersonen. Mit den lehrerseitig etablierten Zugzwängen und Rückmeldungen wird signalisiert, ob und in welcher Weise der Beitrag einer Schülerin oder eines Schülers aus Sicht der Lehrperson angemessen ist. Zu den Befunden, die auf videografierten Unterrichtsaufzeichnungen zweier erster Grundschulklassen basieren, gehört, dass schulischer Erfolg im mündlichen Unterrichtsdiskurs stark von der angemessenen Bedienung lehrerseitig gesetzter Zugzwänge abhängt. Aus Schülerperspektive besteht die Hauptherausforderung darin, die zumeist impliziten Verfahren, mit denen die Erwartungen der Lehrperson zum Ausdruck kommen, richtig zu interpretieren, um die normativen Setzungen zu erkennen und entsprechend angemessen befolgen zu können.

Miriam Morek befasst sich ausgehend von einem spezifischen gesprächsdidaktischen Setting, nämlich der Fishbowl-Diskussion, mit der Frage, welche normativen Erwartungen an Argumentieren und Argumentationskompetenz in geplanten Unterrichtsdiskussionen zum Ausdruck kommen. Der Vergleich des Fishbowl-Formats mit einer Diskussion im Familienkontext und mit einem Gespräch unter fünf 10- bis 11-jährigen Mädchen sowie eines weiteren unterrichtlichen Gesprächsanlasses lässt grundlegende Unterschiede im jeweiligen interaktiven und sprachlichen Vollzug des Argumentierens hervortreten. So geht aus dem Vergleich unterschiedlicher argumentativer Gespräche einerseits hervor, dass didaktisch inszenierte Übungssituationen des Diskutierens sich typischerweise im Modus des »So-tun-als-ob« vollziehen; andererseits zeigt sich auch, dass die vielfältigen argumentativen Praktiken, die in Situationen *ungeplant* und *nicht* vorstrukturierten Argumentierens beobachtbar sind, in schulisch reglementierten Diskussionsanlässen kaum Berücksichtigung finden. Von diesen (und weiteren) Befunden ausgehend plädiert Morek schließlich für eine integrierte Argumentationsdidaktik, die an einer argumentationsoffenen Gesprächskultur im Unterricht orientiert ist und das argumentative und argumentationsdidaktische Potenzial von lokal emergierendem Strittigem im Unterricht konsequent nutzt.

Im Beitrag von Vera Mundwiler, Judith Kreuz, Stefan Hauser, Brigit Eriksson und Martin Luginbühl geht es ebenfalls um Normen im Kontext mündlichen Argu-

mentierens. Im Zentrum steht hier ein Vergleich von Normen, wie sie in Schulbuchübungen zum mündlichen Argumentieren etabliert werden, mit Normen aus Entscheidungsdiskussionen von Schulkindern zwischen 7 und 14 Jahren. Die Übungen weisen einen »monologisch-schriftlichen Habitus« auf, indem sie in der Regel auf lange, argumentativ komplexe, explizite und sprachlich elaborierte Redebeiträge einzelner Schülerinnen und Schüler abzielen, wobei auch die Abfolge der Redebeiträge typischerweise durch die Übung geregelt wird. Dies steht in einem deutlichen Gegensatz zu den Analyseergebnissen von Peer-Gesprächen unter Schulkindern, die ohne Teilnahme von Erwachsenen eine Entscheidungsdiskussion führen. Hier ist der Normalfall der, dass nicht alle analytisch unterscheidbaren Strukturelemente einer Argumentation von einer einzelnen Person realisiert werden, sondern dass mehr oder weniger komplexe Argumentationen ko-konstruiert werden und oft auch mindestens teilweise implizit bleiben können. Der Beitrag kommt zum Schluss, dass in den Schulbuchübungen die spezifische Medialität der Mündlichkeit zu wenig Beachtung findet, woraus didaktische Desiderata abgeleitet werden.

Sören Ohlhus geht in seinem Beitrag im Rahmen einer Einzelfallanalyse der Frage nach, wie in die Unterrichtsinteraktion Erwartungen eingebracht und für die Beteiligten wahrnehmbar gemacht werden und wie auf diese Weise Normen zum Gesprächsverhalten von Schülerinnen und Schülern wirksam werden. Die Analyse einer Sequenz aus dem Mathematikunterricht zeigt, wie sich diese Erwartungen auf unterschiedliche Aspekte beziehen können: von der Herstellung grundlegender Kooperationsbereitschaft über die sequenzielle Organisation und räumliche Anordnung der Teilnehmenden bis hin zu den Umgangsweisen mit Objekten, in diesem Fall ein Objekt aus Steckwürfeln. Der Beitrag orientiert sich methodisch an Goffmans Konzept des Beteiligungsrahmens und dessen Ausdifferenzierung von Goodwin, in der fünf Haltungen unterschieden werden (instrumentell, epistemisch, kooperativ, moralisch, affektiv). In der Analyse wird im Detail nachgezeichnet, wie verschiedene an der Sequenz Beteiligte einen Beteiligungsrahmen etablieren, wie darin verschiedene Haltungen etabliert werden und wie letztlich so eine didaktische Inszenierung stattfindet, um aus dem Gegenstand einen Lerngegenstand zu machen. Dabei erweist sich die Setzung und Aushandlung von Normen als zentral.

Diana Ernst setzt sich in ihrem Beitrag mit der Frage auseinander, wie Erklärkompetenz gesprächsanalytisch gefasst werden kann. Ausgehend von Fiehlers Konzept der praktischen Kompetenz analysiert sie drei dyadische Erklärinteraktionen zwischen Schülern der Sekundarstufe I, um empirisch basierte Anforderungen an mündliche Erklärpraxis zu rekonstruieren und daraus Normen für gelungenes Erklären abzuleiten. Als Beispiele analysiert werden Gespräche eines größeren Kor-

pus, das von der Anlage her 59 identische Erklärinteraktionen zum Thema ›Verständigung von Locked-in-Patienten‹ umfasst. In den Analysen werden Störungen und adressatenseitige Verständnisschwierigkeiten beschrieben und so Anforderungen konkretisiert, die sich etwa im Zusammenhang mit der Auswahl des relevanten Handlungswissens zeigen. Diese Auswahl muss passend sein und so prozessiert werden, dass sie genügend Einblick in die zu erklärende Handlung gibt. Hinzu kommen Anforderungen an die Partnerorientierung und die schulische Kontextualisierung. Anhand der Analyseergebnisse diskutiert die Autorin abschließend offene Fragen zum Performanz-Kompetenz-Problem.

Im Unterschied zu den vorangehenden Beiträgen befasst sich Antje Krahn nicht mit Unterrichtskommunikation, sondern mit unterrichtsähnlicher Interaktion in der Familie. Der Beitrag behandelt Gesprächssituationen, in denen Eltern zusammen mit ihren Kindern Aufgaben bearbeiten, die auch in einem schulischen Kontext vorkommen könnten. Krahn unterscheidet in den elizitierten Einigungsdiskussionen zwei hauptsächliche Interaktionsrahmen: Im sogenannten prozessorientierten Modus verhalten sich die Eltern so, dass sie das Gespräch zwar in der Form leiten, aber den Kindern immer wieder Möglichkeiten bieten, sich einzubringen – etwa indem sie sich in der Rolle als Argumentationspartner stark zurücknehmen. Im produktorientierten Modus hingegen weisen sie die Kinder explizit darauf hin, was sie für gutes Gesprächsverhalten erachten. Die Eltern lassen also unterschiedliche Unterstützungsverfahren erkennen, die die kindlichen Gesprächspartner auf jeweils unterschiedliche Art und Weise in den gemeinsam zu leistenden Lösungsprozess involvieren.

Auch Frank Schäfers beschäftigt sich nicht mit Unterrichtskommunikation im engeren Sinne. Im Beitrag von Schäfers wird der Frage nachgegangen, wie sich institutionelle Vorgaben auf die interaktive Ausgestaltung von Beratungsgesprächen zwischen Ausbildnern und Referendaren bzw. Referendarinnen auswirken. Bezugnehmend auf rechtliche Bestimmungen einerseits und didaktisch-praktische Vorschläge andererseits wird zunächst die konzeptionelle Ambivalenz dieser institutionellen Gesprächssituation zwischen Lern- und Leistungssituation aufgezeigt. Durch die Unklarheit, inwiefern es sich bei diesen Gesprächen um Beratungs- oder um Reflexionsgespräche mit Prüfungscharakter handelt, gewinnen die impliziten und situativ relevant gesetzten Normen einen hohen Stellenwert. Wie anhand von Ausschnitten aus einem solchen Gespräch gezeigt wird, gibt es zwischen den Beteiligten bezüglich der normativen Setzungen denn auch einen erheblichen Klärungs- und Aushandlungsbedarf. Aus dem Umstand, dass sich die normativen Spannungen von den Beteiligten nur teilweise lösen lassen, lässt sich gemäß Schä-

fers die Notwendigkeit einer Neukonzeption dieses institutionellen Gesprächsformats herleiten.

## Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael (2009): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 66–83.
- Davies, Winifred/Langer, Nils (2014): Die Sprachnormfrage im Deutschunterricht: das Dilemma der Lehrenden. In: Plewnia, Albrecht/Witt, Andreas (Hrsg.): Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation. Berlin: de Gruyter, S. 299–323.
- Deppermann, Arnulf (2004): ›Gesprächskompetenz‹ – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (Hrsg.): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 15–28.
- Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmut/Linke, Angelika (2016): Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In: Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmut/Linke, Angelika (Hrsg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 1–23.
- Feilke, Helmut (2015): Transitorische Normen. In: Didaktik Deutsch 38, S. 115–135.
- Fiehler, Reinhard (2009): Mündliche Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Handbuch: Deutschunterricht in Theorie und Praxis), S. 27–55.
- Fiehler, Reinhard/Barden, Birgit/Elstermann, Mechthild/Kraft Barbara (2004): Eigenschaften gesprochener Sprache. Tübingen: Narr (Studien zur Deutschen Sprache 30).
- Gloy, Klaus (2012): Was ist das normhafte einer Norm? Zur Fundierung der Normenforschung. In: Rosenberg, Katharina/Vallentin, Rita (Hrsg.): Norm und Normalität. Beiträge aus Linguistik, Soziologie, Literatur- und Kulturwissenschaften. Berlin: Logos, S. 8–27.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hrsg.) (2013): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster, New York: Waxmann.
- Grundler, Elke (2010): Was heißt eigentlich Angemessenheit? Eine Annäherung an eine offensichtlich scheinende Bedingung der Gesprächskompetenz. In: IDE. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 4, S. 32–40.
- Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee/Schneider, Jan Georg (Hrsg.) (2012): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin/Boston: de Gruyter (= Reihe Germanistische Linguistik 296).
- Heller, Vivien/Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *Leseforum.ch*, 3/2015, S. 1–23. (Themenheft »Literalität im Schnittfeld von Familie, Frühbereich und Schule«, hrsg. v. Dieter Isler).
- Helmuth Feilke (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch* 233, S. 4–13.
- Hundt, Markus (2009): Normverletzungen und neue Normen. In: Konopka, Marek/Strecker, Bruno (Hrsg.): Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. Berlin/New York: de Gruyter, S. 117–140.

- Krelle, Michael (2014): Gesprächskompetenz in der Grundschule und der Sekundarstufe I – Konzepte und didaktische Erläuterungen. In: Gailberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hrsg.): Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim: Beltz, S. 422–438.
- Linell, Per (1992): The written language bias in linguistics. Linköping: University of Linköping (Studies in Communication 2).
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. Zeitschrift für angewandte Linguistik 57 (1), S. 67–101.
- Schneider, Jan Georg (2005): Zur Normativität von Sprachregeln. Ist Sprechen ›regelgeleitetes‹ Handeln? In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 33.1/2005, S. 1–24.
- Schneider, Jan Georg (2013): Sprachliche ›Fehler‹ aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: Sprachreport 1–2/2013, S. 30–37.
- Vogt, Rüdiger (2015): Kommunikation im Unterricht. Diskursanalytische Konzepte für den Deutschunterricht. Weinheim, Basel: Beltz.
- Walsh, Steve (2011): Exploring Classroom Discourse. Language in Action. London: Routledge.

# Normen für Gesprächsverhalten im (Deutsch-)Unterricht

*Reinhard Fiehler*

Im Deutschunterricht wird – wie in jedem Unterricht – gesprochen, es geht der Schule aber nicht nur um dieses faktische Gesprächsverhalten<sup>1</sup>, sondern das Gesprächsverhalten der Schülerinnen und Schüler soll entwickelt, gefördert, ausgebaut, verbessert usw. werden. Mit dieser Zielsetzung ist zwangsläufig verbunden, dass das faktische Gesprächsverhalten und die Gesprächsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler – insbesondere durch die Lehrpersonen – an Erwartungen und Normen gemessen und bewertet werden bzw. dass andere, neue Gesprächsfähigkeiten als zu vermittelndes Ziel gesetzt werden. Beides ist nicht möglich, ohne auf Normen zu rekurrieren. Damit ist ein interdependentes System von faktischem Gesprächsverhalten, Erwartungen, Normen und Bewertungen aufgespannt, das für den Deutschunterricht charakteristisch ist. Dieses interdependente System, das die Grundlage für die Veränderung von Gesprächsverhalten ist, zu explizieren, ist Ziel dieses Beitrags.

## 1 Veränderung von Gesprächsfähigkeiten

Die Entwicklung der individuellen Fähigkeiten, mündlich zu kommunizieren und Gespräche zu führen, ist ein lebenslanger, zu keinem Zeitpunkt abgeschlossener Prozess. In der kommunikativen Sozialisation des Kindes, in der Schule und in der beruflichen Sozialisation und Praxis besitzt der Ausbau dieser Fähigkeiten eine besondere Dynamik.

---

1 Sprechen und Gesprächsverhalten von Schülerinnen und Schülern werden in der Schule als unterrichtliche Leistung immer schon in Form der mündlichen Note (mit-)bewertet. Diese Bewertung und Zensurierung der mündlichen Beteiligung am Unterricht nach Qualität und Quantität der Beiträge steht hier nicht zur Debatte. Es geht lediglich um Bewertungen von Gesprächsverhalten im Kontext von Gesprächsschulung, also wenn Gesprächsverhalten Unterrichtsgegenstand ist.

Der Erwerb von Kommunikations- und Gesprächsfähigkeiten kann dabei auf unterschiedliche Art erfolgen: einerseits in der *Kommunikationspraxis* selbst, zum anderen durch *systematisches Lehren und Lernen* von Gesprächsverhalten. Die Kommunikationspraxis besteht keineswegs nur darin, dass Personen miteinander reden, sondern sie beobachten und reflektieren zugleich auch ihr Gesprächsverhalten: Aus dabei entdeckten ›Schwachstellen‹ werden Konsequenzen für vergleichbare zukünftige Situationen gezogen, damit man es dort anders und besser machen kann. Am anderen Ende der Skala stehen Versuche, Kommunikations- und Gesprächsfähigkeiten explizit in Form von Unterricht zu entwickeln und zu verändern. Mit der wachsenden Bedeutung von Kommunikation für Gesellschaften (Stichwörter: Kommunikationsgesellschaft, Versprachlichung von Gesellschaft) und in dem Maße, wie sich kommunikative Fähigkeiten zu Schlüsselqualifikationen entwickeln, gewinnt diese zweite – weniger naturwüchsige, mehr gesteuerte – Form zunehmend an Bedeutung – in Gestalt einer unüberschaubaren Vielfalt beruflich und privat orientierter Kommunikationstrainings, aber auch in Form von Gesprächserziehung, -förderung und -unterricht in der Schule.

Will man Gesprächsverhalten – sei es in Kommunikationstrainings oder in der Schule – *systematisch* unterrichten, lehren, schulen oder trainieren, so handelt es sich dabei um ein ungemein komplexes und schwieriges Unterfangen. Es ist neben vielen anderen Gründen so komplex und schwierig, weil in diesem Prozess Bewertungen und Normen eine zentrale Rolle spielen. Keine Art der Schulung oder des Trainings von Gesprächsverhalten kommt ohne Bewertungen und den Bezug auf explizite oder implizite Normen aus. Die Bewertungen betreffen dabei verschiedene Aspekte und Dimensionen und können auf der Grundlage sehr unterschiedlicher Maßstäbe erfolgen.

In Kapitel 3 sollen deshalb zunächst in allgemeiner Weise die Zusammenhänge zwischen Gesprächsverhalten, Bewertungen und Normen thematisiert werden. Das Problem von Bewertungen, Normen und Bewertungsgrundlagen stellt sich dann für den schulischen Gesprächsunterricht konkret mindestens an drei verschiedenen Stellen:

- bei der Auswahl und Begründung der zu schulenden Gesprächsfähigkeiten (Kapitel 4),
- bei den Vorgaben bzw. Handlungsanweisungen, wie das Gesprächsverhalten aussehen soll (Kapitel 5), und
- bei der Überprüfung, ob das Gesprächsverhalten der Schülerinnen und Schüler den Vorgaben entspricht (Kapitel 6).



Dieser Beitrag möchte die Rolle von Bewertungen und Normen im Prozess der Schulung von Gesprächsverhalten genauer untersuchen und darstellen, welche Probleme mit ihnen verbunden sind. Dies scheint mir notwendig, weil im Kontext schulischer Gesprächsförderung die Bewertungsproblematik selten explizit thematisiert wird.<sup>2</sup> Der Artikel reflektiert dabei insbesondere auch, welchen Beitrag die Gesprächsforschung als eine im Wesentlichen deskriptive Disziplin, deren zentrale Aufgabe darin besteht, tatsächliches Gesprächsverhalten und die ihm zugrunde liegenden Regularitäten explizierend zu beschreiben, in diesem Zusammenhang leisten kann. Zu fragen ist, ob und wie die Methodik der Gesprächsforschung einerseits und ihre deskriptiven Aussagen andererseits zur Einschätzung und Bewertung eines faktischen Gesprächsverhaltens genutzt werden können.

## 2 Bewertungen und Normen in der Gesprächsschulung – ein kleines Beispiel

Ziel der betrachteten Unterrichtsstunde<sup>3</sup> ist, einen Titel für die geplante Klassenzeitung zu finden. Dieses inhaltliche Ziel steht im Vordergrund, zugleich findet aber auch auf einer zweiten Ebene Gesprächsschulung statt: Die Schülerinnen und Schüler sollen implizit lernen, wie man in einer Gruppe systematisch und geordnet zu einer Entscheidung kommt. Geschult wird also ein bestimmter *Typ von Gespräch*. Diese Gesprächsform ist nicht explizit Unterrichtsgegenstand und wird nicht gesondert thematisiert, sondern die Beteiligten sollen am Modellfall lernen, den der Lehrer für sie und mit ihnen organisiert. Der Lehrer hat bestimmte Vorstellungen im Kopf, wie solche kommunikativen Prozesse der Entscheidungsfindung ablaufen sollen, um effektiv (»und um viertel nach acht wissen wir wie das Ding heißt« (Partiturfläche 40)) und unter Anhörung aller Positionen zu einem Ergebnis zu kommen. Der Lehrer hat sich dazu ein »Vorgehen überlegt« (41), das als Globalstruktur

---

2 Dies betont auch Neuland (1995, S. 9). Weiter entwickelt ist die Diskussion im Fremdsprachenunterricht; vgl. Grotjahn/Kleppin (2010) und Neumüller (2010).

3 Es handelt sich um Unterricht im gymnasialen Zweig einer additiven Gesamtschule, Klasse 8. Aufzeichnung und Transkription dieser Schulstunde stammen aus dem Korpus von Rüdiger Vogt, dem ich herzlich für die Überlassung danke. Ein Auszug aus diesem Transkript, der die Partiturzeilen 13 bis 59 umfasst, ist in Vogt (1997, S. 145–146) mit veränderter Zeilenzählung veröffentlicht. Dieser Auszug findet sich im Anhang. Zitiert wird aus dem Transkript mit Angabe der Partiturfläche des Originaltranskripts.

für das Gespräch mehrere Runden vorsieht. Dieses Vorgehen wird aber – wie gesagt – nicht im Zusammenhang vorgestellt und expliziert, sondern es wird durch den Vollzug demonstriert und dabei lokal durch Beschreibungen und Handlungsanweisungen an die Schülerinnen und Schüler realisiert. Das Vorgehen in der ersten Runde beschreibt der Lehrer wie folgt: »wir werdn jetzt in der ersten Runde jeden der n Vorschlag gemacht hat bitten den noch mal zu nennen und zu erklären was er sich dabei gedacht hat und wa/warum er den eventuell gut findet« (41–45). In einer zweiten Runde sollen dann »spontan Äußerungen« (157) zu den Titelvorschlägen gesammelt werden. Es folgt noch eine »dritte Runde« (159), über deren Inhalt jedoch aus dem vorliegenden Transkript nichts hervorgeht.

Für die Vorstellung der Titelvorschläge gibt der Lehrer ein bestimmtes *Äußerungsformat* vor: »man kann über solche Titel natürlich auf der Ebene entscheiden find ich gut oder net ... eh ... das is aber keine Entscheidung sondern die die Entscheidung müsste getroffen werden mit dem Satz find ich gut weil« (26–30). Dieses Format wird dann bei den sechs Titelvorstellungen von ihm strikt eingeklagt, sofern die Schülerinnen und Schüler es nicht von sich aus produzieren: »begründe mal« (59), »weil« (82), »ich möchte das aber verstehen was ihr daran gut findet ich verstehths einfach nicht« (98–99).

Wenn Schülerinnen und Schüler sich in dieser ersten Runde zu den Titelvorschlägen äußern, wird dies vom Lehrer unterbunden: »wir kommentieren das jetzt bitte erstmal nicht« (52–53), »wir akzeptieren das erstmal als gesagt wir kommentieren das noch nich wir hörn uns erst mal alle andern an« (56–58).

Es wird deutlich, dass der Lehrer sehr klare Vorstellungen darüber hat, welche Form die Äußerungen und das Gespräch haben sollen, um in effektiver Weise kommunikativ zu einer kollektiven Entscheidung zu kommen. Die Vorstellungen reichen vom Format einzelner Äußerungen über die Zulässigkeit von Äußerungen in einzelnen Gesprächsphasen bis zur Globalstruktur des Gesprächstyps. Diese Vorstellungen werden vom Lehrer ohne explizite Begründung als Norm gesetzt, und das faktische Gesprächsverhalten der Schülerinnen und Schüler wird an dieser Norm gemessen und entsprechend bewertet. Wenn es ihr nicht entspricht, wird das Gesprächsverhalten der Schülerinnen und Schüler moniert und die Einhaltung der Norm eingeklagt. So bewertet der Lehrer mit einem Monitum<sup>4</sup> wie »wir kommentieren das jetzt bitte erstmal nicht« (52–53) den vorausgehenden Beitrag eines Schülers als verfrüht und an dieser Stelle noch nicht angebracht. Monita dieser Art

---

4 Zum Monierungsschema vgl. Fiehler (2012).

haben Wirkungshypothesen zur Voraussetzung, in diesem Fall etwa eine Annahme wie: ›Wenn ein Beitrag an einer dafür nicht vorgesehenen Stelle platziert wird, führt dies dazu, dass die Entscheidungsfindung weniger effektiv verläuft.‹ So expliziert, lässt sich diese Hypothese nun durchaus problematisieren: Gilt dies immer und in allen Kontexten? Kann ein an nicht vorgesehener Stelle platzierter Beitrag auch andere Wirkungen haben? Vor allem aber: Welche empirischen Belege und Evidenzen gibt es für die Geltung dieser Wirkungshypothese? usw.

Betrachtet man die Globalstruktur der Entscheidungsfindung, so wird deutlich, dass sie eine Moderatorenrolle erfordert, die stark vorstrukturiert und der sich die anderen Beteiligten unterzuordnen haben. Der Moderator ist der Garant der Effektivität. Selbstbestimmung und gleiche Beteiligungschancen in Hinblick auf Form und Ablauf der Entscheidungsfindung sind nicht gegeben.

Diese Problematisierungen laufen auf die Frage hinaus, woher der Lehrer denn nun weiß, dass die von ihm für die Entscheidungsfindung propagierte Gesprächsform besser, effektiver ist als die, die die Schülerinnen und Schüler von sich aus angewandt hätten. Er mag dies aufgrund seiner Erfahrungen meinen und für plausibel halten, auf ein gesichertes gesprächsanalytisches Wissen kann er jedenfalls nicht zurückgreifen. Dies rückt die Normen für Gesprächsverhalten, die der Lehrer setzt und auf deren Grundlage er das konkrete Gesprächsverhalten der Schülerinnen und Schüler bewertet, in ein anderes Licht. Was der Lehrer lehrt, ist *ein* kommunikativer Weg, zu einer Entscheidung zu kommen, und er ist vermutlich anders als die gängige Praxis der Schülerinnen und Schüler. ›Variatio delectat‹ mag ein hinreichendes Motiv für Gesprächserziehung sein, ob aber der normativ gewiesene Weg der bessere, effektivere usw. ist, bleibt m. E. eine offene Frage.

### 3 Gesprächsverhalten, Erwartungen, Normen und Bewertungen als interdependentes System

Ein zentraler Prozess beim Handeln ist das *Monitoring*. Es begleitet alles Handeln und schafft die Voraussetzungen für weiteres Handeln. Im Prozess des Handelns beobachten und kontrollieren wir kontinuierlich die eigenen Handlungen wie auch die anderer Personen sowie die Geschehnisse in unserer Umwelt. Ziel des Monitorings ist zu überprüfen, ob das eigene wie das fremde Handeln und die

Geschehnisse in der Umwelt unseren Erwartungen, Absichten und Interessen entsprechen.

Diese Monitoringprozesse treten nun nicht nur beim praktischen Handeln auf, sondern sie betreffen auch das kommunikative Handeln: Wir monitoren im Prozess des Sprechens sowohl die eigene Sprachproduktion und das eigene Kommunikationsverhalten wie auch die Sprachproduktion und das Kommunikationsverhalten unserer Gesprächspartner, wenn wir in der Rezipientenrolle sind. Dabei soll noch einmal, weil dies häufig nicht gesehen oder zumindest nicht genannt wird, ausdrücklich betont werden, dass sich das Monitoring nicht nur auf sprachlich-verbale Phänomene im engeren Sinne bezieht, sondern auch Aspekte des Kommunikationsverhaltens generell umfasst. Beispielsweise monitoren wir, ob jemand schweigsam ist oder ein Vielredner und ob jemand den anderen ausreden lässt oder nicht. Das Monitoring sprachlich-verbaler Phänomene betrifft alle sprachsystematischen Ebenen (prosodische, syntaktische, grammatische und lexikalische Phänomene). Ebenso wird das Kommunikationsverhalten hinsichtlich verschiedener Dimensionen überprüft (Gesprächsorganisation, Gesprächsmodalität, Varietät usw.). Allerdings variiert dabei die Frequenz, mit der Phänomene oder Dimensionen Gegenstand des Monitorings werden. So ist z. B. das Monitoring hinsichtlich der lexikalischen Angemessenheit von Ausdrücken eine vergleichsweise häufige Erscheinung.

Das Konzept des Monitorings wurde prominent von Levelt im Zusammenhang mit seiner Analyse von Selbstkorrekturen eingeführt (vgl. Levelt 1983). Monitoring ist dabei die Voraussetzung für das Erkennen von Elementen, die korrekturbedürftig sind. Das Konzept ist ebenfalls ein wichtiger Bestandteil seines Sprachproduktionsmodells (vgl. Levelt 1989).

It is known that normal language users are perfectly well able to monitor the speech of others for phonetic, syntactic, semantic and pragmatic properties and distortions [...]. It is more economical from the theoretical point of view, to assume that the same capabilities are used in monitoring one's own inner or overt speech. (Levelt 1983, 46)

The monitor, finally, performs two functions. The first one is a matching function: it compares parsed aspects of inner and outer speech with (i) the intentions, and the message sent to the formulator, and (ii) criteria or standards of production. [...] The other comparison (ii) done by the monitor is with standards of production; it has to do with the detection of speech errors, syntactic flaws, etc, but also with maintaining standards of rate, loudness, and other prosodic aspects of speech [...]. (Levelt 1983, 49–50)

Es ist deutlich, dass Levelt nur das Monitoring sprachlich-verbaler Phänomene im Auge hat. Darüber hinaus spezifiziert er nicht den Vorgang der Entdeckung von Abweichungen und worauf der Monitor beim Vergleichen zurückgreift. Dieser Entdeckungsvorgang soll deshalb im Folgenden detailliert beschrieben werden.

Konstitutiv für den Prozess des Monitorings und insbesondere auch für das sprachlich-kommunikative Monitoring sind Erwartungen (A wird sich so verhalten) und Normvorstellungen (A soll sich so verhalten) der monitorenden Person. Das Monitoring ist ein automatisierter mentaler Prozess. Seine allgemeine Struktur lässt sich wie folgt charakterisieren:

1. Ein *faktisches sprachlich-kommunikatives Verhalten* (eigenes und fremdes) wird im Prozess des Beobachtens mit Erwartungen darüber konfrontiert, was üblicherweise (in dieser Situation, an dieser Stelle) geschieht, und mit Vorstellungen darüber, wie das sprachlich-kommunikative Verhalten (in der betreffenden Situation, an dieser Stelle) sein soll. Das heißt, es wird an diesen *Erwartungen* und *Normen* gemessen.
2. Resultat dieses Abgleichs kann zweierlei sein. Zum einen kann das beobachtete Verhalten den Erwartungen und Normen *entsprechen*. In diesem Fall zeitigt das Monitoring keine Konsequenzen, und das Handeln läuft unbeeinflusst weiter. Zum anderen kann aber auch zwischen dem beobachteten Verhalten und den Erwartungen und Normen eine *Diskrepanz* bestehen. Gemessen an diesen Erwartungen und Normen ist das faktische sprachlich-kommunikative Verhalten nicht so, wie es von der beobachtenden Person erwartet wird und wie es ihre Normen vorsehen.
3. Falls eine Diskrepanz konstatiert wurde, wird diese in einem dritten Schritt *bewertet*. Die Bewertung erfolgt auf der Grundlage der eigenen Normvorstellungen (und Interessen). Sie kann positiv (z. B.: »Das ist ausgesprochen überzeugend formuliert«) oder negativ (z. B.: »Das darf man so nicht sagen. Das ist unangemessen«) ausfallen. Resultat des Bewertungsprozesses ist eine mentale Einstellung zum betreffenden sprachlich-kommunikativen Verhalten und ggf. eine Handlungsdisposition, es zu thematisieren, zu korrigieren oder zu sanktionieren.

Konstitutiv für den Monitoringprozess sind somit – wie dieser Dreischritt zeigt – Erwartungen und Normvorstellungen sowie Bewertungen.<sup>5</sup> Alle drei Konzepte behandle ich im Folgenden kurz.

---

5 Vgl. auch Fiehler (2012).

Die *Erwartungen*, die im Monitoringprozess zum Tragen kommen, basieren auf einem Wissen über Normalformen (z. B. wie sieht ein wohlgeformter Satz des Deutschen aus oder wie läuft üblicherweise eine Reklamation ab). Dieses Wissen über Normalformen führt zu der Erwartung, dass auch folgende Sätze so gebaut sind und weitere Reklamationen ebenso ablaufen. Durch den Vergleich mit der Normalform wird erkannt, ob ein beobachtetes Phänomen erwartungskonform ist oder davon abweicht. Die relevanten Kategorien bei diesem Vergleich sind Übereinstimmung vs. Abweichung bzw. Konformität vs. Diskrepanz.

Die *Normen*, die im Monitoringprozess eine Rolle spielen, sind die der monitorenden Person. Relevant ist beim Monitoring zunächst das Normensystem einer individuellen Person. Es beruht auf den kodifizierten und gesellschaftlich verbreiteten Sprach- und Kommunikationsnormen, kann aber durchaus auch Abweichungen enthalten. Die monitorende Person legt ihre Normen an das beobachtete Verhalten an und prüft, ob es diesen eigenen Normen entspricht. Hinsichtlich dieser Normen bestehen zwischen verschiedenen Personen Unterschiede. Die Normsysteme verschiedener Personen überschneiden sich zwar in dem Sinne, dass sie einen großen Anteil der Normen teilen, aber die Systeme sind nicht deckungsgleich.<sup>6</sup> Das Normsystem einer Person verändert sich zudem diachron. Es entsteht im Prozess des Spracherwerbs durch Internalisierung und wird dann in den verschiedenen Institutionen der Sprachvermittlung aus- und umgebaut.

Der Rückgriff auf das Normsystem und die Normvorstellungen variiert darüber hinaus auch von Situation zu Situation, u. a. in Abhängigkeit davon, ob das sprachlich-kommunikative Verhalten in sprachreflexiver oder -kritischer Weise im Zentrum der Aufmerksamkeit steht oder ob es routinemäßig ohne besondere Beachtung erfolgt. In sprachreflexiven oder -kritischen Situationen werden die Normvorstellungen strikter und genauer angelegt, und es werden z. T. auch andere als die individuell geltenden Normen herangezogen.

*Bewertungen* erfolgen im Monitoringprozess, wenn zwischen dem beobachteten sprachlich-kommunikativen Verhalten und den Erwartungen und Normvorstellungen eine Diskrepanz konstatiert wird. Die Bewertung besteht in der Einordnung in eine oder mehrere skalare Dimensionen. Von besonderer Bedeutung sind

---

6 Kummer (1975, S. 163) formuliert diese Modellvorstellung folgendermaßen: »Es gibt nach der hier vertretenen Auffassung keine einzelne Sprache, die durch ein festliegendes System von Regeln definiert ist, sondern nur untereinander ähnliche offene Systeme von Konventionen, die in Grenzen von Individuum zu Individuum variieren und niemals vollständige Verständigung erlauben.«

dabei vier Dimensionen: (1) die Erwartbarkeit, (2) die sprachliche Richtigkeit, (3) die sprachlich-kommunikative Angemessenheit und (4) die sprachlich-stilistische Ästhetik.

*Erwartbarkeit:* Bei Abweichungen von Normalformerwartungen erfolgen Bewertungen wie, dass ein sprachlich-kommunikatives Verhalten ungewöhnlich, auffällig, unerwartet, abweichend usw. sei.

*Richtigkeit:* Voraussetzung für die Bewertung von sprachlichen Phänomenen hinsichtlich ihrer Richtigkeit sind Korrektheitsvorstellungen. In Hinblick auf sprachliche Ausdrücke geht es um ihre Wohlgeformtheit und Akzeptabilität bzw. Grammatikalität. Wird ein Ausdruck als nicht wohlgeformt bewertet, handelt es sich um einen sprachlichen Fehler. In die Korrektheitsvorstellungen, die zu diesen Bewertungen führen, fließt all das ein, was in der sprachlichen Sozialisation – von den Eltern, in der Schule, von Norminstanzen der Gesellschaft (Rat für deutsche Rechtschreibung, Duden, Sprachportale im Internet, Sprachkritik usw.) – über sprachliche Korrektheit gelernt wurde. Korrektheitsvorstellungen werden ganz überwiegend im Umgang mit geschriebener Sprache ausgebildet. In Situationen der Sprachreflexion und -beurteilung spielen Korrektheitsvorstellungen eine sehr viel größere Rolle als im normalen Sprachgebrauch. Insbesondere in diesen Situationen werden Korrektheitsvorstellungen aus dem Bereich der geschriebenen Sprache auch zur Beurteilung gesprochener Sprache herangezogen (z. B. bestimmte Vollständigkeitsvorstellungen hinsichtlich des Formulierens wie die Forderung »Sprich im ganzen Satz«).

*Angemessenheit:* Bei einer Bewertung in Hinblick auf die Angemessenheit von sprachlichen Ausdrücken und kommunikativen Verhaltensweisen geht es um eine Beurteilung, ob sie relativ zu den Zwecken und der Situation eine gute oder optimale Wahl darstellen, ob sie treffend oder passend sind (z. B. ein treffender oder unpassender Ausdruck, eine der Situation angemessene Rede, ein dem Ernst der Lage nicht angemessenes Gespräch).

*Ästhetik:* Letztlich können sprachlich-kommunikative Verhaltensweisen hinsichtlich ihrer ästhetischen Qualität bzw. ihrer Schönheit bewertet werden (z. B. eine melodiose Sprechweise, ein eleganter Stil, ein grauenvolles Kauderwelsch usw.).

Sind im Prozess des Monitorings Bewertungen dieser Art erfolgt, resultieren sie in einer *Einstellung* zu den betreffenden sprachlich-kommunikativen Verhaltensweisen. Diese Einstellung kann von der monitorenden Person für sich behalten werden, sie kann sich aber auch zu einer Handlungsdisposition weiterentwickeln, die sich dann (1) in einer *Thematisierung* der Bewertung, (2) in einer *Korrektur* oder (3) in einer *Sanktionierung* Ausdruck verschaffen kann. Während die Einstel-

lung innerpsychisch ist, werden die Resultate des Monitorings durch Thematisierung (z. B. »Ich finde, der Begriff X passt hier nicht«), Korrektur (z. B. »Wenn du hier hereinkommst, solltest du erst mal grüßen«) und Sanktionierung (z. B. »Wer *nämlich* mit *h* schreibt, ist dämlich«) nach außen gesetzt und damit zum Gegenstand der Interaktion. Thematisierungen machen die Diskrepanz und ggf. ihre Bewertung explizit zum Gesprächsgegenstand, wobei das bisherige Thema ausgesetzt wird. Korrekturen können als Selbst- oder als Fremdkorrekturen auftreten. Bei ihnen wird für das monierte Phänomen eine – vermeintlich bessere – Alternative formuliert. Bei Sanktionen wird ein Phänomen nicht nur moniert, sondern zusätzlich mit persönlichen Abwertungen und Bestrafungen verbunden. Auch Korrekturen können den Charakter von Sanktionierungen haben.

Die interdependenten Beziehungen zwischen Gesprächsverhalten, Erwartungen, Normen und Bewertungen, wie sie hier zunächst für die interpersonelle Kommunikation dargestellt wurden, gelten in vergleichbarer Weise auch dann, wenn es – wie in der Schule oder in Kommunikationstrainings<sup>7</sup> – um die Vermittlung eines alternativen Gesprächsverhaltens oder neuer Gesprächsfähigkeiten geht. Als verschärfendes Problem kommt hier dazu, dass die alternativen Normen, die befolgt werden sollen, legitimiert werden müssen: Warum ist es besser, die alternativen Normen zu befolgen, und warum ist es wichtig, neue Gesprächsfähigkeiten zu erwerben?

Die alternativen Normen, die propagiert werden, können aus sehr verschiedenen Quellen stammen: Sie können einer *alltagsweltlichen Plausibilität* entspringen oder dem *Fach- und kommunikativen Erfahrungswissen* der Lehrperson. Sie können auch auf Forderungen, wie sie in *Lehrplänen* stehen, zurückgehen. Auch (*populär-)*wissenschaftliche Theorien oder *präskriptive Gesprächsmodelle*, wie sie in der unüberschaubaren Ratgeberliteratur propagiert werden, sind mögliche Quellen. Letztlich können sie auch einfach auf der *Negation des Faktischen* beruhen: Wird eine kommunikative Praxis negativ bewertet, so liegt es nahe, sie zu negieren. Die Negation führt dazu, dass (meist) ein gegenteiliges Verhalten (oder ein in bestimmter Weise andersartiges) propagiert wird. Die Propagierung der Negation – z. B. »sich wechselseitig ausreden lassen« angesichts eines häufig unterbrechenden Gesprächsverhaltens – hat dabei die (nicht immer explizierte, aber mitverstandene) Annahme zur Voraussetzung, dass die Realisierung des gegenteiligen Verhaltens für die Beteiligten in den meisten Situationen zu einem bes-

---

7 Vgl. Fiehler (2012).



seren, zufriedenstellenderen Resultat führt. Die Gewährleistung der Wirksamkeit und Effektivität der so gewonnenen Vorgaben bzw. Handlungsanweisungen besteht jedoch allein darin, dass sie die Negation einer als negativ eingeschätzten Praxis sind und eine gewisse Plausibilität besitzen: eine dünne Basis, deren Tragfähigkeit nicht immer gewährleistet sein muss.

Fragt man nach der Legitimation der alternativen Normen, so kann man mit ihrer *Funktionalität* oder *Effektivität* argumentieren (sofern sie nachweisbar ist). Sehr häufig beruht ihre Legitimation aber weitgehend – wie auch im oben behandelten Beispiel – nur auf der *Autorität* der vermittelnden Person, im Falle der Schule also auf der Autorität der Lehrerin oder des Lehrers.

## 4 Die Auswahl der zu schulenden Gesprächsfähigkeiten

Schulische Lernziele im Bereich der Gesprächsfähigkeiten können sich beziehen auf

- den Erwerb bzw. die Optimierung bestimmter *Gesprächsformen oder -typen* (z. B. Erzählen, Diskussion, kollektive Entscheidungsfindung, Konfliktgespräch usw.)
- den Erwerb bzw. die Optimierung der Fähigkeiten zur Bearbeitung *lokaler Gesprächsaufgaben* (z. B. dem anderen zuhören, sich angemessen einbringen, den anderen ausreden lassen, auf frühere Beiträge eingehen, jemandem widersprechen usw.) und
- die *sprachliche und sprecherische Gestaltung* der Gesprächsbeiträge (z. B. sich klar und einfach ausdrücken, in ganzen Sätzen sprechen, *Würde-mal-sagen*-Formulierungen vermeiden usw.).<sup>8</sup>

Betrachten wir die drei Bereiche im Einzelnen:

1. Unmöglich kann die gesamte Vielfalt der Gesprächstypen Gegenstand schulischer Gesprächserziehung sein, sodass sich die Frage einer Auswahl stellt. Im Beispiel ergibt sich die Auswahl des zu schulenden Gesprächstyps aus einem Projektzusammenhang, in dem ein kollektiver Entscheidungsprozess notwen-

---

8 Betrachtet werden hier nur Lernziele, die sich auf nichtreproduktives Kommunikationsverhalten beziehen. Mündliche Äußerungsformen wie die Gestaltung eines Gedichtvortrags bleiben außer Acht.

dig wird. Die Auswahlfrage muss aber zugleich auch systematisch bearbeitet werden. Hierzu bedarf es einer *Typologie* der Gesprächsformen und einer *Begründung*, welche Gesprächsformen für die gegenwärtige und zukünftige, schulische und außerschulische Kommunikationspraxis der Schülerinnen und Schüler besonders relevant sind und deshalb geschult werden sollen. Typologien können sehr unterschiedlich differenziert und systematisch sein. Sie reichen von der *Ad-hoc*-Zusammenstellung (vorverständlich relevanter) Gesprächsformen bis zu elaborierten Typologien, die sich in der jeweils zugrunde gelegten Systematik sehr stark unterscheiden können (Hundsnurscher 1994). Wichtig ist hier nur, darauf hinzuweisen, dass der Auswahl eine explizite Typologie zugrunde liegen sollte und dass die Differenziertheit und Systematik der Typologie den Lerngegenstand ›mitbestimmt‹. Kennt z. B. eine Typologie nur ganz allgemein ›Streitgespräche‹, so wird eine Schulung anders aussehen, als wenn man von speziellen Untertypen als Lernziel ausgeht.

Bei der Frage der Auswahl der zu schulenden Gesprächstypen und des Setzens von Prioritäten kann die Gesprächsforschung wenig direkte Hilfestellung leisten. Die Bewertungen und Begründungen, die hier eine Rolle spielen, sind weitgehend außersprachlich fundiert. Ganz entscheidend dürfte hier sein, inwieweit die betreffenden Gesprächsformen für die Lebenspraxis der Schülerinnen und Schüler relevant sind (und die Schülerinnen und Schüler dies ebenso sehen) und ob sie ohne zu starke Anteile von Simulation in der Unterrichtssituation realisiert werden können.

Die Gesprächsforschung kann allenfalls darauf verweisen, dass sie die einzelnen Gesprächsformen sehr unterschiedlich genau untersucht hat. Das heißt, das empirische Material (Gesprächsaufzeichnungen und Transkripte), das für Unterrichtszwecke zur Verfügung gestellt werden kann, ist von unterschiedlicher Quantität und Qualität. Entsprechend gibt es auch Unterschiede darin, wie weit die gesprächsanalytischen Einsichten in die Regularitäten und Probleme der einzelnen Gesprächsformen reichen.

2. Fähigkeiten für die Bearbeitung lokaler Gesprächsaufgaben lassen sich auch als kommunikative Basisqualifikationen bezeichnen. Sie sind nicht auf einzelne Gesprächstypen beschränkt, sondern können an bestimmten Stellen im Verlauf sehr unterschiedlicher Gespräche erforderlich werden.

Die Schulung der Fähigkeiten zur Bearbeitung lokaler Gesprächsaufgaben birgt zwei Probleme: zum einen wieder die Frage, welche lokalen Fähigkeiten geschult werden sollen und wie sie zu begründen sind, und zum anderen stellt sich die Frage nach der Reichweite der Anwendung dieser Fähigkeiten. Es ist

ersichtlich, dass in die Auswahl und Begründung der zu schulenden lokalen Gesprächsfähigkeiten in massiver Weise Normvorstellungen über wünschbares Kommunikationsverhalten bzw. über »ideale« Kommunikation eingehen: So einsichtig und sympathisch ein mögliches gesprächsbezogenes Lernziel wie »den anderen ausreden lassen« auf den ersten Blick erscheint, so klar ist auf den zweiten doch auch, dass gegenläufige Zielsetzungen denkbar sind (»möglichst großen Gesprächsraum für sich selbst beanspruchen«) und dass es eine Frage der zugrunde gelegten Gesprächsnormen ist, welches Ziel propagiert wird. Es ist auch deutlich, dass dieses Lernziel in der Gesprächspraxis mit anderen Zielen (z. B. »sich in ein Gespräch einbringen«) konfligieren kann. Das heißt, die Formulierung dieses Lernziels ist zu generalisiert und bedarf einer Differenzierung in Hinblick auf Kontexte und Situationen. Gerade wenn Lernziele als generell geltend formuliert sind und so den Anschein großer Allgemeinheit erwecken, erweist es sich bei genauerer Betrachtung häufig als notwendig, die Reichweite ihrer Anwendbarkeit zu spezifizieren.

So macht Schmitt (1997) z. B. deutlich, dass es viele Kontexte gibt, in denen ein Nicht-ausreden-Lassen bzw. Unterbrechen von den Beteiligten nicht als problematisch empfunden wird bzw. sogar notwendig ist und erwartet wird. Die Gesprächsforschung ist hier auf der Basis ihrer deskriptiven Arbeit in der Lage zu überprüfen, ob und wie ein postuliertes Gesprächsverhalten in der Kommunikationspraxis vorkommt und mit welchen Problemen es verbunden ist. Die Vielfalt der empirischen Gesprächskonstellationen sorgt dabei für notwendige Differenzierungen.<sup>9</sup>

3. Die Förderung kommunikativer Fähigkeiten kann sich letztlich auch auf die sprachliche und sprecherische Gestaltung von Gesprächsbeiträgen beziehen. Auch hier stellt sich massiv die Frage nach der Herkunft und Begründung der Lernziele. Die oben schon angeführten präskriptiven Normen für die Gestaltung von Gesprächsbeiträgen (z. B. argumentiere im Fünfsatz, drück dich klar und einfach aus, begründe die Aussagen, sprich in ganzen Sätzen, vermeide

---

9 Ein anderes Beispiel: Eine Aussage wie »Zu Beginn eines Gesprächs begrüßen sich die Gesprächspartner wechselseitig« mag plausibel sein und in vielen Fällen zutreffen, ist empirisch aber nicht die ganze Wahrheit. So zeigt Pothmann (1997) z. B., dass die Eröffnung von Verkaufsgesprächen in Schuhgeschäften unterschiedlichen Typs stark voneinander abweicht. Während in dem Comfort-Geschäft eine Begrüßung durchgängig erfolgt, ist sie im Young-Fashion-Geschäft nur in 25 von 62 Fällen zu beobachten. Auch hier wird wieder die Notwendigkeit zu einer Differenzierung deutlich, die nur durch eine Analyse authentischen Materials zu erreichen ist.

*Ich-würde-mal-sagen*-Formulierungen usw.) orientieren sich ersichtlich nicht an der empirisch vorfindbaren Kommunikationspraxis. Im Gegenteil: Sie bewerten diese als nicht optimal und versuchen in Absetzung davon, ›effektivere‹ Formen zu propagieren. Dabei wird unterstellt, dass die jeweiligen kommunikativen Ziele und Zwecke in der propagierten Form besser realisiert werden können als im bisherigen, ›naturwüchsigen‹ Modus des Kommunizierens. Hier muss – wie schon bei der Beispielanalyse – gefragt werden, welche empirischen Evidenzen es für diese Wirkungshypothesen gibt, m. a. W., wie der Nachweis geführt wird, dass und in welcher Hinsicht das faktisch vorfindbare Kommunikationsverhalten wirklich ineffektiv ist, und wie nachgewiesen wird, dass die vorgeschlagenen alternativen Verhaltensweisen eindeutig ›besser‹ sind. Die Gesprächsforschung ist gegenüber solchen rein präskriptiven Normen skeptisch. Normen, auf die Gesprächsanalysiker im Prozess der Anwendung rekurren, sind im Wesentlichen *deskriptiv* begründet, sie beruhen auf empirischen Regularitäten. Sie basieren auf deskriptiven Einsichten in Organisationsprinzipien und Regularitäten der Kommunikation, wie sie in gesprächsanalytischen Untersuchungen herausgearbeitet werden. *Sprich im ganzen Satz!* z. B. ist von daher keine für eine gesprächsanalytisch fundierte Schulung propagierbare alternative Norm (auch wenn sie im Bewusstsein vieler Menschen als Zielvorstellung verankert ist), weil sie rein präskriptiv und nicht deskriptiv begründet ist. Normale mündliche Kommunikation vollzieht sich, ohne dass es zu Problemen kommt, zu erheblichen Teilen nicht in der Satzform. Die Satzform ist zwar funktional für schriftliche Texte, nicht aber in gleicher Weise für die Aufgaben, die beim gesprächsweisen Sprechen zu bewältigen sind (vgl. Fiehler 2009, 1213–1214).

## 5 Handlungsanweisungen für das Gesprächsverhalten

Der Erwerb von Gesprächsfähigkeiten kann – wie gesagt – zum einen naturwüchsig in der freien kommunikativen ›Wildbahn‹ erfolgen. Dies kann unterstützt und in Bahnen gelenkt werden, indem man Schülerinnen und Schüler besonders häufig mit Anlässen z. B. für eine kollektive Entscheidungsfindung konfrontiert. Das Lernen erfolgt in diesem Fall nebenbei und implizit im wiederholten Vollzug nach der Devise: Schafft man nur die Anlässe, werden die Schülerinnen und Schüler die entsprechen-

den Fähigkeiten schon erwerben. Linke/Sitta (1987) sehen aus sprachwissenschaftlicher Sicht<sup>10</sup> hierin die wichtigste Komponente schulischer Gesprächserziehung.<sup>11</sup>

Ein solches Konzept des Erwerbs von Gesprächsfähigkeiten vermeidet eine zentrale Schwierigkeit des expliziten Lehrens von Kommunikation: Will man nicht auf das Selbstlernen im Vollzug bauen, muss sich der Gesprächsunterricht dazu äußern, wie die betreffenden Gesprächsformen, die lokalen Gesprächsaufgaben und die sprachliche Gestaltung von Gesprächsbeiträgen aussehen und realisiert werden sollen, d. h., sie müssen in Form von *Handlungsanweisungen* für die Schülerinnen und Schüler operationalisiert werden. Werden solche Vorgaben gemacht, so bedeutet dies auch: So wie ich sage, dass es getan werden soll, ist es besser getan. Der Gesprächsunterricht muss also positive normative Vorgaben machen, die besagen, wie der Gesprächstyp, die Gesprächsaufgabe oder der Gesprächsbeitrag zu realisieren ist.

Zwei Probleme liegen dabei auf der Hand: Woher kommen diese Handlungsanweisungen und was gewährleistet, dass ihre Befolgung zu einem ›besseren‹ Gesprächsverhalten führt? Und: Wie erkennt man die Situationen, in denen die Handlungsanweisungen zu befolgen sind?

Es ist ersichtlich, dass die Handlungsanweisungen einer *vorverständlichen Reflexion* von typischen Schwachstellen und Problemen (z. B. der Gesprächsform ›kollektive Entscheidungsfindung‹) entstammen. Sie werden hauptsächlich auf der Basis von kommunikativem Erfahrungswissen formuliert (z. B.: *Wenn gemeinsam eine Entscheidung getroffen werden soll, lassen die Beteiligten einander häufig nicht aussprechen und gehen nicht auf die Beiträge der Vorredner ein, sodass dabei nichts herauskommt*). Die vorverständliche Reflexion und das Erfahrungswissen sind aber wenig genau und detailliert, sondern zusammenfassend, pauschalisierend und entsprechend allgemein. Handlungsanweisungen werden auf dieser Grundlage formuliert,

---

10 »Das Zentrale geschieht unserer Auffassung nach in der Praxis des täglichen Miteinander-Redens – im Unterricht und außerhalb. [...] Gesprächserziehung erfolgt implizit durch das gute Gespräch« (Linke/Sitta 1987, S. 24). Weitere, aber nachrangige Komponenten schulischer Gesprächserziehung sind für sie die analytische Beschäftigung mit Gesprächen anderer, die Beschäftigung mit eigenem Gesprächsverhalten und spezielle Übungen; vgl. Linke/Sitta (1987, S. 24–25).

11 Grünwaldt (1998) bestreitet dies – m. E. zu Recht – mit dem Argument, dass die den Unterricht ausmachenden Gesprächsformen – er thematisiert vor allem das fragend entwickelnde Unterrichtsgespräch und Gruppenarbeit – nicht vielfältig genug seien, um auf das Spektrum der erforderlichen Gesprächstypen vorzubereiten: »Schülerinnen und Schüler erlernen sie [die mündliche Kommunikation; R. F.] nicht ›irgendwie nebenbei‹ oder durch Teilnahme am Unterrichtsgespräch bzw. an schulischer Gruppenarbeit« (S. 67).

indem die so repräsentierte kommunikative Praxis negativ bewertet und im nächsten Schritt negiert wird (s. o. die Negation des Faktischen).

Die Gesprächsforschung hat hier einen anderen Zugang. Sie verlässt sich nicht auf Erfahrungswissen, sondern sie analysiert auf der Grundlage von authentischen Aufnahmen und Transkripten, was Gesprächspartner in der differenzierten kommunikativen Wirklichkeit tun, und erzeugt damit ein detaillierendes *analytisches Wissen* (was für kollektive Entscheidungsfindungen jedoch noch in einem breiten Maße zu leisten wäre). In diesen Analysen lassen sich auch solche Verhaltensweisen herausarbeiten, die nicht nur im Einzelfall, sondern mit einer gewissen Regelmäßigkeit (unabhängig von konkreten Personen) in sichtbarer Weise zu Problemen führen. Diese Verhaltensweisen lassen sich aufgrund der Materialanalysen relativ umfassend zusammenstellen. Die Gesprächsforschung *beschreibt* also zunächst systematische *Kommunikationsprobleme*. Der nächste Schritt besteht darin, für einzelne dieser Verhaltensweisen, die sich als problematisch erweisen, das *Spektrum alternativer Handlungsmöglichkeiten* zu explizieren. Wichtig ist hier, möglichst viele Alternativen in ihren Konsequenzen, Wirkungen und Implikationen zu durchdenken. Die *Bewertung* der Alternativen erfolgt dabei gemeinsam mit den Betroffenen, wobei durchaus unterschiedliche Wertungen möglich sind, und es bleibt ihnen überlassen, welche Möglichkeit oder Möglichkeiten sie für eine Erprobung in der Praxis auswählen. Diese prinzipielle Offenheit, die Präskription in Form bestimmter Handlungsanweisungen so weit wie möglich vermeidet, stößt dabei aber häufig auf andersgeartete Erwartungen der Betroffenen, die wissen wollen, wie es denn nun ›richtig‹ ist. Wesentliches Lernziel der gesprächsanalytischen Kommunikationsschulung ist aber gerade die Einsicht, dass dies im Bereich der Kommunikation oft nicht eindeutig und mit Sicherheit gesagt werden kann.

Ein zweites Problem ist mit der Anwendung von Handlungsanweisungen verbunden. Handlungsanweisungen gelten in der Regel für Situationsklassen, nicht nur für singuläre, konkrete Situationen. Die Attraktivität von rezeptartigen Handlungsanweisungen besteht gerade in dieser Reduktion von Vielfalt und in der Abkehr von Singularität zugunsten einer scheinbaren Verlässlichkeit allgemein geltender Anweisungen. Suggestiert wird, dass man sich nicht mit der Vielfalt der Situationen auseinandersetzen brauche, sondern sich auf allgemeine, situationsübergreifende Anweisungen verlassen könne. Die Allgemeinheit der Handlungsanweisungen bringt aber als Kehrseite der Medaille ein *Subsumptionsproblem* mit sich: Für jede konkrete Situation in einem individuellen Gespräch, das ja eine singuläre und ›einzigartige‹ Hervorbringung der Interagierenden in der jeweiligen Situation ist, stellt sich die Frage, ob sie von dem Typ ist, dass die Handlungsanwei-

sung angewandt werden kann oder muss, oder ob es Bedingungen gibt, die dem entgegenstehen.

Werden im Gesprächsunterricht solche Handlungsanweisungen vermittelt, bringt dies also das Problem mit sich zu entscheiden, wann man die Anweisung anwenden kann oder muss: Die Anwendung von Handlungsanweisungen setzt die Fähigkeit voraus, ständig die laufende Interaktion zu analysieren und zu typisieren, um zu erkennen, wann eine Situation so beschaffen ist, dass man sie anwenden kann. Diese Fähigkeit jedoch wird im Gesprächsunterricht meist nicht gleichermaßen geschult. Man lernt zwar, was man machen soll, aber die Fähigkeit und Kapazität zur Umsetzung wird nicht in gleicher Weise verbessert. Hier wird allein auf das exemplarische Üben, oft nur in Simulationen, gesetzt. Eine systematische Erhöhung der Umsetzungskompetenz findet nicht statt.

Mit meinen Ausführungen will ich keineswegs behaupten, dass es unsinnig ist, mit allgemeinen Handlungsanweisungen zu arbeiten. Im Gegenteil: Keine Gesprächsschulung wird ohne sie auskommen. Man braucht sie, um nicht in der unüberschaubaren Zahl der Einzelfälle unterzugehen. Die Überlegungen machen aber deutlich, dass diese Anweisungen nicht ›zu‹ allgemein sein dürfen und dass es allein mit ihrer Vermittlung nicht getan ist, sondern dass – als zentrale Aufgabe – die Fähigkeiten zur Umsetzung systematisch mitgeschult werden müssen.

## 6 Überprüfung des Lernerfolgs

Wenn Gesprächsfähigkeiten im Unterricht gelehrt wurden, stellt sich die Frage, ob sie auch gelernt worden sind. Dies lässt sich in speziellen Übungen feststellen, die zu dem Zweck veranstaltet werden zu überprüfen, ob die Schülerinnen und Schüler jetzt über die betreffenden Fähigkeiten – z. B. in einer bestimmten Form Entscheidungen zu treffen – verfügen, oder es kann sich im weiteren Verlauf des Unterrichts zeigen, wenn die betreffenden Fähigkeiten gefordert sind. In jedem Fall geht es aber darum, festzustellen und zu bewerten, ob ein Lernerfolg eingetreten ist, ob die Schülerinnen und Schüler jetzt eine bestimmte Gesprächsfähigkeit erworben bzw. verbessert haben. Dazu muss sich die Aufmerksamkeit in besonderer Weise auf das Gesprächsverhalten richten: Es findet ein entsprechendes Monitoring statt. Das Gesprächsverhalten, das von Schülerinnen und Schülern als Reaktion auf bestimmte Lernziele im Bereich mündlicher Gesprächsfähigkeiten produziert wird, wird dabei unter verschiedenen Aspekten bewertet, u. a. ob es die betreffenden Ziele realisiert,

und d. h., ob es den Schülerinnen und Schülern gelingt, die Vorgaben in ein konkretes Gesprächsverhalten umzusetzen.

In diesen Bewertungsprozessen können verschiedene *Maßstäbe* eine Rolle spielen:

- Wie ist der intuitive Eindruck des Gesprächsverhaltens (*finde ich gut, gefällt mir nicht*)?
- Entspricht das Gesprächsverhalten den (normativen) Vorgaben?
- Führt das Gesprächsverhalten zu Kommunikationsproblemen?
- Ist das Gesprächsverhalten funktional/zweckmäßig?

Die Maßstäbe haben ihre je spezifischen Vor- und Nachteile. So ist z. B. wohl relativ leicht zu entscheiden, ob ein Gesprächsverhalten gesetzten Vorgaben entspricht. Die Frage ist dabei nur, wie zielführend und sinnvoll diese Vorgaben sind (s. o.): Ist durch ihre Berücksichtigung das Gesprächsverhalten wirklich ›besser‹ geworden oder realisiert es zwar die Vorgaben, ist dadurch aber nicht unbedingt effektiver? Für den Gesprächsunterricht besteht hier die Gefahr einer Zirkularität, die wenig Bezug zur Realität haben muss.

Beim dritten und vierten Maßstab besteht das Problem darin, diejenigen kommunikativen Verhaltensweisen zu identifizieren, die zu Kommunikationsproblemen führen bzw. die unzweckmäßig sind. Auch bei diesen Prozessen spielen Bewertungen wieder eine zentrale Rolle.

Die Gesprächsforschung wendet vor allem die beiden letztgenannten Maßstäbe an. Die Identifizierung von Kommunikationsproblemen, wobei auch die Beteiligten der Meinung oder davon zu überzeugen sein müssen, dass solche vorliegen, ist für die Gesprächsforschung der entscheidende Schritt, um im Sinne von Kommunikationsschulung aktiv zu werden.<sup>12</sup> Solange keine kommunikativen Problemlagen ermittelt sind, besteht aus ihrer Sicht kein Handlungsbedarf. Sie agiert damit eher reaktiv als antizipatorisch-präskriptiv.

Neben diesen beiden Maßstäben spielt für die Gesprächsforschung eine Rolle, ob und wie weit ein Gesprächsverhalten von der deskriptiv ermittelten ›Normalform‹ abweicht. Normalformen, wie sie sich in kommunikativen Regeln, Mustern oder Handlungsschemata widerspiegeln, sind gesellschaftlich für bestimmte Zwecke ausgebildete Standardlösungen für kommunikative Anforderungen. Sie legen das Gesprächsverhalten nicht im Detail fest, aber sie umreißen den Rahmen, in dem

---

12 Zum Verfahren der Identifizierung von Kommunikationsproblemen vgl. Fiehler (2012).



es sich üblicherweise bewegt. Die Normalformen haben sich vielfach bewährt und sind im Zuge ihrer Ausarbeitung optimiert worden. Wechselseitig wird erwartet, dass man sie benutzt und dass man nicht ohne Not gegen sie verstößt, sie modifiziert oder sie außer Acht lässt. Sie besitzen so die *normative Kraft des Faktischen und Bewährten*. Mit der Abweichung von Normalformen erhöht sich deutlich die Wahrscheinlichkeit von Kommunikationsproblemen.

Die allgemeinere Frage »Was ist ein gutes Gespräch(sverhalten)?« lässt sich aus der Sicht der Gesprächsforschung mit der Angabe von drei Bedingungen beantworten: Ein gutes Gespräch liegt vor,

- wenn keine (gravierenden) Verständigungs-/Kommunikationsprobleme auftauchen,
- wenn die Beteiligten der Meinung sind, dass der beabsichtigte Zweck mit einem vertretbaren Aufwand realisiert wurde und
- wenn das Gespräch(sverhalten) nicht zu stark von der jeweiligen Normalform abweicht.

Das, was als ein unbefriedigendes, schlechtes oder gar misslungenes Gespräch erfahren und benannt wird und den Impetus zur Verbesserung der Kommunikation auslöst, zeichnet sich dadurch aus, dass eine oder mehrere dieser Bedingungen nicht erfüllt sind. Analysiert man »schlechte« Gespräche, so stellt man im Regelfall fest, dass ihr Zweck nicht oder nur mit überdurchschnittlichem Aufwand realisiert werden konnte, was seinen Grund darin haben kann, dass Kommunikationsprobleme aufgetreten sind und/oder die bewährten Bahnen der Normalform verlassen wurden.

Die Gesprächsforschung ist mit diesen Maßstäben für ein gutes Gespräch(sverhalten) primär funktional orientiert. Darüber hinaus ist sie zum einen nicht besonders anspruchsvoll (etwa in dem Sinne, dass gute Gespräche exzeptionell wären und sich durch hervorstechende Merkmale auszeichneten), und zum anderen räumt sie der Einschätzung der Beteiligten einen großen Stellenwert ein.

## 7 Fazit

Auch die Gesprächsforschung kommt, wenn sie in Prozessen der Gesprächsförderung und -schulung praktisch wird, nicht ohne Bewertungen und Normen aus. Sie kommen vor allem zum Tragen bei

- der Identifizierung von Kommunikationsproblemen,
- der Alternativenfindung und
- dem Vertrauen auf die normative Kraft des Faktischen.

Dabei ist die angewandte Gesprächsforschung aber generell darum bemüht, dass es primär nicht *ihre* Bewertungen und Normen sind, sondern dass hinsichtlich dieser Bewertungen und Normen mit den Beteiligten Konsens hergestellt wird. Sie zeigt z. B. am Material – und dies geht nicht ohne Wertungen –, wo ihrer Auffassung nach Kommunikationsprobleme auftreten, aber sie versucht Konsens zu erzielen, dass auch die Beteiligten die betreffenden Phänomene als problematisch empfinden. Normativ ist ferner ihre Auffassung, dass Verhaltensweisen, bei denen sich durch empirische Analysen zeigen lässt, dass sie systematisch zu Kommunikationsproblemen führen, vermieden werden sollten. Auch beim Finden alternativer Verhaltensweisen stehen die Wertungen der Beteiligten im Vordergrund. Am ausgeprägtesten normativ ist die angewandte Gesprächsforschung, wenn sie eingeübte Regularitäten, Muster und Gesprächsschemata bewusst macht und darauf orientiert, sie auch der zukünftigen kommunikativen Praxis zugrunde zu legen.

## 8 Literatur

- Fiehler, Reinhard (2009). Gesprochene Sprache. In: Duden. Die Grammatik, 8., überarb. Aufl. Hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion (= Duden 4), Mannheim/Wien/Zürich, S. 1165–1244.
- Fiehler, Reinhard (2012): Woher weiß der Kommunikationstrainer, wie man es besser macht? Bewertungen und Normen in berufsbezogenen Kommunikationstrainings. In: Günthner, Susanne/ Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee/Schneider, Jan Georg (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 249–265.
- Grotjahn, Rüdiger/Kleppin, Karin (2010): Transparente Notengebung. Mündliche Leistungen kriterienorientiert bewerten. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch 104, S. 9–13.
- Grünwaldt, Hans Joachim (1998): Zur Didaktik und Methodik mündlicher Kommunikations-Übungen. In: Der Deutschunterricht. 50. Jg. H. 1, S. 65–73.
- Hundsnurscher, Franz (1994): Dialog-Typologie. In: Fritz, Gerd/Hundsnurscher, Franz (Hrsg.): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer 1994, S. 203–238.
- Kummer, Werner (1975): Grundlagen der Texttheorie. Reinbek: Rowohlt.
- Levelt, Willem J. M. (1983): Monitoring and self-repair in speech. *Cognition* 14, S. 41–104.
- Levelt, Willem J. M. (1989): *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA.
- Linke, Angelika/Sitta, Horst (1987): Gespräche: Miteinander reden. Ein Basisartikel. In: *Praxis Deutsch*. Heft 83, S. 14–25.

- Neuland, Eva (1995): Mündliche Kommunikation: Gesprächsforschung – Gesprächsförderung. Entwicklungen, Tendenzen und Perspektiven. In: Der Deutschunterricht. 47. Jg. H. 1, S. 3–15.
- Neumüller, Ursula (2010): Mündlichkeit überprüfen. Mündliche Klassenarbeiten planen, durchführen bewerten. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch 104, S. 29–35.
- Pothmann, Achim (1997): Diskursanalyse von Verkaufsgesprächen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schmitt, Reinhold (2002): Rollenspiele als authentische Gespräche. Überlegungen zu deren Produktivität im Trainingszusammenhang. In: Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walther (Hrsg.): Angewandte Diskursforschung. Band 2. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 81–99 (= <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2002/bruenner2.htm> [2.8.2016]).
- Vogt, Rüdiger (1997): Zum Verhältnis von Gesprächsanalyse und Gesprächsdidaktik. In: Pabst-Weinschenk, Marita/Wagner, Roland W./Naumann, Carl Ludwig (Hrsg.): Sprecherziehung im Unterricht. München/Basel: Reinhardt, S. 138–158.

## Anhang

»Schülerzeitung«: Transkript einer Unterrichtsstunde, gymnasialer Zweig einer additiven Gesamtschule, Jahrgang 8 (Auszug)

- 1 L: so es gibt eh es gibt jetzt ein Problem man kann  
2 über solche Titel natürlich auf der Ebene  
3 entscheiden find ich gut oder net ... eh ... das is  
4 aber keine Entscheidung sondern die die Ent-  
5 scheidung müsste getroffen werd'n mit dem Satz  
6 finde ich gut weil . eh jetzt solls  
7 S1, (SEHR LEISE) (ist doch dumm n Namen findet man  
8 bestimmt immer noch)  
9 L: was war ich hab kein Wort verstanden  
10 S1, (SEHR LEISE) (also ich mein ob wir n Titel haben  
11 bevor ...)  
12 L: dann ist es vielleicht dann is es vielleicht ein  
13 schlechter Titel (LACHT)  
14 S2, (doch in gewisser Weise schon)  
15 S: ja  
16 L: ich will auf Folgendes raus wir brauchen Kriterien  
17 nach denen wir entscheiden ob der Titel ok is oder  
18 nich eh natürlich is mir klar dass .. dass wir die  
19 nich habn und über die noch nicht verfügen aber die  
20 werden wir jetzt entwickeln . in dieser Stunde und  
21 um Viertel nach acht wissen wir wie das Ding heißt  
22 eh ich hab mir folgendes Vorgehen überlegt wir  
23 werden jetzt in der ersten Runde jeden der einen

- 24 Vorschlag gemacht hat bitten den noch ma zu nennen  
 25 und uns zu erklären was er sich dabei gedacht hat  
 26 und wa/warum er den eventuell gut findet  
 27 S3, und was ist mit den Gruppen soll das einer sagen  
 28 oder alle  
 29 L: ja Kanon is ganz schlecht während des Sprechen soll  
 30 {  
 31 S4, eh Klopapier he is also is irgendwielustig is soll  
 32 nich sone ernste Zeitung sein sonst kauft sie ja  
 33 keiner  
 34 L: irgendwie lustig  
 35 S4, soll sich ja net so anhörn wie wie wie Spiegel  
 36 Spiegel TV oder irgendsowas  
 37 S5, das kaufn doch auch viele  
 38 L: wir kommen wir kommentieren das jetzt bitte erst  
 39 mal nich  
 40 S4, bisschen lustig  
 41 {  
 42 L: etwas lustig du hast auch gesagt vielleicht kauft  
 43 {  
 44 L: erst mal als gesagt . kommentiern das noch nicht  
 wir hörn uns erst mal alle andern an

Aus: Rüdiger Vogt (1997): Zum Verhältnis von Gesprächsanalyse und Gesprächs-  
 didaktik. In: Pabst-Weinschenk, Marita/Wagner, Roland W./Naumann, Carl Ludwig  
 (Hrsg.): Sprecherziehung im Unterricht. Basel: Reinhardt, S. 145–146.

# Implizite Normvermittlung durch Konstituierung von Angemessenheit im Unterrichtsdiskurs

*Ann-Christin Buttlar*

## 1 Einleitung: Die Fragestellung

Der vorliegende Artikel untersucht die Vermittlung von Normen im Unterricht. Dabei geht es allerdings nicht wie in einigen anderen Studien (z.B. Steiner 2011; Neuland et al. 2009; Davies 2006) um die Frage nach dem Standardsprachgebrauch, sondern viel elementarer um die Frage, *was* Lehrpersonen als Norm *setzen* und *wie* sie diese normativen Anforderungen in der laufenden mündlichen Unterrichtskommunikation erkennbar machen. Unterrichtsgespräche sind dabei sowohl sprachlich-kommunikative als auch soziale Prozesse, die die Normvermittlung unmittelbar beeinflussen. Die Lehrperson, die in diesem institutionell organisierten Diskurs mehr Rechte beansprucht und daher die Leitung übernimmt (z.B. Vogt 1998), tritt hier als normsetzende Instanz auf (Davies 2006, 483). Diese Normvermittlung geschieht aber selten explizit, sondern vollzieht sich häufig implizit über Rückmeldungen der Lehrperson zu Schülerbeiträgen, wie die qualitative Analyse empirischer Daten zeigt (s. Kapitel 4; vgl. auch Heller 2015). Mit diesen Zügen im Unterrichtsgespräch signalisiert die Lehrperson, ob und in welcher Weise der entsprechende Beitrag eines oder mehrerer Schülerinnen und Schüler aus ihrer Sicht *angemessen* ist. Es gibt eine große Bandbreite an impliziten Verfahren, in denen diese Angemessenheit, also die Passung zu den Erwartungen der Lehrperson, konstituiert bzw. hergestellt<sup>1</sup> wird und in deren Vollzug Normen etabliert oder aktualisiert werden können.

---

1 »Herstellen« ist ein in der Konversationsanalyse häufig verwendeter Begriff, der deutlich macht,

In diesem oft als *third turn* beschriebenen (z. B. bei Heller 2015) sequenziellen, oft bewertenden Schritt reagiert die Lehrperson auf die Angemessenheit der Schülerbeiträge, indem sie – meist implizit – auf eine Norm zurückgreift. Das Konzept der Angemessenheit steht in engem Kontakt zu Konzepten von (Gesprächs-)Kompetenz (z. B. Deppermann 2004). Nach Deppermann meint Kompetenz »eine Fähigkeit [...], die [...] normativ abgegrenzt ist (im Sinne der Unterscheidung von kompetenten und inkompetenten Handlungen)« (ebd., 17), d. h. an ein Konzept von Gesprächskompetenz als angemessenes sprachliches Verhalten werden auch bestimmte Normvorstellungen herangetragen.

Der Zusammenhang zwischen der Lehrperson als normgebender Instanz (s. Abschnitt 2.1) und der Normvermittlung durch Herstellung von Angemessenheit (s. Abschnitt 2.2) wird im Folgenden genauer dargestellt und empirisch gezeigt (Abschnitt 4.1 und 4.2). Daran schließt sich die Frage an, wie Schülerinnen und Schüler solche Normen erkennen und angemessen reagieren können bzw. welche Probleme und Herausforderungen auftreten können (Abschnitt 4.3). Die empirische Analyse basiert auf Grundschuldaten zweier erster Klassen und ist konversationsanalytisch orientiert (s. Kapitel 3).

## 2 Ausgangsüberlegungen

### 2.1 Die Lehrperson als normsetzende Instanz

Der Begriff *Norm* ist sehr vielfältig und umfasst sowohl sprachliche als auch soziale Normen (Gloy 2004). Gerade im Bereich der sprachlichen Normen gibt es eine große Diskussion um Standarddeutsch (z. B. Bittner/Köpcke 2008) und den Gebrauch von

---

dass Äußerungen immer in einem dynamischen Kontext interaktiv hervorgebracht werden (vgl. Kallmeyer 2005). Der methodische Ansatz der Konversationsanalyse geht davon aus, dass Kontexte nie starre Gegebenheiten sind, sondern in jeder Situation neu ›hergestellt‹ werden (vgl. Kleemann et al. 2013). Das gilt auch für die scheinbar festgelegten Rollen im Unterricht sowie seine Rahmenbedingungen. In diesem Sinne spreche ich im weiteren Verlauf des Artikels von der *Herstellung von Angemessenheit*. Ein Verfahren zur Herstellung von Angemessenheit ist z. B. die Markierung von Passung. Dieses und weitere Verfahren werden in der Analyse in Kapitel 4 vorgestellt. Der Begriff *Angemessenheit* wird hier nicht im Sinne eines sprachlichen oder sprachdidaktischen Beurteilungskriteriums verwendet, das von außen, also aus der Forscherperspektive, angesetzt wird.

Varietäten (z. B. Eichinger/Kallmeyer 2005). Insbesondere in Bezug auf die Aufgaben der Schule liegen hier viele Beiträge vor (z. B. Steiner 2011; Neuland et al. 2009; Davies 2006). Es wird dort vor allem beleuchtet, wie standardsprachlich Unterricht verläuft oder vielmehr verlaufen sollte<sup>2</sup>.

Die Rolle der Lehrperson im Rahmen von Unterrichtsgesprächen ist sowohl in der Linguistik als auch in vielen anderen Disziplinen, die sich mit Unterricht befassen, gut untersucht<sup>3</sup>. Alle Forschungsrichtungen stimmen darin überein, dass die institutionelle Rolle der Lehrperson mit besonderen Rechten ausgestattet ist. Neben nahezu uneingeschränktem Rederecht zählt auch das Leiten des Unterrichtsdiskurses zu diesen Rechten. So liegt es auf der Hand, dass Lehrpersonen in der Art, wie sie die Unterrichtsinteraktion steuern, auch Normen vermitteln.

Es gibt nach Gloy (1975) zwei Arten von Normen: statuierte und subsistente Normen. Statuierte Normen »sind festgeschrieben und in Grammatiken und Wörterbüchern nachschlagbar« (Bittner/Köpcke 2008, 76), während subsistente Normen »einem stillschweigenden Konsens zwischen den Sprachbenutzern [erwachsen]« (ebd.). Man kann hier auch von kodifizierten Normen und Gebrauchsnormen sprechen. Lehrkräfte sind in der Position, beide Arten von Normen zu setzen.

Zur Vermittlung kodifizierter Normen gibt es eine große Anzahl von Studien, die sich mit den Aufgaben der Lehrperson in diesem Bereich beschäftigen. Wie angedeutet, konzentrieren sich diese Studien vornehmlich auf einen bestimmten Aspekt: die Diskussion um Standardsprache und Varietäten. Steiner (2011) z. B. sieht die Lehrperson in der Rolle, die vom Schulsystem geforderte Standardsprache des Deutschen zu vermitteln. »Die Lehrperson trägt die Verantwortung für die Varietätenwahl und ist deshalb gefordert, ihre Verantwortung für die Sprachförderung wahrzunehmen« (ebd., 182). »Lehrkräfte werden als Normautoritäten beschrieben«, konstatiert auch Davies (2006, 483) in Anlehnung an Ammon (1995) in einer Untersuchung zu »Normbewusstsein, Normkenntnis und Normtoleranz von Deutschlehrkräften«.

Angesichts der großen Varianz in der Normkenntnis von Lehrpersonen stellt sich allerdings die Frage, ob die schulische Vermittlung von Sprachnormen tatsächlich so statuiert bzw. kodifiziert abläuft, wie Wörterbücher und Grammatiken das

---

2 Allerdings ist dabei das »Standarddeutsch« nicht klar definiert, sondern kann regional variieren (Ammon 2005). Da ich mich in diesem Artikel nicht weiter mit der Diskussion um Standard und Variation befasse, wird diese Thematik an dieser Stelle nicht weiter aufgegriffen.

3 Daher werde ich an dieser Stelle nicht näher darauf eingehen und verweise auf Becker-Mrotzek/Vogt (2009), deren Grundlagenwerk die Forschungsergebnisse aus Linguistik und Erziehungswissenschaft zu diesem Thema gut zusammenfasst.

›vorschreiben«. So konnte Davies (2006, 487) durch Befragungen feststellen, dass Lehrkräfte »zwar die Wichtigkeit einer Standardvarietät anerkennen und dadurch die Ideologie der Standardisierung [...] fördern würden; die von ihnen vermittelte konkrete Normkenntnis scheint aber relativ heterogen zu sein«. Offenbar gibt es in den konkreten Kontexten des Unterrichts Unterschiede in der Anwendung solcher Normen. Deppermann/Helmer (2013, 114) beobachten ähnliches für außerschulische Kontexte:

»Was Standard ist, ist also ein Gegenstand gesellschaftlicher Verhandlung. [...] Für eine empirische Sprachwissenschaft ist also die Frage nach der Norm (dem ›Standard‹) die Frage nach der Rekonstruktion der Normen, die für die Sprecher in ihrer Praxis relevant sind.«

Wenn also Lehrkräfte nicht nur eine Art »Kodex« (Davies 2006) befolgen, sondern jeweils auch kontextabhängig handeln, stellt sich nicht nur die Frage, *wie* sie Normen vermitteln, sondern auch *welche* Normen das im praktischen Vollzug sind. Im Folgenden sind jedoch nicht primär die kodifizierten Normen von Interesse, sondern die Gebrauchsnormen, die die Lehrperson im Unterrichtsdiskurs relevant setzt (vgl. Heller 2015). Mir geht es, wie in der Einleitung angekündigt, nicht um die abstrakte Diskussion sprachlicher Normen, sondern um die im Kontext von Unterrichtsinteraktion tatsächlich relevant gesetzten Normen, auf die die Lehrperson in der Ausführung ihrer institutionellen Rolle zurückgreift und die sie auf diese Weise vermittelt. Das können sowohl sprachliche als auch soziale Normen sein.

Dieser Blick auf Normen ist bisher in der linguistischen und sprachdidaktischen Literatur nicht sehr häufig vertreten. Eine genauere Betrachtung kann sich aber besonders für die sprachdidaktische Frage nach den Kriterien für Gesprächskompetenz als fruchtbar erweisen, da sie auch Aufschluss über die normativen *Ansprüche* gibt, die Lehrpersonen im Unterricht relevant setzen und die Schülerinnen und Schüler für eine gelungene Partizipation am Unterricht erkennen und befolgen müssen (vgl. die Bildungsstandards der KMK).

Es geht also nicht um kodifizierte Normen, die durch Lehrwerke wie z. B. dem Duden gesetzt sind, sondern um konventionalisierte Gebrauchsnormen, die sich als sprachliche Muster etabliert haben und eine kontextuelle Relevanz aufweisen. Sie werden im Unterrichtsdiskurs in Form von normativen Ansprüchen der Lehrperson etabliert. Sie darf solche Ansprüche etablieren, weil sie durch ihre institutionelle Rolle im Wesentlichen alleine entscheidet, was ein ihren Erwartungen entsprechen-



der und damit angemessener Schülerbeitrag ist<sup>4</sup>. Entscheidend sind dabei eben nicht von außen herangetragen, generell gültige fachliche, soziale oder sprachliche Normvorstellungen, die einer Bewertung in ›richtig‹ oder ›falsch‹ zugrunde liegen. Vielmehr unterscheidet die Lehrperson im aktuellen Kontext, welche Schülerbeiträge sie als angemessen bewertet. Mit dieser Bewertung geht ein Verpflichtungscharakter einher, d. h. bei Verstoß gegen die von der Lehrperson relevant gesetzte Norm drohen Konsequenzen oder Sanktionen. »Um die pädagogischen und fachlichen Ziele umsetzen zu können, ist die Lehrkraft im institutionellen Rahmen Schule [...] angehalten, Anweisungen zu erteilen, bei Fehlverhalten Sanktionen zu verhängen und Beurteilungen vorzunehmen«, beschreiben auch Neuland et al. (2009, 400) die Aufgaben von Lehrpersonen. Die Bewertung von Schüleräußerungen zählt neben der Wissensvermittlung zu den elementaren Aufgaben von Lehrpersonen (Ehlich 2009). Damit manifestiert sich Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern nicht unwesentlich in der – erfolgreichen – Partizipation an Unterrichtsinteraktion, was eine hohe Verbindlichkeit der normativen Ansprüche für Schülerinnen und Schüler impliziert. Nur wer die normativen Erwartungen der Lehrperson erkennt und erfüllt, erhält eine positive Bewertung seiner mündlichen Leistungen.

Ich werde weiter unten in der Analyse zeigen, dass diese normativen Erwartungen selten explizit vermittelt werden (s. Kapitel 4). Vielfach sind sie in *Zugzwänge* (Quasthoff/Kern 2007) eingebettet. Unter dem Begriff *Zugzwang* sind solche Äußerungen zu verstehen, die die Gesprächsteilnehmer zu einer Reaktion veranlassen. Der Zugzwang einer Lehrperson kann Aufgabenstellungen, Fragen o.ä. enthalten, auf die Schülerinnen und Schüler in Form von Beiträgen re-agieren müssen. Zugzwänge etablieren also in der Regel eine starke konditionelle Relevanz, die die Bedienung des Zugzwangs auf eine bestimmte Art einfordert. Sie sind der *first turn* im bekannten IRE-Muster (Mehan 1979). Die Zugzwänge einer Lehrperson sind für Schülerinnen und Schüler oft nicht eindeutig, das betrifft vor allem die eingebetteten normativen Erwartungen. Neben den Zugzwängen manifestieren sich diese Erwartungen implizit auch zusätzlich oder ausschließlich in der Rückmeldung zu einzelnen Schülerbeiträgen, dann nämlich, wenn ein Normverstoß markiert und sanktioniert wird. Für Schülerinnen und Schüler stellt das Erkennen von gesetzten

---

4 Hier unterscheidet sich der schulische Diskurs von den meisten Alltagssprachlichen Situationen, in denen *alle* Interaktanten die Normen gemeinsam aushandeln (können), wie Deppermann/Helmer (2013) es beschreiben. »Die Rollen der Aktanten im Unterricht sind [...] durch die institutionellen Rahmenbedingungen weitgehend festgelegt [...]. Daraus konstituieren sich für den Unterricht spezifische Gesprächsformen« (Neuland et al. 2009, 400), die die Interaktanten ko-konstruiert realisieren.

Normen damit eine große Schwierigkeit dar. Worin diese genau liegen, wird die nachfolgende Analyse der Unterrichtssequenzen zeigen: »[...] we first need to understand more deeply how norms are dealt with in interaction in order to figure out the particular challenges academic discourse may entail« (Heller 2015, 2).

Ein weiteres Merkmal von Normen muss allerdings noch genannt werden, um nicht *jeden* Zugzwang und *jede* Bewertung eines Schülerbeitrags als lehrerseitige Vermittlung von Norm(en) anzusehen: (Gebrauchs-)Normen haben stets *längerfristige Wirksamkeit*. Sie gelten nicht nur für den Moment, sondern generell, d. h. über den aktuellen Unterrichtsdiskurs hinaus. Gloy (2012, 35) spricht hier von dem »Gebotscharakter« einer Norm. Ohne diese Einschränkung müsste eine Analyse jede Lehreräußerung als eine normative Setzung betrachten, denn in jedem Zugzwang sind Erwartungen an eine angemessene Antwort durch die Schülerinnen und Schüler enthalten. Sind diese Erwartungen nicht erfüllt, kann die Lehrperson die Schüleräußerung ebenfalls sanktionieren, z. B. in Form einer Zurückweisung. Die beiden ersten Merkmale einer Norm – die Konventionalisierung eines sprachlichen Musters sowie das (mögliche) Auftreten von Sanktionen bei Verstoß gegen die Norm – sind also bei jedem steuernden Zug einer Lehrperson prinzipiell erfüllt. Eine derartige generelle Betrachtung widerspräche aber dem Charakter einer Norm, die eben nicht nur für den Moment gilt, sondern darüber hinaus. Analytisch muss daher auf entsprechende sprachliche Indikatoren geachtet werden, die auf eine Gültigkeit über den aktuellen Kontext hinaus hinweisen (s. Kapitel 4).

Nachdem ich nun dargestellt habe, in welcher Weise die Lehrperson im Unterricht normgebende Instanz ist und was ich unter Norm verstehe, werde ich im nächsten Abschnitt die Kontexte der Normvermittlung genauer ausleuchten. Es wird gezeigt, an welchen sequenziellen Positionen Lehrkräfte Normen vermitteln können. Daran wird deutlich, wie das Konzept der Angemessenheit für die Rekonstruktion normativer Erwartungen durch die Lehrperson nützlich ist.

## 2.2 Unterrichtsdiskurs und die Konstituierung bzw. Herstellung von Angemessenheit

Unter den vielfältigen Aufgaben einer Lehrperson im Unterrichtsdiskurs, allen voran im immer noch sehr häufig praktizierten Frontalunterricht, ist besonders der Umgang mit Schülerbeiträgen von großem Interesse, und zwar in Bezug auf mehrere Aspekte. So gibt es eine Reihe von Untersuchungen zur didaktischen Funktion von Feedback (z. B. Richert 2005), zu kommunikativen Erfahrungen von Kindern (Hel-

ler 2012), zur Fachsprachenvermittlung (Harren 2015), zur Funktion von Reformulierungen (z. B. Bührig 1996) oder auch zu sprachlichen Erwerbskontexten und ihrer möglichen Förderung im Unterricht (Heller/Morek 2015; Quasthoff et al. submitted), um nur einige Ausrichtungen zu benennen.

Die Rückmeldung auf eine Schüleräußerung offenbart die Erwartungen der Lehrperson, die sie im *first turn*, dem Zugzwang, implizit oder explizit formuliert hat. Die Schüleräußerung wird also auf ihre Angemessenheit im sequenziellen Kontext, d. h. auf Passung zum Zugzwang der Lehrperson bewertet (Heller 2012; Vogt 2011, 87f). Damit rücken die Verfahren in den Blick, mit denen die Lehrperson Angemessenheit herstellt. So konnte ich in der Analyse der Rückmeldeverfahren von Lehrkräften (Buttlar in Vorbereitung) drei Gruppen ausmachen, die die Hauptfunktionen der Verfahren beschreiben: Einmal können Lehrkräfte Schülerbeiträge akzeptieren, d. h. sofort im Anschluss Angemessenheit markieren durch *inhaltliches Würdigen* oder auch nur formal durch *Minimalratifizieren*. Dann können sie die Äußerungen zurückweisen, wodurch sich Divergenz bzw. Unangemessenheit manifestiert. Zu diesen Verfahren zählen das *inhaltliche Ablehnen*, das *Ignorieren einer ganzen Äußerung* sowie das *Explizieren eines Verstoßes gegen eine formale oder soziale Norm*. Sie können aber auch die Schülerbeiträge weiterbearbeiten und so Angemessenheit nachträglich herstellen. Hierbei ist zu unterscheiden zwischen auf Reparaturbedürftigkeit ausgerichtete und auf Würdigung orientierte Verfahren der Bearbeitung von Schülerbeiträgen. Bei den Reparaturverfahren ist zu unterscheiden zwischen *lehrerinitiiertem Selbstreparatur*, bei der der Schüler die Chance bekommt, seinen Beitrag selbst zu überarbeiten, zwischen *lehrerinitiiertem Fremdreparatur mittels anderer Schüler* sowie *lehrerseitig initiiertem Fremdreparatur durch die Lehrperson selbst ohne Einbezug von Schülern*. Alle Verfahren enthalten eine Bewertung auf Angemessenheit des Schülerbeitrags.

Da neben der Wissensvermittlung auch das Bewerten von Leistungen der Schülerinnen und Schüler eine der institutionellen Aufgaben der Lehrperson ist (Streeck 1983), hat die lehrerseitige Herstellung von Angemessenheit für die Schüler große Verbindlichkeit. Denn anders als im Alltag sind die (Grund-)Schüler nicht mit dem nötigen Recht ausgestattet, die Angemessenheit ihrer Beiträge zu verhandeln. Das ungleiche Verhältnis zwischen den institutionellen Rollen räumt der Lehrperson den Status der Wissenden ein, sodass, auch wenn es einmal zu einer Aushandlung zwischen Lehrer und Schüler kommt, die letzte Entscheidung, was als angemessen gilt, bei der Lehrperson bleibt. Schulischer Erfolg im mündlichen Unterrichtsdiskurs hängt daher weniger von objektiven Faktoren ab, sondern vor allem von der angemessenen Bedienung lehrerseitig gesetzter Zugzwänge (Quasthoff/Heller

2014). Und auch hier gelten keine objektiven, d. h. von außen aus der Forscherperspektive gesetzten, Definitionen dessen, was als angemessen anzusehen ist, sondern angemessen ist, was die Lehrperson als solches markiert. »Für Schüler heißt das, dass die Qualität bzw. die Angemessenheit ihrer Beiträge vom Lehrer kontinuierlich kontrolliert wird« (Vogt 2011, 87).

Im Zuge der Kompetenzdiskussion wurde das Konzept der Angemessenheit auch zum Indikator für mündliche bzw. für Gesprächskompetenzen (Becker-Mrotzek 2009; Grundler 2011; Spiegel 2013). Becker-Mrotzek (2009), Deppermann (2004) und Quasthoff (2009) verstehen unter mündlicher Kommunikationskompetenz stets *Gesprächskompetenz*, da sie sich von einem kontextfrei verfestigten Kompetenzbegriff abgrenzen und stattdessen Kompetenz als aufgabenbezogenes Konzept auffassen, das sich im Fall der Gesprächskompetenz daran orientiert, was Interaktanten im Diskurs relevant setzen. Für typisch schulische Arten des Gesprächs gelten – wie bereits erwähnt – andere Regeln als im Alltag. Daher ist dort weniger Aushandlung der Angemessenheit möglich. Entscheidend ist die (schlussendliche) Bewertung der Lehrperson in angemessen oder nicht angemessen, d. h., die schülerseitige Partizipation am Unterricht muss passend sein zu sozial-kommunikativen, sprachlich-formalen und inhaltlich-fachlichen Ansprüchen der Lehrperson (vgl. Becker-Mrotzek 2009).

Wenn eine Lehrperson die Äußerung einer Schülerin oder eines Schülers als angemessen bewertet, dann ist das also immer auf die jeweilige Situation und den sequenziellen Kontext bezogen. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler Passung erwirkt, zeigt sie bzw. er gleichzeitig (gesprächs-)kompetentes Handeln, indem die Anforderungen der Lehrperson im Zugzwang erkannt und bedient werden. Es ist immer schwierig, Kompetenz im Vollzug ihrer Anwendung zu untersuchen, da eine misslungene Performanz nicht zwingend mangelnde oder fehlende Kompetenz bedeutet. Die Untersuchung von Angemessenheit vor dem Hintergrund situativ etablierter Anforderungen bringt aber Ergebnisse, die für die Kompetenzdiskussion hilfreich sind. Kompetenz beinhaltet in diesem Sinne »ein Können im Sinne einer ›geglückten Performanz« (Deppermann 2004, 19), d. h., (Gesprächs-)Kompetenz wird an der Angemessenheit einer Äußerung, die im sequenziellen Kontext manifest wird, sichtbar.

Daneben sind die Verfahren der Lehrerrückmeldungen zur Herstellung von Angemessenheit aber auch in Bezug auf die Normenthematik sehr interessant. Es ist in Abschnitt 2.1 deutlich geworden, dass die Lehrperson in ihren Rückmeldungen Normen etablieren und vermitteln kann. Die Etablierung oder Aktualisierung einer (bekannten) Norm innerhalb der Verfahren zur Herstellung von Angemessenheit

legitimiert oder verdeutlicht die (Un-) Angemessenheit des Beitrags. Damit steht die Herstellung von Angemessenheit innerhalb der lehrerseitigen Rückmeldeverfahren nicht nur in Verbindung mit einem analytischen Zugriff auf sichtbare Gesprächskompetenz, sondern auch mit der Vermittlung von Normen.

Hier schließt sich der Kreis: Wenn also Kompetenz immer auch ein implizit normatives Konstrukt ist und (Gesprächs-)Kompetenz an der Angemessenheit einer Äußerung im sequenziellen Kontext sichtbar wird, so zeigt sich der Begriff der Angemessenheit auch als Indikator für die Erfüllung von Normen, die eine Lehrperson vermittelt.

Ich werde im Folgenden anhand von videografierten längsschnittlichen Unterrichtsaufzeichnungen zweier erster Grundschulklassen zeigen, welche Normen die Lehrerinnen innerhalb der Rückmeldeverfahren im Zusammenhang mit der Herstellung von Angemessenheit etablieren oder aktualisieren. Dabei lässt sich auch die Art der Etablierung und Vermittlung genauer untersuchen. Wie noch zu zeigen sein wird, wird auf viele Normen nämlich derart implizit Bezug genommen, dass es für die Schüler schwierig ist, die vermittelten Normen zu erkennen und entsprechend angemessen zu befolgen. Die Betrachtung der Beispielsequenzen lässt im Anschluss an die Analyse daher auch eine Einschätzung der Anforderungen zu, denen Schüler begegnen, wenn sie am Unterricht angemessen, d.h. erfolgreich, partizipieren wollen.

### 3 Methodisches Vorgehen und Datengrundlage

Die Analyse ausgewählter Fallbeispiele orientiert sich an den methodischen Prinzipien der Konversationsanalyse. Dieser Ansatz hat sich in den letzten Jahren als fruchtbares Instrument zur Untersuchung auch von Unterrichtskommunikation erwiesen (z. B. Seedhouse 2004; Morek 2011; Heller 2012; Harren 2015; für eine ausführliche Begründung siehe Sert/Seedhouse 2011).

Die hier verwendeten Konzepte der Angemessenheit sowie der Gesprächskompetenz verlangen darüber hinaus Zugangsweisen, die Interaktivität und sequenzielle Kontexte zentral setzen. Die Rekonstruktion der Geordnetheit des sequenziellen Kontextes steht bekanntlich im Fokus der Konversationsanalyse. V.a. folgt dieser methodische Ansatz

»[dem] Prinzip [...] der ethnomethodologischen Indifferenz [...]. Es gebietet, sich des Urteils über die Zweckmäßigkeit, moralische Richtigkeit, Wahrheit, *Angemessenheit* usw. der Handlungen und Aussagen der Untersuchten zu enthalten. [...] es ist die Eigenlogik der Wirklichkeitskonstruktionen der Beteiligten selbst, die rekonstruiert werden soll« (Deppermann 2004, 19, Fußnote 2; Kursivsetzung Buttlar).

Vor der sprachdidaktisch motivierten Einschätzung verlangt also diese Methode zunächst die deskriptive Rekonstruktion der hergestellten Angemessenheit und der normativen Vermittlung durch die Lehrpersonen. Sie liefert die Verfahren zur Offenlegung der sprachlichen Muster zur Herstellung von Angemessenheit und der begleitenden Normvermittlung sowie deren Funktionen unter Berücksichtigung ihres interaktiven Kontextes (Hausendorf/Quasthoff 2005; ten Have 1999).

Die Datengrundlage umfasst ein Korpus von insgesamt 18 Unterrichtsstunden zweier erster Schuljahre in den Fächern Sprache und Sachkunde. Die videografierten Stunden wurden im Verlauf des ersten Schuljahres in den Jahren 2000 bis 2001 im Rahmen des DFG-Projekts DASS (*Diskursstile als sprachliche Sozialisation*) unter Leitung von Prof. Dr. Uta Quasthoff erhoben. Die Grundschulen liegen im Süden einer Großstadt des Ruhrgebiets ohne Auffälligkeiten im sozialen Umfeld. Die Klassen enthielten keine DaZ-Schülerinnen oder -Schüler. Die Klassengespräche wurden etwa einmal pro Monat mit zwei Videokameras aufgezeichnet. Bis auf wenige Ausnahmen zeigen die Unterrichtsstunden lehrerzentrierten Unterricht, in den meisten Fällen ist es fragend-entwickelnder Unterricht<sup>5</sup>, wobei den Lehrerinnen keinerlei Vorgaben bezüglich Thema o.ä. gemacht wurden. Wie im Grundschulunterricht üblich sind die Grenzen zwischen den Schulfächern fließend, d. h., in manchen Unterrichtsstunden ist nicht klar, ob es sich nur um Sprach- oder Sachunterricht oder beides handelt. Die Themen der Unterrichtsstunden sowie die Konzentration auf fachspezifische Aspekte variieren entsprechend.

Im Folgenden wird eine Auswahl von Fallbeispielen herangezogen, die Einblicke in die Prozesse der Normvermittlung im Unterrichtsdiskurs geben. Die Daten dieser beiden Grundschulklassen eignen sich besonders gut für die in diesem Artikel verfolgten Forschungsfragen, da sie authentische Unterrichtsstunden darstellen und keiner bestimmten Steuerung durch die Forschenden folgen. Es ist also möglich, die

---

5 Im Rahmen des Projekts DASS wurden auch die morgendlichen Erzählkreise sowie ergänzend zum Schulunterricht Familiengespräche ausgewählter Schüler aufgenommen (siehe Morek 2012 und Ohlhus 2014, die auch mit den Familiendaten des Projektes arbeiten). Für die vorliegende Fragestellung sind jedoch nur die Unterrichtsdaten relevant.

im Rahmen des Unterrichts relevant gesetzten und vermittelten Normen im Vollzug von ›Wirklichkeit‹ zu rekonstruieren und dabei sowohl die Art der Vermittlung als auch die Schwierigkeiten und Herausforderungen für die Schüler herauszuarbeiten.

## 4 Normvermittlung im Unterrichtsdiskurs im Rahmen der Herstellung von Angemessenheit

Nachfolgend wird in Abschnitt 4.1 und 4.2 zunächst an Transkriptausschnitten der Frage nachgegangen, was die Lehrperson als Norm etabliert, und vor allem, *wie* sie das tut. Es wird gezeigt, dass die Normvermittlung innerhalb des *third turn* häufig hochgradig implizit abläuft. Das hat zur Folge, dass diese Normen für Schülerinnen und Schüler nicht leicht zu erkennen und ergo nicht leicht zu befolgen sind, wie in Abschnitt 4.3 abschließend diskutiert wird.

### 4.1 Explizite Normvermittlung am Beispiel der Explizierung eines Verstoßes gegen eine soziale Norm

Um zunächst sehr deutlich zu zeigen, wie eine Norm innerhalb der Herstellung von Angemessenheit vermittelt wird, werden zwei Fälle der *Explizierung eines Verstoßes gegen eine soziale Norm* vorgestellt. Das Verfahren ist auch unter dem Begriff des Tadels (Geißner 1980) bekannt. Es markiert ein Fehlverhalten der Schüler, das nicht dem üblichen gewünschten Verhalten entspricht. Das Wort *üblich* beschreibt den normativen Charakter gut: In der Schule gelten bestimmte Verhaltensnormen, die oft auch in Klassen- oder Gesprächsregeln niedergelegt sind. Dazu zählt z. B. das Melden, wenn Schüler einen Beitrag liefern wollen. Diese Regeln umfassen auch die ebenfalls im Alltag gültige Norm, dass nicht mehrere Sprecher gleichzeitig sprechen. Die Explizierung eines Verstoßes – sowie manche andere zurückweisende Verfahren – eignen sich besonders zur Untersuchung von Normvermittlung, da »die Sprecher selbst, meist gerade anhand von Abweichungen anzeigen, welche Norm sie ansetzen« (Deppermann/Helmer 2013, 117).

Die nachfolgende Sequenz liegt zeitlich kurz nach Karneval. Die Schüler haben ein Bild ihres Kostüms gemalt. In der Unterrichtsstunde steht nun immer ein Schüler vorne und beschreibt zunächst sein Kostüm anhand des Bildes. Anschließend dürfen die anderen Schüler Fragen stellen.

**Beispiel 1, A-F-3, Kostümbeschreibungen<sup>6</sup>**

097 L <<genervt> also:: hat jetzt jemand noch FRAGEN an dennis?>  
 098 SS ((Unruhe))  
 099 To der PUPser hat noch fragen an [den.  
 100 L [STO=O::P;  
 101 denkt ihr bitte mal an die geSPRÄCHs <<zeigt nach vorne>  
 regeln  
 hier>,  
 102 To EINer hört und die anderen <<dim> spre.>  
 103 L RICHTig.  
 104 To sprechen.  
 105 ((Unruhe))  
 106 L SO::;  
 107 <<p> so ich glaub wir können->  
 108 SO könnt ihr euch jetzt mal !BIT!te könnt ihr mal n biss-  
 chen FAIR sein,=  
 109 =und DIEjenigen ausreden lassen  
 110 (weil) der dennis kann gar nicht verSTEHen [( )

Insgesamt herrscht während dieser Sequenz Unruhe in der Klasse. Die Lehrerin hat Schwierigkeiten, die Aufmerksamkeit der Schüler auf den Unterricht zu lenken, daher reformuliert sie in Z.097 den Zugzwang erneut. Es herrscht jedoch weiter Unruhe, in die ein Schüler hereinruft und sich beleidigend über einen anderen Schüler auslässt (Z.099). Daraufhin greift Frau Schmidt energisch ein und markiert sehr deutlich einen Normverstoß (STO=O::P;, Z. 100). Anders als objektiv erwartbar ignoriert sie aber die beleidigende Bezeichnung *PUPser* (Z.099) und verweist auf die für den Unterricht gültige Verhaltensnorm, die in den Gesprächsregeln offenbar niedergelegt ist.

Die in Abschnitt 2.1 vorgestellten Charakteristika einer Norm treten hier also auf: Erstens ist die Norm von der Lehrerin bewusst an dieser Stelle gesetzt. Zweitens ruft Frau Schmidt die Schülerinnen und Schüler zur Ordnung dadurch, dass sie die laufende Interaktion stoppt und Konsequenzen androht. In einem lehrerzentrierten

---

6 Die Transkription aller abgebildeten Fallbeispiele folgt den Konventionen von GAT 2 (Selting et al. 2009).



Unterricht ist ein für alle anderen Schülerinnen und Schüler wahrnehmbarer, öffentlicher Tadel eine Gesichtsverletzung für den angesprochenen Schüler (Seedhouse 2005). Interessanterweise adressiert Frau Schmidt hier nicht alleine den gegen die Norm verstoßenden Schüler Tom, sondern sie richtet sich allgemein an alle. Sie wertet also das Reinrufen *und* die allgemeine Unruhe als Normverstoß. Dadurch bleibt Toms Gesicht gewahrt, bei weiteren Verstößen gegen die Norm droht aber eine direkte Adressierung. Drittens gilt eine Norm über den aktuellen Kontext hinaus. In diesem Fall wird auf die Norm als eine bereits bekannte Bezug genommen (*denkt ihr bitte mal an die geSPRÄCHs <<zeigt nach vorne> regeln hier>*, Z. 101). Unter Mithilfe von Tom aktualisiert sie die Norm *einer hört und die anderen sprechen*. Die Art der Vermittlung ist dabei trotz der irritierenden Formulierung explizit, es besteht kein Zweifel, worin die eingeforderte Norm besteht.

Es zeigt sich aber auch, dass die Explizierung erst nach einem Verstoß, also im *third turn* als Reaktion auf unangemessenes Schülerverhalten durchgeführt wird. Mit der Aktualisierung der bereits bekannten Norm macht die Lehrerin deutlich, was ein angemessener Beitrag sein soll, nämlich das Melden und Sprechen nach Aufruf. In dieser Sequenz gibt die Lehrerin sogar einen *account* für die Aktualisierung der sozialen Norm, nämlich die Fairness (Z. 108) gegenüber dem vortragenden Schüler. Dadurch verleiht sie der eingeforderten Norm eine größere Relevanz, indem sie an das soziale Verhalten der Schülerinnen und Schüler appelliert. Mit dem Verweis auf die Fairness rechtfertigt sie zusätzlich das eigentlich in der Unterrichtsform des schülerzentrierten Unterrichts nicht beabsichtigte Eingreifen. Sie stellt somit sicher, dass die schülerzentrierte Kommunikation in einem aus ihrer Sicht angemessenen Rahmen bleibt. Aufgrund der institutionell höher gestellten Position müsste die Lehrerin sich aber nicht zwangsweise rechtfertigen, wenn sie die Einhaltung einer Norm einfordert. Das zeigt sich im nächsten Beispiel.

Bei der nächsten Sequenz handelt es sich um ein Beispiel aus einer anderen Grundschule. Ein Unterschied zeigt sich in der Explizierung des auftretenden Normverstoßes. Während Frau Schmidt aus dem Beispiel 1 auf die direkte schülerbezogene Adressierung verzichtet und die Aktualisierung der Norm an alle Schülerinnen und Schüler richtet, zeigt das folgende Beispiel aus der Klasse von Frau Mustermann eine explizite Etablierung einer Norm mit direkter Adressierung. Die im vorigen Beispiel dargestellten Normcharakteristika sind hierbei in gleicher Weise erfüllt.

Das Thema der Stunde ist die Sammlung verschiedenster Theaterarten und ihrer Charakteristika. Die Stunde befindet sich noch am Anfang, es wurden noch keine Beiträge zum Zugzwang geliefert.

**Beispiel 2, B-F-7, Es geht nicht**

017 L <<p> es gibt (.) !MEHR! als eine sorte thEater.=  
 018 =KENNST du eigentlich (-) theAter?>

((Auslassung, Rateversuche der Kinder))

039 Ti n KASpertheater;  
 040 Y KASperle:::  
 041 L ALso/ Tim,  
 042 TIM?  
 043 (1.0)  
 044 SAGS du=s bitte nochmal was für eine form von theAter du  
 da gerade erk' (.) wäohnt hast?  
 045 Ti <<p> (keine)>  
 046 L <<ärgerlich> TIM es !GEHT! NICHT dass du JEDES mal mit  
 andern daZWISCHEN aber wenn ALLe (was/das) hören wollen,=  
 047 =SACHST du nichts me:hr;  
 049 Z da liegt=n PULli auf=m bOden.  
 050 L <<p> lass den da ma (liegen)>  
 051 TIM !BIT!te;  
 052 Ch <<p> KASperletheater.>  
 053 (1.0)  
 054 L CHRIStian;

Die Kinder stellen zunächst unautorisierte Rateversuche an, ohne sich zu melden. Es herrscht daher etwas Unruhe. Die Situation ist also mit der aus dem ersten Beispiel vergleichbar. Der Schüler Tim ruft eine Antwort auf die Frage dazwischen (Z.039). Die Lehrerin Frau Mustermann greift den Beitrag auf und erteilt Tim das Rederecht (Z.041–044). Dadurch bietet sie ihm die Möglichkeit, seine Äußerung autorisiert im angemessenen Rahmen des Unterrichtsdiskurses zu wiederholen. Allerdings verweigert Tim dann die Wiederholung seines Beitrags (Z.045). Das wertet Frau Mustermann als Normverstoß und expliziert eine Verhaltensnorm. Sie weist ihn deutlich zurecht und macht klar, warum sein Verhalten unangemessen ist. Es liegt hier aber nicht bloß ein auf diese spezifische Situation beschränkter Tadel vor. Mit der Formulierung *JEDES mal* (Z.046) erhält der Tadel situationsübergreifenden Charakter, d. h., Frau Mustermann verweist indirekt auf eine Norm, die sie in der Rückmeldung auf

Tims unangemessene Verweigerung als immer gültig etabliert. Wie in Abschnitt 2.1 beschrieben zieht also ein Normverstoß möglicherweise Sanktionen nach sich. Hier liegt die Sanktion in der öffentlichen Tadelung, die besonders deshalb eine Bloßstellung des Schülers ist, da sein Verstoß für alle Schülerinnen und Schüler sichtbar und hörbar und als habituell gewertet wird.

Es zeigt sich hier schon eine erste Schwierigkeit für die Schülerinnen und Schüler: Obwohl hier ein Normverstoß sehr deutlich expliziert wird, ist die dahinterstehende Norm nicht explizit benannt. Aus der Markierung des Normverstoßes müssen die Schülerinnen und Schüler selbst auf die Norm schließen, nämlich, dass man Beiträge in jedem Fall – auch wiederholt – nach Aufruf der Lehrerin platzieren muss (anstatt sich nur in Parallel- und Nebendiskursen (Vogt 2011) kommunikativ zu beteiligen). Dabei sind Tadel relativ deutliche Explikationen von Normverstößen. Im nächsten Abschnitt stelle ich Fälle vor, in denen die Normvermittlung wesentlich impliziter abläuft und als solche nur schwer zu erkennen ist.

## 4.2 Implizite Normvermittlung innerhalb von Rückmeldeverfahren der Lehrperson

Bereits Ehlich/Rehbein (1986) haben in der Rekonstruktion sprachlicher Handlungsmuster für den Unterricht festgestellt, dass Lehrkräfte ihre Erwartungen an Schülerbeiträge oft sehr implizit vermitteln und die Schülerinnen und Schüler vielfach im Dunkeln lassen, was von ihnen gefordert ist. Das dem Alltag entlehnte und an die institutionellen Umstände angepasste sprachliche Muster des *Rätselratens* (ebd., 30 ff.) beschreibt Sequenzen, in denen die Schülerinnen und Schüler versuchen, den Zugzwang angemessen zu bedienen, jedoch von der Lehrperson zurückgewiesen werden ohne einen Hinweis auf die richtige ›Lösung‹. Eine solche Sequenz findet sich im folgenden Beispiel. Das Thema der Stunde ist die gemeinsame Herstellung von Quark. In diesem Zusammenhang hat die Lehrerin Frau Schmidt ein paar Zutaten mitgebracht, u. a. *Eingelegte erdbeeren* (Z. 246). Diese spezifische Bezeichnung wird als sprachliche Norm etabliert, indem Frau Schmidt alternative Benennungen als nicht angemessen in Bezug auf ihren Zugzwang wertet. Morek (2012, 174), die mit demselben Unterrichtskorpus gearbeitet hat, stellt heraus, dass hier »die diskursive Nachbereitung einer Zubereitungserklärung als spezifische Textsorte« erarbeitet werden soll. Insofern verwundert es nicht, dass die Lehrerin hier auf ganz bestimmte Begriffe besteht, die sie anschließend schriftlich an der Tafel fixiert.

**Beispiel 3, A-F-5, Eingelegte Erdbeeren**

227 L sind das FRIsche erdbeeren?  
 228 SS ja:::::  
 229 SS nei:::::::::n  
 230 L was SIND das für Erdbeeren?  
 231 S DO::sen[erdbeeren  
 232 X [Dosen[erdbeeren  
 233 L ja=a und wie nennt man die NOCH wenn se::-  
 234 <<all> jetzt wollt ich schon Dosen[erdbeeren sagen.>  
 235 wie kann man die NOCH nennen?  
 236 Ak HALTbare ERDbeer[en?  
 237 L [wenn die so (in)  
 238 L WAS für welche?  
 239 Ak HALTbare [erdbeeren;  
 240 L [JA=A:: (.) geNAU::: (-) JA=A::  
 241 und was (-) was hat man mit denen gemacht?=  
 242 =damit die [(so werden)  
 243 X [ABgewasche::n.  
 244 Y inne DOse gesteckt (-) (und dann zu);  
 245 L nee=ee NOCH was hat man mit denen gemacht;  
 246 Z EINgelegte erdbeeren.  
 247 L !RICH!tig sEhr gut.  
 248 !EIN!gelegte erdbeeren.  
 249 ((schreibt an die Tafel))

Die erste Frage ist sehr klar gestellt und erfordert nur eine ja/nein-Antwort (Z 227–229). Die Schülerinnen und Schüler rufen unterschiedliche Antworten herein, wobei Frau Schmidt die falschen Antworten (Z. 228) ignoriert. Sie schließt eine weitere Frage an, nämlich nach der Bezeichnung für diese Art von Erdbeeren (Z. 230). Daraufhin nennen zwei Schüler den Begriff *Dosenerdbeeren*. Frau Schmidt weist diese Beiträge nicht direkt zurück, sondern würdigt sie partiell (Z. 233). Gleichzeitig markiert sie aber, dass der Zugzwang noch nicht angemessen bedient ist, indem sie ihn mit der Partikel *NOCH* refokussiert. Ihre Formulierung <<all> *jetzt wollt ich schon Dosen[erdbeeren sagen.*> (Z. 234) verstärkt dabei die Markierung der Unangemessenheit der Äußerung. ›Dosenerdbeeren‹ ist offenbar ein umgangssprachlicher Begriff, der der Lehrerin selbst nicht fremd ist, weswegen sie wie selbstverständlich

ebenfalls den Begriff benutzt. Sie markiert daher auch für sich selbst einen Normverstoß. Mit der Äußerung in Z. 234 zeigt sie an, dass die Verwendung dieser Bezeichnung nicht passend ist, sondern sie nach einem anderen Wort sucht. Sie reformuliert daher den Zugzwang (Z. 235). Annkristin ruft eine Lösung dazwischen, die Frau Schmidt zunächst nicht wahrnimmt, wie die Überschneidung (Z. 237) und die Nachfrage (Z. 238) zeigen. Annkristin wiederholt ihren Beitrag, aber auch *HALTBare erdbeeren* erfüllt den Zugzwang nicht aus der Sicht der Lehrerin. Frau Schmidt erteilt zwar eine Würdigung (Z. 240), schließt aber einen weiteren Zugzwang an, der die Schülerinnen und Schüler noch kleinschrittiger an den von ihr als Norm gesetzten Ausdruck heranbringen soll. Sie fragt nach der Verarbeitung der Erdbeeren. Zwei Schülerbeiträge, die zwischengerufen werden, werden explizit zurückgewiesen (*nee=ee*, Z. 245), der Zugzwang wird weiter offengehalten mit einer erneuten Reformulierung und der Partikel *noch*. Diese Partikel zeigt allerdings an, dass die Beiträge inhaltlich nicht falsch sind, aber die deutliche Zurückweisung markiert die Divergenz zu den Erwartungen der Lehrperson. Ein Schüler nennt nun die gesuchte Bezeichnung *EINgelegte erdbeeren* (Z. 246) und bezieht sich dabei auf den ersten gestellten Zugzwang. Obwohl der Beitrag nicht zum zweiten Zugzwang passt, wird sein Beitrag von Frau Schmidt inhaltlich gewürdigt mittels lobender Ausdrücke (*!RICHTig sEhr gut.*, Z. 247) und einer Rephrasierung (*!EIN!gelegte erdbeeren.*, Z. 248), die eine besonders starke Würdigung darstellt. Auch der Tafelanschrieb unterstützt die Würdigung und markiert die Erfüllung des Zugzwangs *was SIND das für erdbeeren?* (Z. 230). Gleichzeitig wird die Bedienung des zweiten Zugzwangs unnötig, der Tafelanschrieb ist ein *closing* der Sequenz. Das zeigt deutlich, dass der zweite gestellte Zugzwang eine kleinschrittige Hilfsanleitung darstellt, mit der Frau Schmidt die Schülerinnen und Schüler zur richtigen Lösung führen wollte.

Die vielen divergenten Beiträge der Schülerinnen und Schüler zeigen, dass der Zugzwang für sie nicht eindeutig war, weil sie eine umgangssprachlich treffende Bezeichnung suchten statt eine fachsprachliche. Stichworte liefernd (Ehlich/Rehbein 1986) und damit ratend versuchten sie, den Erwartungen der Lehrperson zu entsprechen. Dass diese eine sprachliche Norm etablieren wollte, wurde nicht deutlich. Auch als der Begriff gefunden und an der Tafel fixiert war, erfolgte keine Explizierung der sprachlichen Norm im Sinne einer Erklärung wie beispielsweise: »Es gibt eine offizielle Bezeichnung für diese Erdbeeren, die auch auf dem Dosenetikett steht. Umgangssprachlich kann man von ›Dosenerdbeeren‹ sprechen, tatsächlich ist die (fachlich-normative) Bezeichnung aber ›eingelegte Erdbeeren.« Es ist denkbar, dass eine derartige Erklärung am Anfang, also die Zuspitzung des Zugzwangs auf die Norm, eine solche längere Ratesequenz vermieden hätte.

Im Vergleich zu den in Abschnitt 4.1 vorgestellten Beispielen 1 und 2 fällt auf, dass die Zwischenrufe der Schülerinnen und Schüler nicht als Normverstoß markiert werden. Der hier gewählte Ansatz, Normen nicht objektiv »von außen« zu betrachten, sondern im interaktiven Kontext zu rekonstruieren und zu sehen, welche Normen von der Lehrperson im Kontext Unterricht relevant gesetzt werden, erweist sich also als sehr fruchtbar. Die Etablierung der sprachlichen Norm wird hier kontextuell über die Einhaltung der bekannten gesprächsorganisatorischen Norm gestellt. Für Schülerinnen und Schüler kann das äußerst verwirrend sein. Woher sollen sie wissen, wann sie welche Norm befolgen sollen? In einem Kontext wird Zwischenrufen nicht sanktioniert, in anderen aber schon.

Im nächsten Beispiel, das wiederum der zweiten Schule entstammt, zeigt sich ein ähnlicher Ablauf. Eine sprachliche Norm wird implizit etabliert, dabei wird auch hier nicht die Norm des Sich-Meldens eingehalten, was nicht sanktioniert wird. Das Thema der Stunde ist Plätzchen backen. In der vorgestellten Sequenz geht es um die Herstellung von Zuckerguss.

#### **Beispiel 4, B-F-10, Puderzucker gesiebt**

488 L da hast du [aber beim Puderzucker  
 489 Le ( )  
 490 L noch EInen schritt vergEssen.  
 491 den allerERsten;=  
 492 =sonst WIRD das nicht gut.

((...))

500 DAniel.  
 501 Da erst mussten die Puderst` (.) Puderstücke raus.  
 502 X (wei::ss [ich)  
 503 L [WAS-  
 504 WAS wurde da gemacht?  
 505 wie NENNT man das?  
 506 Ko geSIEBT;=  
 507 =(dieses puder)  
 508 X [(gesiebt)  
 509 L [<<len> da wurde PU::derzucker gesiebt.  
 510 und DANN-

Bei der Beschreibung, wie Zuckerguss gemacht wird, umschreibt Daniel den Vorgang, in dem der Puderzucker gesiebt wird (*erst mussten die PUderst` (.) PUderstücke raus.*, Z. 501). Frau Mustermann initiiert daraufhin eine Reparatur (Z. 504 f.), mit der sie die Unangemessenheit des Beitrags und bereits implizit auch einen Normverstoß markiert. Sie lässt dabei offen, ob Daniel selbst die Reparatur ausführen darf oder ob das durch andere Schülerinnen und Schüler geschehen soll. Da auch hier – wie bereits beschrieben – die Norm des Sich-Meldens außer Acht gelassen wird, übernimmt Konrad unaufgefordert die Reparatur (Z. 506 f.), ohne von der Lehrerin zurechtgewiesen zu werden. Er nennt den entscheidenden Begriff und erfüllt damit die Anforderungen der sprachlich-lexikalischen Norm, die Frau Mustermann implizit durch die Reparaturinitiierung gesetzt hat. Allerdings entspricht die Form nun noch nicht ganz der syntaktischen Norm, sodass Frau Mustermann den Beitrag aufgreift und umformuliert. Damit *demonstriert* sie die sprachliche Norm, ohne sie aber noch einmal explizit als *Norm* zu bezeichnen. Aus der Umformulierung heraus schließen die Schülerinnen und Schüler, dass Konrads Beitrag jetzt lexikalisch passte, aber die syntaktische Form repariert werden musste. Die Umformulierung schließt die Reparatur ab und der nächste Zugzwang zur chronologischen Benennung der einzelnen Arbeitsschritte wird angeschlossen. Mit der Umformulierung wird die Angemessenheit auch in sprachlich-formaler Sicht hergestellt, sodass erst hier die Norm vollständig etabliert wurde.

Wie im Beispiel 3 (»Eingelegte Erdbeeren«) zeigt sich auch hier, dass eine sprachliche Norm über einen Normverstoß implizit, hier im Rahmen des Verfahrens *Umformulieren*, vermittelt wurde. Es zeigt sich ebenfalls die Überlagerung der sprachlichen Normen-etablierung über die den Schülerinnen und Schülern bekannte gesprächsorganisatorische Verhaltensnorm. Die Vermittlung findet jeweils in verschiedenen Verfahren zur Herstellung von Angemessenheit statt. Während in Beispiel 3 partielle Würdigungen und Refokussierungen auf den Zugzwang das Erkennen der Norm-etablierung deutlich erschweren, wird der Normverstoß in Beispiel 4 (»Puderzucker gesiebt«) durch die Reparaturinitiierung deutlicher markiert. Was genau die vollständige sprachliche Norm ist, müssen die Schülerinnen und Schüler jedoch aus der lehrerseitigen Umformulierung der Reparaturausführung eines anderen Schülers interpretieren.

Das Verfahren des Umformulierens tritt auch im Kontext der impliziten Etablierung einer *Gattungsnorm* auf, wie das nächste Beispiel zeigt. In der bereits erwähnten (vgl. Beispiel 2, »Es geht nicht«) Unterrichtsstunde werden Sorten von Theater an der Tafel gesammelt.

**Beispiel 5, B-F-7, Kasperletheater**

- 017 L <<p> es gibt (.) !MEHR! als eine sorte theAter.=  
 018 =KENNST du eigentlich (-) theAter?>
- ((...))
- 059 L ((schreibt „Kasperletheater“ an die Tafel))  
 060 ((Schülerkommentar zum Schreiben))
- 061 L was ist denn das beSONdere an einem <<p> KASperletheater;  
 062 Kor .hh da’  
 063 (--)  
 064 L kornelia.  
 065 Kor dass die KINder (.) au’ (1.0) dass da (---) wenn das AUF-  
 gebaut ist,  
 066 und das beSONdere is dadrAn,  
 067 °h WENN (---) wenn (dann/man) (1.5) die PUPpen auch rich-  
 tig SPIElen kann.  
 068 (-)  
 069 wir ham ja AUch so ein ÄHNliches,=  
 070 =aber nich so ETwas wo: so ei:n (-) da IS nur so:: wie=e’  
 (-) so=n EISbärfigur (und so).  
 071 L also ein KASperletheater (--) ist ein theAter mit,  
 072 ((schreibt))  
 073 (--)  
 074 Kor PUPpen.  
 075 L PUPpen.  
 076 ((schreibt))

Auf den Zugzwang *was ist denn das beSONdere an einem <<p> KASperletheater;* (Z.061) liefert Kornelia eine Erklärung (Z.065–068). In Z.069 verlässt sie diese Gattung und schwenkt über zu einer rudimentären Erlebniserzählung. Frau Mustermann unterbricht sie nicht, aber sie schließt keine direkte Würdigung an. Stattdessen überarbeitet sie Kornelias Beitrag und formuliert ihn um, einleitend mit dem typischen Reformulierungsindikator *also* (Bührig 1996). Damit demonstriert die Lehrerin, welche Teile von Kornelias Äußerung für die erwartete Erklärung passend waren. Sie bietet also ein Modell einer »kommunikativ-effektiven, d.h. angemess-



senen Verhaltensweise« (Hausendorf/Quasthoff 2005, 271) an. Hausendorf und Quasthoff haben das *Demonstrieren* als Funktion der Übernahme von Zugzwangbedienungen in Erwachsenen-Kind-Dyaden herauspräpariert. Die »entwicklungsorientierte Wirkungsweise« des Demonstrierens liegt neben der »Sicherung des Interaktionsfortgangs« darin, dass dem Kind ein Modell gegeben wird, an dem es sich orientieren kann, sodass es langfristig gesehen selbst (kontext-) angemessene Diskurseinheiten produzieren kann (ebd., 271). Dieses Prinzip kommt offenbar auch in der Schule vor, wie das Beispiel zeigt. Für Erwachsenen-Kind-Dyaden ist das Demonstrieren als Teil des *Discourse Acquisition Support Systems* (Hausendorf/Quasthoff 2005) erwerbsfördernd. In Bezug auf Unterricht kann es das ebenfalls sein, da aber hier eine große Zahl von Kindern mit nur einem Erwachsenen kommuniziert und daher ihr Partizipationsstatus ein anderer ist, ist die erwerbsfördernde Wirkung eines solchen Demonstrierens eventuell eingeschränkt.

Im Kontext des vorgestellten Beispiels besteht zudem die Schwierigkeit für die Schülerinnen und Schüler, in dem Demonstrieren ein Modell für eine Erklärung zu erkennen. Der Verstoß gegen die Gattungsnorm des Erklärens, nämlich das Abschweifen in eine Erlebniserzählung, ist hier nur implizit durch das Umformulieren markiert. Es wäre auch möglich, dass die Lehrerin in ihrer Umformulierung nur einen »kurzen prägnanten Satz« auswählt, um ihn an die Tafel schreiben zu können. Dagegen spricht aber, dass der Zugzwang der Lehrerin eine Erlebniserzählung und den Verweis auf einen singulären Fall, wie Kornelia sie (rudimentär) angestrebt hat, ausschließt: Der globale Zugzwang *was ist denn das beSONdere an einem <<p> KASperletheater; (Z.061)* erfordert die generische Gattung einer Erklärung und kann nicht mit *wir ham ja AUch so ein ÄHNliches,/((...)) wie=e (-) so=n EISbärfigur (und so), (Z.069–070)* (gemeint sind vermutlich Handpuppen) fortgeführt werden (Quasthoff/Heller/Morek submitted). Ob Kornelia also das Demonstrieren als solches erkannt hat oder nicht, ist aufgrund eines ausbleibenden *display* weder für die eine noch die andere Richtung feststellbar: Der partielle Inhalt der Äußerung wird zwar für den Unterricht, hier für den Tafelanschrieb, aufgegriffen und daher gewürdigt, nicht passende Elemente wie die Teile der Erlebniserzählung werden aber ohne Begründung *ignoriert*. Aufgrund der fehlenden Benennung des Normverstößes und der impliziten Überarbeitung durch Umformulieren ist es für die Schülerinnen und Schüler eine Herausforderung, die Herstellung der Angemessenheit nachzuvollziehen und die darin etablierte Gattungsnorm zu verinnerlichen.

Insgesamt zeigen die Beispiele einige Herausforderungen für die Schülerinnen und Schüler im Umgang mit von der Lehrperson vermittelten Normen. Diese sollen im nächsten Abschnitt noch einmal genauer ausgeleuchtet werden.

### 4.3 Normative Ansprüche der Lehrperson: Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler

Der interaktive Ansatz zur Rekonstruktion von Normen, wie sie im Kontext zwischen den Interaktanten relevant gesetzt werden, hat sich für die Frage nach Normvermittlung im Unterricht als fruchtbar erwiesen. Durch die Fallbeispiele konnte eine Auswahl dessen gezeigt werden, *was* Lehrkräfte als Normen etablieren oder auch aktualisieren. Gleichzeitig konnte gezeigt werden, *wie* diese normativen Ansprüche umgesetzt werden. Sie treten in verschiedenen Verfahren zur Herstellung von Angemessenheit auf, d.h. innerhalb von Rückmeldeverfahren zu Schülerbeiträgen, mit denen die Lehrerin die Angemessenheit herstellt. Die Lehrperson agiert im Unterricht als normgebende Instanz, wie in Abschnitt 2.1 vorgestellt. Normen werden im Unterricht aufgrund der institutionellen Position der Lehrperson weniger ausgehandelt, als das im Alltag der Fall sein kann. In den Zugzwängen, die den lehrerzentrierten Frontalunterricht leiten, sind Erwartungen der Lehrperson enthalten, die in den gezeigten Fällen normativen, d.h. kontextüberdauernden Charakter haben. Die Schülerinnen und Schüler, die vornehmlich die Rolle innehaben, die Zugzwänge zu bedienen und so am Unterricht teilzunehmen, müssen diesen (normativen) Erwartungen folgen.

Als Zugang zu den vermittelten Normen zeigen sich Verfahren, in denen Normverstöße markiert und bearbeitet werden, als besonders relevant. Oft werden Normen implizit voraus- und angesetzt. Erst ein Verstoß zieht Sanktionen bzw. Konsequenzen nach sich und macht die Norm (mehr oder weniger) sichtbar, wie z. B. die *Explizierung eines Verstoßes gegen eine Verhaltensnorm* zeigt. In diesem Verfahren werden die Normverstöße dabei relativ explizit gemacht, sodass die dahinterstehende gültige Norm für die Schülerinnen und Schüler erkennbar wird.

Anders verhält es sich in den weiteren Beispielen, die vorgestellt wurden. Auf höchst implizite Weise werden dort sprachliche und kommunikative Gattungsnormen etabliert. Wie in der Analyse deutlich wurde, besteht für die Schülerinnen und Schüler dabei die Herausforderung, den Normverstoß zu erkennen und auf die dahinter stehende Norm zu schließen. Dafür benötigen sie ein hohes Maß an institutioneller, unterrichtsbezogener Gesprächskompetenz. Sie müssen lernen, die Zugzwänge der Lehrperson mit kontextangemessenen Äußerungen zu bedienen und so sequenzielle Passung herzustellen. Der Schlüssel dabei liegt im Zugzwang: Es gilt, die Anforderungen, auch die implizit vermittelten, im Zugzwang versteckten normativen Anforderungen, zu erkennen, um sie angemessen zu bedienen. Die implizite Verfahrensweise der Lehrperson erschwert diese Erwerbsgelegenheit: Schü-

lerinnen und Schüler müssen diese Kompetenz im Vollzug lernen. Eine explizitere Vermittlung wäre oft wünschenswert, um allen Schülerinnen und Schülern die erfolgreiche, angemessene Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen. Das bezieht sich nicht nur auf die Vermittlung der normativen Ansprüche im Nachhinein, d. h. in der Reaktion auf einen Schülerbeitrag. Lehrkräfte sollten im Sinne der Lerngelegenheiten auch bereits im ersten Zugzwang ihre Ansprüche deutlich(er) machen, und zwar nicht nur in Bezug auf inhaltliche Aspekte, sondern auch und gerade in Bezug auf sprachlich-formale und gesprächsorganisatorische Erwartungen. Das Problem ist dabei oft das Spannungsfeld zwischen dem lehrerseitigen Anspruch, nicht zu viel »vorwegzunehmen«, um den Schülerinnen und Schülern Raum für eigene Überlegungen zu lassen, und der deutlichen Offenlegung von Erwartungen. In vielen Fällen ist die mangelnde Explizitheit von Erwartungen und normativen Ansprüchen sicher diesem didaktischen Prinzip geschuldet. Gleichzeitig haben die Analysen aber eben auch gezeigt, dass die Lehrperson oft dennoch eine bestimmte Bedienung des Zugzwangs erwartet und den Raum für eigene Überlegungen der Schülerinnen und Schüler damit massiv einschränkt.

Für Schülerinnen und Schüler ist die mangelnde Explizitheit gerade auch deshalb ein Problem, weil der Kontext Unterrichtsdiskurs vielfältige Ebenen berührt: Neben inhaltlichen Anforderungen müssen die Schülerinnen und Schüler auch gleichzeitig die sprachlich-formalen und gesprächsorganisatorischen Erwartungen der Lehrperson erfüllen. Wie das Beispiel 5 (»Kasperletheater«) z. B. gezeigt hat, ist mit dem Zugzwang der Lehrerin auch eine Erwartung an eine bestimmte Gattung verbunden, in die der Inhalt eingebettet werden soll. In anderen Beispielen geht es dagegen um die Erfüllung einer sprachlichen Norm (Beispiele 3 »Eingelegte Erdbeeren« und 4 »Puderzucker gesiebt«), während in beiden Fällen die gesprächsorganisatorische Verhaltensnorm des Sich-Meldens außer Acht gelassen und bei Verstoß nicht sanktioniert wird. Neben der impliziten Vermittlung der sprachlichen Norm stellt sich daher für die Schülerinnen und Schüler auch die Frage, welche anderen (bekannten) Normen zusätzlich gelten, und welche nicht. Die Produktion *angemessener Zugzwangsbedienungen* stellt sich also auf mehreren Ebenen als größte Herausforderung dar. Aufgrund der vielen Bezugsebenen kann dabei auch ein erwerbsförderndes Verfahren wie das *Demonstrieren* weniger wirksam sein, weil der Bezug der Modellbildung nicht eindeutig ist, wie im Beispiel 5 (»Kasperletheater«) gezeigt.

Zusätzlich kann die Klassensituation (eine Lehrperson für sehr viele Schülerinnen und Schüler) unter Gesichtspunkten der Erwerbsgelegenheiten problematisch sein, da die Lehrperson sich nicht auf jede Schülerin bzw. jeden Schüler einstellen kann.

## 5 Fazit und Ausblick

Normen sollten stets in ihrem Kontext, d. h. in ihrer konkreten Relevanzsetzung untersucht werden. Wie dargestellt wurde, liegt im Unterricht die besondere Situation vor, dass die Lehrperson normgebende Instanz ist. Es konnte gezeigt werden, dass Lehrkräfte die normativen Ansprüche erst nach einem Normverstoß vermitteln, und zwar oft auf eine sehr implizite Art innerhalb der Rückmeldung auf einen Schülerbeitrag, sodass hier für Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten in der angemessenen Bedienung dieser Ansprüche entstehen können.

Die Beschäftigung mit Verfahren der Rückmeldung zu Schülerbeiträgen bietet aber nicht nur hilfreiche Zugänge zum Verständnis von Normvermittlung im Unterricht, sondern auch zu dem, was innerhalb der *Interaktion Unterricht* zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern passiert. So zeigt die Analyse auch die Schwierigkeit für Schülerinnen und Schüler, angemessen am Unterricht teilzunehmen und Gesprächskompetenz im Rahmen des Unterrichts zu erwerben. Dabei ist mündliche Kompetenz in der heutigen Gesellschaft eine wichtige Fähigkeit, die in allen Lebensbereichen von großer Wichtigkeit ist. Die Bedingungen ihres schulischen Erwerbs sollten daher genauer untersucht werden, um zunächst zu verstehen, was genau in der sequenziellen Gestaltung der Unterrichtsinteraktion geschieht. Erst dann kann man didaktische Überlegungen anstellen, welche Umstände zu verbessern sind und wie das geschehen kann. Die genauere Untersuchung von Rückmeldeverfahren von Lehrkräften bietet damit nicht nur in Bezug auf die Normenthematik einen guten Ansatz, sondern ist für die Rekonstruktion sprachlicher Muster zur Unterstützung der Gesprächskompetenz im Unterricht generell von Bedeutung.

## 6 Literatur

- Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin, New York: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich (2005): Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In: Ludwig M. Eichinger und Werner Kallmeyer (Hrsg.): Standardvariation: Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Berlin, New York: de Gruyter, S. 28–40.
- Becker-Mrotzek, Michael (2009): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Teilband Mündlichkeit in der Handbuchreihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 66–83.

- Becker-Mrotzek, Michael; Vogt, Rüdiger (2009): Unterrichtskommunikation: Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. 2. Aufl. Tübingen: Niemeyer (Germanistische Arbeitshefte, 38).
- Bittner, Andreas; Köpcke, Klaus-Michael (2008): Sprachwandel- oder Verlotterungsprozesse. Versuch einer Versachlichung. In: Markus Denkler (Hrsg.): Frischwärts und unkaputtbar. Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen. Münster: Aschendorff, S. 59–80.
- Bührig, Kristin (1996): Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation. Tübingen, Hamburg: Narr (Kommunikation und Institution, 23).
- Buttler, Ann-Christin (in Vorbereitung): Zur (In-)Kompatibilität zwischen Lehrererwartungen und Schüleräußerungen. Analyse lehrerseitiger Verfahren zur Herstellung von Angemessenheit im Unterrichtsdiskurs. Dissertation. Technische Universität Dortmund.
- Davies, Winifred V. (2006): Normbewusstsein, Normkenntnis und Normtoleranz von Deutschlehrkräften. In: Eva Neuland (Hrsg.): Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang (Sprache, Kommunikation, Kultur), S. 483–491.
- Deppermann, Arnulf (2004): »Gesprächskompetenz«. Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: Michael Becker-Mrotzek und Gisela Brünner (Hrsg.): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung (Forum Angewandte Linguistik, 43), S. 15–27.
- Deppermann, Arnulf/Helmer, Henrike (2013): Standard des gesprochenen Deutsch: Begriff, methodische Zugänge und Phänomene aus interaktionslinguistischer Sicht. In: Jörg Hagemann, Wolf Peter Klein und Sven Staffeldt (Hrsg.): Pragmatischer Standard. Tübingen: Stauffenburg-Verl. (Stauffenburg Linguistik, Bd. 73), S. 111–142.
- Ehlich, Konrad (2009): Unterrichtskommunikation. In: Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Teilband Mündlichkeit in der Handbuchreihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 327–348.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation: Narr.
- Eichinger, Ludwig M.; Kallmeyer, Werner (Hrsg.) (2005): Standardvariation: Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Institut für Deutsche Sprache. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Geißner, Ursula (1980): Lob und Tadel. In: Hans Ramge (Hrsg.): Studien zum sprachlichen Handeln im Unterricht. Gießen: Schmitz, S. 109–132.
- Gloy, Klaus (1975): Sprachnormen I. Linguistische und soziologische Aspekte. Stuttgart: Frommann-Holzboog.
- Gloy, Klaus (2004): Norm. In: Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier und Peter Trudgill (Hrsg.): Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society. 2nd completely rev. and extended ed. Berlin, New York: Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 3.1), S. 392–399.
- Gloy, Klaus (2012): Empirie des Nichtempirischen. Sprachnormen im Dreieck von Beschreibung, Konstitution und Evaluation. In: Susanne Günthner, Wolfgang Imo, Dorothee Meer und Jan Georg Schneider (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin, Boston: de Gruyter (Reihe Germanistische Linguistik, 296), S. 25–40.
- Grundler, Elke (2011): Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell. Tübingen: Stauffenburg-Verl. (Stauffenburg Linguistik, Bd. 56).
- Harren, Inga (2015): Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen. Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch in der Mittel- und Oberstufe. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.

- Hausendorf, Heiko; Quasthoff, Uta (2005): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- ten Have, Paul (1999): *Doing Conversation Analysis: A practical Guide*. London [u.a.]: Sage (Introducing qualitative methods).
- Heller, Vivien (2012): Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Linguistik, Bd. 67).
- Heller, Vivien (2015): Academic Discourse Practices in Action: Invoking Discursive Norms in Mathematics and Language Lessons. In: *Academic Discourse as Situated Practice*. Special Issue of *Linguistics & Education*, ed. by V. Heller & M. Morek., S. 1–20. Online verfügbar unter <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589814000837> [2.8.2016].
- Heller, Vivien; Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In: *Leseforum.ch*, 2015 (3), S. 1–24.
- Kallmeyer, Werner (2005): Konversationsanalytische Beschreibung. In: Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier und Peter Trudgill (Hg.): *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. 2., vollst. neu bearb. und erw. Aufl. Berlin, New York: Mouton de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 3/2), S. 1212–1225.
- Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe; Matuschek, Ingo (2013): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens*. 2. Aufl. 2013. Wiesbaden: Springer VS (SpringerLink: Bücher).
- Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland (2004): Überblick Bildungsstandards. Bonn. Online verfügbar unter <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/ueberblick.html> [16.10.2015].
- Mehan, Hugh (1979): *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Morek, Miriam (2012): *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. 1. Aufl. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Linguistik, Bd. 60).
- Neuland, Eva (1993): Reflexion über Sprache. Reformansatz und uneingelöstes Programm der Sprachdidaktik. In: Albert Bremerich-Vos (Hrsg.): *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext*. Festschrift für Hubert Ivo zum 65. Geburtstag. 1. Aufl. Frankfurt/Main: Diesterweg, S. 85–101.
- Neuland, Eva; Balsliemke, Petra; Baradaranossadat, Anka (2009): Schülersprache, Schulsprache, Unterrichtssprache. In: Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Teilband Mündlichkeit in der Handbuchreihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 392–407.
- Neuland, Eva; Peschel, Corinna (2013): *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Ohlhus, Sören (2014): *Erzählen als Prozess. Interaktive Organisation und narrative Verfahren in mündlichen Erzählungen von Grundschulkindern*. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Linguistik, 79).
- Quasthoff, Uta (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Teilband Mündlichkeit in der Handbuchreihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 84–100.
- Quasthoff, Uta; Heller, Vivien (2014): Mündlichkeit und Schriftlichkeit aus sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Sicht: Grundlegende Ein-/Ansichten und methodische Anregungen. In: Astrid Neumann und Isabelle Mahler (Hrsg.): *Empirische Methoden der Deutschdidaktik. Audio- und videografierte Unterrichtsforschung*. 1. Aufl., neue Ausg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 6–37.

- Quasthoff, Uta; Heller, Vivien; Prediger, Susanne; Erath, Kirstin (submitted): Classroom interaction from the perspectives of interactional discourse analysis and subject matter education. *Language in Society*.
- Quasthoff, Uta; Kern, Friederike (2007): Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit: Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern. In: Heiko Hausendorf (Hrsg.): *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. Tübingen: G. Narr (Studien zur deutschen Sprache, Bd. 37), S. 277–305.
- Richert, Peggy (2005): *Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. Empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seedhouse, Paul (2004): *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA [u. a.]: Blackwell (Language learning, 541).
- Seedhouse, Paul (2005): The Case of the Missing »No«: The Relationship Between Pedagogy and Interaction. In: *Language Learning – A Journal of Research in Language Studies* 51 (s1), S. 347–385.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsfor-schung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (10), S. 353–402.
- Sert, Olcay; Seedhouse, Paul (2011): Introduction: Conversation Analysis in Applied Linguistics. In: *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)* (5), S. 1–14.
- Spiegel, Carmen (2013): Gesprächskompetenzen in der Sekundarstufe II. In: Gaiberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hrsg.) *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*, Weinheim: Beltz, S. 439–457.
- Steiner, Astrid (2011): Unterrichtskommunikation. Eine linguistische Untersuchung des Dialektgebrauchs in Gymnasien der Deutschschweiz. In: Christoph Bräuer und Jakob Ossner (Hrsg.): *Kommunikation und Interaktion im Unterricht*. Duisburg: Universitätsverlag, S. 167–186.
- Streeck, Jürgen (1983): *Lehrerwelten – Kinderwelten. Zur vergleichenden Ethnographie von Lernkommunikation innerhalb und außerhalb der Schule*. In: Konrad Ehlich und Jochen Rehbein (Hrsg.): *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*. Tübingen: G. Narr (Kommunikation und Institution, 2), S. 203–213.
- Vogt, Rüdiger (1998): *Lehrer Macht Unterricht. Zur Normalitätskonstruktion im Klassenzimmer*. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) (57), S. 117–136.
- Vogt, Rüdiger (2011): *Gesprächsfähigkeit im Unterricht*. In: Karlfried Knapp (Hrsg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. 3., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen, Basel: Francke (UTB, 8275 : Sprachwissenschaften), S. 78–103.

# Was lernt man bei einer Fishbowl-Diskussion im Unterricht? Zur Normativität und pragmatischen Situiertheit des Argumentierens

*Miriam Morek*

## 1 Einleitung

**Beispiel 1**, »Geschenke« (Gy2-U2), No: Noli, He: Helena, Ki: Kim, My: Myra, Pa: Paula<sup>1</sup>

131 No: (...)  
132 A:::ber (.) man kann sich dann z' ähm (-- ) fast JEDES  
materiELLE (.) ähm ding (-) kaufen.  
133 (3.0)  
134 He: KIM?  
135 Ki: also.  
136 ich FIND jetzt geld NICH so gut;=  
137 =weil man das dann dem geburtstagskind einfach nur in  
die HAND drückt,  
138 u::nd ähm (-) man sich jetzt darüber auch gar keine  
geDANKen macht,=  
139 =äh oder auf den wunsch halt EINGe::ht,  
140 (-) DA sind dann GUTscheine halt auch BESSer,  
141 =(falls) sich jetzt zum beispiel das kind WÜNSCHT-

---

1 Die Transkription der Gesprächsausschnitte in diesem Beitrag folgt dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem GAT 2 (Selting et al. 2009), dessen wichtigste Notationskonventionen im Anhang des Beitrags zusammengestellt sind.



142 ja ich möchte gern SCHMUCK haben,  
143 (-- u::nd der schmuck aber dann auch TEUer ist,=  
144 =dann kann man halt auch einfach n GUTSchein ihm dann  
schenken;=  
145 =da macht man sich dann auch (schon) n\_bisschen mehr  
geDANKen drüber.  
146 My: ((meldet sich))  
147 Pa: MYra?  
148 My: ich finde bei geld und gutscheine macht man sich eher  
KEIne gedanken,  
149 weil das sehr UNpersönlich rüberkommt,  
150 und das (-) halt auch unpersönlich !IST!.

Es dürfte unschwer zu erraten sein, dass der obige Ausschnitt eines Gesprächs unter Kindern sich nicht etwa in der Pause auf dem Schulhof ereignet, sondern einer Unterrichtssituation entnommen ist (Deutschunterricht, 6. Klasse). Es handelt sich um eine Sequenz aus einer Fishbowl-Diskussion<sup>2</sup>, für die die Klasse zuvor in Kleingruppen schriftlich Argumente gesammelt hat. Inhaltlich geht es um die Frage, was man für den grundsätzlich geeignetsten Typ von Geschenken hält (z.B. Geld, Gutscheine, Gebasteltes). Moderiert wird die Diskussion von zwei Schülerinnen (Helena und Paula), während Noli, Kim und Myra zu den abgeordneten Diskutierenden im Innenkreis gehören. Betrachtet man die interaktiven und sprachlich-diskursiven Strukturen innerhalb dieses Ausschnitts, fallen u.a. folgende zwei Aspekte sofort ins Auge:

- Der Wechsel der Sprecherrolle ist formal geregelt und erfolgt mittels Meldung und Rederechtzuteilung durch die Moderatorinnen.
- Die Beiträge der Diskutierenden (hier im Fokus: Kim) sind relativ ausgebaut; sie stellen eigenständige, intern strukturierte, argumentative »Diskurseinheiten« (Wald 1978) dar.

Kims Beitrag beispielsweise entspricht dem bei Vogt (2002, 246 ff.) beschriebenen »komplexen Format«: Der Widerspruch zur Vorgängerstellungnahme (»ich FIND jetz

---

2 Bei Unterrichtsdiskussionen im Fishbowl-Setting sitzt eine kleinere Gruppe von Schülerinnen und Schülern (die »Diskussionsrunde«) – ähnlich wie in einem Aquarium – in einem Innenkreis, während die übrigen Schülerinnen und Schüler das Geschehen von außen als Beobachtende verfolgen und dabei i. d. R. bestimmte Beobachtungskriterien zu berücksichtigen haben (z.B. Krelle 2014, 83 ff.).

geld NICHT so gut«, 136) wird mittels dreier Gesichtspunkte begründet: (1) mit der ›Schnödheit‹ des Schenk-Moments (Z. 137), (2) der Einfallslosigkeit (Z. 138) und (3) dem mangelnden Bezug auf etwaige Wünsche des Beschenkten (Z. 139). Es folgt die Explizierung der eigenen Gegenposition (»DA sind dann GUTScheine halt auch BESSer«, Z. 140). Diese begründet Kim sodann implizit, und zwar mit dem Verweis auf die Möglichkeit der Berücksichtigung von teureren Geschenkwünschen. Dazu nutzt sie ein exemplarisches Szenario (Z. 141–144). Dass es sich insgesamt um einen komplexen, in sich strukturierten Diskussionsbeitrag handelt, markiert Kim selbst ein- und ausleitend: Mit dem prosodisch nicht integrierten Diskursmarker *also* (Z. 135) projiziert sie zu Beginn die längerfristige Übernahme der »primären Sprecherrolle« (Wald 1978, 132), und die abschließende Wiederaufnahme des zuvor bereits thematisierten Aspekts ›sich Gedanken machen‹ (Z. 145 und Z. 138) zeigt i. S. einer »Klammerbildung« (Morek 2012, 81) das Beitragsende an.

Solche geplanten Diskussionen, wie sie das Eingangsbeispiel repräsentiert, sind bereits Gegenstand einer Reihe empirischer Arbeiten zum mündlichen Argumentieren im Deutschunterricht gewesen (Vogt 2002; Spiegel 2006; Grundler 2011; Krelle 2014).<sup>3</sup> Sie stellen nach wie vor das am weitesten verbreitete Format zur schulischen Förderung von Argumentationsfähigkeit dar (Spiegel 2006, 63). Es handelt sich dabei um didaktisch inszenierte Übungssituationen des Diskutierens, die sich im Modus des »So-tun-als-ob« vollziehen (Grundler 2006, 82; vgl. Vogt 2002, 51). In (argumentations)didaktischer Hinsicht wurden sie schon verschiedentlich kritisch reflektiert (z. B. Weingarten/Pansegrau 1993; Vogt 2002; Spiegel 2006), etwa mit Verweis auf ihre Realitätsferne bzw. ihre »Nichtsituiertheit« und »Folgelosigkeit« (Becker-Mrotzek 2008, 76), die Beliebigkeit der dort diskutierten Inhalte, die schülerseitige Abarbeitung des »Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen-Musters« (Ehlich/Rehbein 1986), die ausbleibende Dialogizität und wechselseitige Bezugnahme oder die Reduktion des Argumentierens auf eine Technik (Lueken 2006). Zum Teil wird allerdings auch gerade im Simulieren des Argumentierens ein Potenzial gesehen, z. B. dafür, »die Lust an der Argumentation handlungsorientiert erfahrbar [zu] machen« (Grundler 2006, 78) und die Schülerinnen und Schüler »im Schutz der gespielten Rolle« komplexe Argumentationsstrukturen einüben zu lassen (ebd.; vgl. kritisch dazu: Becker-Mrotzek 2008, 76).

---

3 Typische Themen solcher Diskussionen sind z. B. »Sollte Jugendlichen die Nutzung von Handys verboten werden?« (Vogt 2002), »Soll man Moden und Trends mitmachen?« (Spiegel 2006) oder »Soll der Zugang zu vorgefertigten Hausaufgaben im Internet altersbeschränkt werden?« (Krelle 2014).

Ausgehend von diesen sehr unterschiedlichen Bewertungen zielt der vorliegende Beitrag darauf, unterrichtliche Übungsdiskussionen hinsichtlich des ihnen zugrundeliegenden Konzepts von Argumentieren zu beleuchten. Ausgangspunkt sind empirische Befunde aus dem Projekt »DisKo«.<sup>4</sup> Folgende Fragen versucht der Beitrag zu beantworten: Welche normativen Erwartungen an Argumentieren und Argumentationskompetenz kommen in geplanten Unterrichtsdiskussionen (z. B. Fishbowl) zum Ausdruck? Und in welcher Relation stehen diese Normen zu Dynamiken und Anforderungen situierter, ungeplanter Argumentierens in ›echten‹ Handlungszusammenhängen?

Zu diesem Zweck wird zunächst reflektiert, inwiefern (wissenschaftliche) Konzeptionen des Argumentierens immer schon normativ überformt sind (Kapitel 2). Dann wird anhand von Ausschnitten aus außerschulisch-informellen Interaktionen gezeigt, dass Argumentieren stets als situierte Praktik in einem spezifischen pragmatischen Kontext verstanden werden muss (Kapitel 3). Vor diesem Hintergrund wird in Kapitel 4 zunächst skizziert, was angesichts dessen als ›Argumentierenkönnen‹, als ›Argumentationskompetenz‹ zu verstehen ist. In Kapitel 5 schließlich wird auf dieser Basis die Normativität schulischer und didaktischer Konzeptionen mündlichen Argumentierens kritisch diskutiert; dabei geht es sowohl um die einseitige Fokussierung bestimmter Vertextungs- und Markierungsvorgaben (z. B. ›argumentativer Dreischritt‹) als auch um das Postulat einer partizipativen Gesprächskultur. Abschließend wird in Kapitel 6 skizziert, inwiefern Übungsdiskussionen im Unterricht nicht nur von außerschulischen, sondern auch von habitualisierten Interaktionssituationen im Unterricht abweichen – und welche argumentationsdidaktischen Forderungen sich daraus ableiten lassen.

## 2 Zur Normativität argumentationstheoretischer Konzeptionen

Argumentieren kann als sprachlich-kommunikatives Problemlösungsverfahren verstanden werden, das der Aushandlung divergenter Positionen zu einem Sachverhalt oder einer strittigen Frage (der ›Quaestio‹) dient. I. d. R. handelt es sich

---

4 Das Projekt »DisKo« (Diskursive Praktiken von Kindern in außerschulischen und schulischen Kontexten) wurde unter der Leitung von U. Quasthoff an der TU Dortmund durchgeführt und von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert (UQ 34/13-1).

bei argumentativen Gesprächssequenzen um dialogisch angelegte, mehrere Gesprächszüge mindestens zweier Beteiligter umfassende sprachliche Aktivitäten. In Abgrenzung zu anderen Formen der Dissensbearbeitung (z. B. »Streit«, Spiegel 1995) wird es vielfach als konstitutiv für das Argumentieren betrachtet, dass *Begründungen* geliefert werden (vgl. Miller 1984; Kopperschmidt 2000; Heller 2012; Grundler/Vogt 2013; Morek et al. demn.), die sich i. d. R. auf gemeinsames oder als gemeinsam erachtetes (Welt-)Wissen beziehen. Im Eingangsbeispiel etwa wird die Position, Geldgeschenke seien keine gute Wahl, begründet mit der als gesellschaftlich geteilt unterstellten Prämisse, dass bereits die individuelle Auswahl eines Geschenks konstitutiver Teil des Freudebereitens durch Schenken sei.

Insgesamt ist ein Großteil des bisherigen wissenschaftlichen Nachdenkens über Argumentieren von Ansätzen aus der antiken Rhetorik und der formalen Logik geprägt gewesen (Bayer 2007; Føllesdal et al. 1988). Lange Zeit waren dabei logische Strukturanalysen dominant, für die Fragen nach dem Aufbau von Argumenten sowie nach der Validität bestimmter Schlussschemata zentral sind. Im Kern geht es aus dieser Perspektive darum, zu eruieren, was als »gutes« bzw. gültiges Argument(ieren) zählt. Argumentieren wird dabei als Mittel der rationalen Verständigung und Erkenntnisgewinnung betrachtet.

Auf die »intrinsic Normativität«, die solchen Konzeptionen zugrundeliegt, hat Deppermann (2003, 18) sehr eindrücklich aufmerksam gemacht. Selbst neuere argumentationstheoretische Weiterentwicklungen (z. B. Toulmin 1975 [1958]; van Eemeren/Grootendorst 2004) legen einen entsprechend idealisierend-emphatischen Begriff des Argumentierens zugrunde (Deppermann 2003, 17 f.): Beispielsweise werde davon ausgegangen, dass Argumentieren stets eine Konsensorientierung aufweise sowie von logischer Stimmigkeit und verfahrensmäßiger Kooperativität sowie Gleichberechtigung zwischen den Beteiligten geprägt sei. Basis solcher Prämissen sind aber nicht etwa authentische, empirisch beobachtete Interaktionen, sondern idealisierte oder erfundene, »kontextlose« Dialogsituationen. Solche normativen und idealisierenden Vorstellungen können dazu führen, dass beim Blick auf tatsächliche Gespräche in realen Handlungszusammenhängen vieles, z. B. was sich weniger konsensorientiert, weniger logisch oder weniger explizit vollzieht, als defizitär bewertet und/oder von vornherein als mögliche Form argumentativer Auseinandersetzung aus der Betrachtung ausgeschlossen wird. Zugleich fließt ein solches rationalistisch geprägtes Verständnis ein in didaktische Vorstellungen von Argumentieren und Argumentationskompetenz (vgl. Kapitel 5).

### 3 Argumentieren als situierte Praktik

Erst die in jüngster Zeit zunehmend entstandenen empirisch-gesprächsanalytischen Arbeiten zum Argumentieren (z. B. Deppermann/Hartung 2003; Heller 2012; Arendt et al. 2015) haben den Blick geöffnet sowohl für die Vielfältigkeit argumentativer Praktiken<sup>5</sup> als auch für deren unhintergehbare Eingebettetheit (›Situiertheit‹) in interaktive und pragmatische Kontexte des Miteinanderhandelns. Durch eine solche deskriptive Perspektive werden nicht nur Phänomene beschreibbar, die in Argumentationssituationen des Alltags omnipräsent sind (z. B. das Zurücktreten der sachlichen Quaestio hinter personenbezogene Konflikte, das abrupte Aussteigen aus Argumentationen durch Scherze oder Themenwechsel, vgl. Heller 2012; Vuchinich 1987). Sondern: Erst eine solche Analysehaltung zeigt auf, dass und wie durch interaktiv und sprachlich-formal unterschiedlich gestaltete Ausprägungen argumentativer Praktiken bestimmte soziale Kontexte als solche *hergestellt* (Garfinkel 1967; Auer 1986) werden. Nach diesem – ethnomethodologisch basierten – Verständnis determiniert nicht eine ›gegebene‹ Situation, ob und wie argumentiert wird. Vielmehr bringt die Art der Realisierung etwaigen Argumentierens einen bestimmten Kontext als solchen im sequenziellen Zug-um-Zug-Aufbau der Interaktion (mit) hervor. Argumentative Praktiken unter Kindern zum Beispiel (Zadunaisky Ehrlich/Blum-Kulka 2010; Arendt 2015; Morek 2015) weisen eigene Abfolgemuster sprachlicher Handlungen auf und gehorchen eigenen Anforderungen an die Gestaltung von Begründungen (z. B. humoristische Rahmung, kinderulturelle Plausibilitätskriterien). So kontextualisieren etwa Begründungen des Typs *weil ich älter bin als du* typischerweise eine Interaktionssituation unter (jüngeren) Kindern.

Angesichts der hier skizzierten Situiertheit argumentativer Praktiken ist also Deppermanns (2003, 21) Diktum uneingeschränkt zuzustimmen: »Argumentiert wird [...] nie in einem kommunikativen Vakuum.« Gerade die Untersuchung verschiedener authentischer argumentativer oder argumentationsähnlicher Praktiken allerdings macht ein methodisch kontrolliertes Vorgehen nötig, das bei aller Unterschiedlichkeit vorfindbarer argumentativer Praktiken die grundsätzliche Vergleich-

---

5 Mit dem Begriff der »Praktiken« (Hanks 1996) folge ich einem Konzept, das Muster sprachlichen Handelns konzipiert als gesellschaftlich verfestigte Lösungsverfahren für kommunikative Probleme (ganz ähnlich die Begriffe »Handlungsmuster« in der Funktionalen Pragmatik, z. B. Ehrlich/Rehbein 1986; sowie »kommunikative Gattung« in der Wissenssoziologie, z. B. Luckmann 1989). Ausgangspunkt des Nachdenkens über sprachliches Handeln sind dabei also nicht nur bzw. nicht zuallererst sprachlich-formale Strukturen, sondern die Realisierung bestimmter kommunikativer Zwecke mittels dieser Strukturen.

barkeit und Gemeinsamkeit der zu beschreibenden Gesprächssequenzen absichert. Ausgehend von der Einsicht, dass Interaktionsteilnehmer beim Argumentieren etwas Strittiges verhandeln, lässt sich ansetzen auf der Ebene zu bewerkstelligen der Gesprächsaufgaben. Heller (2012, 67–102) rekonstruiert – auf Basis realer Argumentationssequenzen aus Alltagsinteraktionen – folgende Abfolge gesprächsstruktureller Aufgaben, die Gesprächsbeteiligte beim Argumentieren nacheinander gemeinsam bearbeiten (ähnlich: Spranz-Fogasy 2003):

**Tabelle 1,** Gesprächsaufgaben beim Argumentieren nach Heller (2012)

Gesprächsaufgabe	Erläuterung
(1) Herstellen von Dissens bzw. Problematisieren	Eine Behauptung, eine Bewertung o. Ä. wird im Gespräch als strittig markiert (z. B. durch Widerspruch) oder als potenziell strittig problematisiert (z. B. bei der positionsoffenen Erörterung von Sachverhalten).
(2) Etablieren von Begründungspflicht	Es wird der Zugzwang etabliert oder unterstellt, die eigene(n) Position(en) zu begründen (z. B. durch <i>Warum-Fragen</i> oder das proaktive Liefern einer Begründung).
(3) Kernaufgabe Begründen	Die Begründungspflicht wird – ein- oder beidseitig – sukzessive eingelöst und umgesetzt; dabei können neben verschiedenen Mitteln in Begründungsfunktion (z. B. Anführen allgemeiner Prämissen, Erklärungen, narrativer Beleg) weitere positionsbezogene Mittel zum Tragen kommen (z. B. Gegenfragen, Beipflichten).
(4) Abschließen <sup>24</sup>	Die Beteiligten signalisieren sich wechselseitig, dass kein weiterer Begründungs-/Aushandlungsbedarf mehr besteht oder dass sie die weitere argumentative Behandlung aus anderen Gründen abbrechen wollen.

Die Bearbeitung jeder dieser Aufgaben durch die Gesprächsteilnehmenden macht jeweils den Eintritt in die Bearbeitung der nächsten Aufgabe hochgradig erwartbar. Diese Erwartungen stellen aber – anders als die oben skizzierten argumentationstheoretischen Idealvorstellungen – keine extern gesetzten, präskriptiv orientierten Normen dar. Vielmehr handelt es sich um gesprächsstrukturelle Regelmäßigkeiten, deren

6 Auf das Abschließen folgt bei Heller (2012) noch das »Überleiten«, bei dem der Übergang in Folgeaktivitäten (z. B. Behandlung eines neuen Themas) oder die Wiederaufnahme ausgesetzter Aktivitäten bewerkstelligt wird. Da diese Aufgabe nicht mehr das Argumentieren selbst betrifft, klammere ich sie an dieser Stelle aus.

Gültigkeit sich die Teilnehmenden selbst im Vollzug ihres sprachlichen Miteinanderhandelns aufzeigen (z. B. auch dann, wenn Erwartungen gerade *nicht* erfüllt werden).<sup>7</sup>

Die Frage danach, *wie* Gesprächsteilnehmende diese übergreifenden, argumentationsorganisierenden Gesprächsaufgaben bearbeiten, welche Mittel (i. S. inhaltlich und pragmatisch bestimmter Züge, vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996) und Formen (z. B. lexikalischer und syntaktischer Art) sie dabei jeweils konkret nutzen, ermöglicht die Beschreibung konkreter argumentativer Praktiken in ihrer spezifischen Situierung. Dies wird im Folgenden an zwei Beispielen vorgeführt. Anhand von Ausschnitten aus einem Familien- und einem Cliquengespräch zeige ich dabei entlang der Bearbeitung o. g. Aufgaben, a) wie in informell-alltäglichen Argumentationen interaktive und sprachliche Strukturen realisiert werden, die sich sehr wesentlich von denjenigen im Eingangsbeispiel (unterrichtliche Fishbowl-Diskussion) unterscheiden, b) dass die vorfindbaren Strukturen in reflexivem Zusammenhang stehen mit dem jeweils spezifischen Gesprächs- und Handlungskontext.

Der erste der beiden folgenden Gesprächsausschnitte entstammt einem familialen Tischgespräch zwischen Timo (11 Jahre) und seinen Eltern. Timo hat eine lustige Geschichte von einem Vorfall beim Hockeytraining erzählt, bei dem er und seine Mannschaftskollegen vom Rasensprenger nass gespritzt wurden. Daraufhin kommt es zu Nachfragen der Eltern, die die Bewässerungspraxis und deren Zeitpunkt infrage stellen: Sie können nicht nachvollziehen, dass ausgerechnet dann gesprengt wird, wenn der Platz in Benutzung ist.

**Beispiel 2,** »Rasensprenger« (33m-F4), Ti: Timo, Va: Vater, Mu: Mutter

087 Ti: =und wir ham alle direkt im !STRAHL! gestanden,=  
088 =weil sich der so im KREIS dreht(e) in der MITte,  
089 Va: HEUte,  
090 Ti: ja\_a,  
091 Va: <<vorwurfsvoll> (äh) wieso machen die das denn während  
der TRAIIngszeiten;>  
092 (1.2)  
093 was is\_n DAS für ne beKNACKte organisation;

---

7 In Beispiel 2 dieses Beitrags findet sich beispielsweise ein mehrfaches Nachhaken (z. B. Z. 110–111; 125) der Interaktionspartner, nachdem eine etablierte Begründungspflicht (Z. 091–094) vom begründungspflichtig gemachten Gesprächspartner (nämlich: dem Sohn) zunächst gar nicht und dann nur unzureichend bearbeitet wird.

094 [arbeiten ] da nur MINderbemittelte oder was?  
095 Ti: [((lacht))]  
096 Ti: <<lachend> ja.  
(...)  
110 Mu: ja aber warum MUSS man das denn machen wenn ihr dann noch  
auf\_m PLATZ sei:d;  
111 das verSTEH ich au\_nich.  
112 (2.7)  
113 Ti: <<p> poah.>  
114 (-) ja wann <<f> wann sollen> die das denn MACHen;  
115 wenn wir GLEICH wenn wir dann–  
116 wir GEhen ja nie vom PLATZ runter.  
117 (0.8)  
118 Mu: [HM:::? ]  
119 Va: [((lacht))]  
120 Va: es gibt ja wohl geNUG zeiten,=  
121 =in denen KEIN training [stattfindet wo der platz LEER  
ist;]  
122 Ti: [ <<f> ja aber wir wollen ja  
mit ]  
nassem> RAsen spielen;  
123 Va: <<f> ihr wollt mit nassem RAsen spielen;=>  
124 Ti: =wir !MÜS!sen mit nassem rasen spielen.  
125 Va: waRUM;  
126 Ti: weil das sonst nicht GE::HT;=  
127 =weil der schläger dann besser RUTSCHT;=  
128 =und wir besser äh sch' HÄRtere BÄLle hinkriegen.  
129 (4.0)  
130 Va: ((seufzt/gähnt)) (--) <<p> oKAY.>  
131 (---) is ja n TÖFter sport.>  
132 (8.6)  
133 Ti: <<lachend> oh:::>  
134 <<:-)> nur wegen dem RAsensprenger kannst du jetzt nicht  
den ganzen> <<lachend> SPORT beurteilen.>  
135 Mu: [(find ich au nich) ]  
136 Va: [<<vorwurfsvoll> aber es ist] doch nicht normal dass man  
auf nassem Rasen spielt.=>



- 137        =äh\_äh nassem (-) KUNSTrasen;  
 138 Mu: DOCH.  
 139 Va: oder [ist ] das so-  
 140 Ti:        [DOCH.]  
 141 Va: dass [VOR ] dem spiel IMmer der rasen gesprengt wird?  
 142 Ti:        [DOCH.]  
 143 Mu: [ja\_a, ]  
 144 Ti: [JA:. ]  
 145 Va: EHRlich?  
 146 Ti: <<beteuernd> JA;>  
 147 Mu: hm\_hm.

*Dissens* wird im Anschluss an Timos Erzählung konstituiert: Mit der vorwurfsvoll intonierten Frage »wieso machen die das denn während der TRAlningszeiten;« (Z. 091) bringt der Vater eine divergierende Position zum Ausdruck. Anders als Timo bewertet er den erzählten Vorfall nicht als lustig, sondern als negativ (vgl. auch seine Disqualifizierungen der Verantwortlichen des Vereins, Z. 093 f.). Zugleich etabliert er durch die Frage nach etwaigen Gründen für das Wässern während der Trainingszeiten *Begründungspflicht*.

Als Timo diesem Zugzwang zunächst nicht nachkommt, sondern lediglich lachend zustimmt (Z. 096), macht die Mutter ihn erneut für den berichteten Vorgang begründungspflichtig (Z. 110 f.). Auch ihre Frage (»ja aber warum MUSS man das denn machen wenn ihr dann noch auf\_m PLATZ sei:d;«) fungiert als impliziter Vorwurf (Günthner 2000). Denn es wird damit eine negative Bewertung des erfragten Sachverhalts zum Ausdruck gebracht, und zwar v. a. durch den Fokusakzent auf dem Modalverb *müssen*, der ex negativo ein mögliches alternatives Vorgehen (nämlich: Sprengen außerhalb der Trainingszeiten) nahelegt.

Wie wird nun die Aufgabe des *Begründens*, also die Kernaufgabe des eigentlichen Argumentierens, bewerkstelligt? Timo bringt zunächst Gereiztheit zum Ausdruck (»poah«, Z. 113). Dann kontert er mit einer Gegenfrage (»wann sollen die das denn MAchen;«, Z. 114) und liefert eine implizite Begründung, die sich auf die durchgängige Platznutzung und die damit verbundene Unmöglichkeit eines alternativen Bewässerungszeitpunktes bezieht (Z. 115 f.). Diese Begründung weist der Vater jedoch als unplausibel zurück – durch sein Lachen (Z. 119) sowie den Verweis auf genügend trainingsfreie Zeiten (Z. 120 f.). Er begründet also seinerseits, warum Timos Verteidigung des vom Verein gewählten Bewässerungszeitpunktes nicht haltbar ist. Noch bevor er seine Äußerung beenden kann, führt Timo einen neuen Grund ins

Feld (»ja aber wir wollen ja mit nassem RAsen spielen;«, Z. 122 bzw. »wir !MÜS|sen mit nassem rasen spielen«, Z. 124). Die verfrühte Okkupation des Rederechts (d. h. das Unterbrechen) und die prosodische Gestaltung seiner Äußerungen (z. B. lautes Sprechen, starke Akzentuierung) bringen dabei besondere Emphase zum Ausdruck.

Mit dieser Begründung allerdings wird das Argumentieren von den Beteiligten noch nicht abgeschlossen. Vielmehr bietet sie Anlass für die Etablierung einer neuen Begründungspflicht durch den Vater: Mit seiner *Warum*-Frage (Z. 125) bezieht er sich nun per se auf das Spielen auf nassem Rasen. Die *Quaestio* hat sich somit verschoben von der Frage des geeigneten Bewässerungszeitpunkts hin zur grundsätzlichen Frage nach Gründen der Bewässerungsnotwendigkeit. Daraufhin nutzt Timo im Rahmen der Argumentation das Mittel des Erklärens: Er expliziert, dass durch den nassen Rasen ein besseres Schlägergleiten möglich sei (Z. 127) und somit auch das Schlagen »HÄRtere[r] BÄLLe« (Z. 128). Diese Erklärung wird vom Vater teilweise akzeptiert (»okay«, Z. 130), allerdings bleibt mit der ironischen Kommentierung (»is ja n TÖFter sport.«, Z. 131) ein Rest an Bewertungsdivergenz bestehen. Dies nimmt Timo zum Anlass, nun seinerseits einen Vorwurf an den Vater zu etablieren, mit dem er die mangelnde Legitimität der abfälligen Bewertung kritisiert (»nur wegen dem RAsensprenger kannst du jetzt nicht den ganzen SPORT beurteilen«, Z. 134). Allerdings wird der Vorwurf durch die scherzhafte Modalisierung mittels Lachen abgefedert. Der Vater insistiert zunächst und stellt die Rationalität des Spielens auf nassem Rasen infrage (Z. 136 f.). Dann jedoch lenkt er nach den Beueuerungen Timos (Z. 140, 142) und dem Beipflichten der Mutter (Z. 135, 138, 143) ein; es vollzieht sich ein kollaboratives *Abschließen* der argumentativen Sequenz. Beide strittigen Punkte, nämlich a) ob nicht in trainingsfreien Zeiten gesprengt werden könne und b) ob überhaupt ein nasser Rasen notwendig ist, werden als hinreichend geklärt behandelt, und die anfängliche Kritik der Eltern am erzählten Vorfall kann als ausgeräumt gelten.

Welche Unterschiede im interaktiven und sprachlichen Vollzug des Argumentierens sind nun im Vergleich zum eingangs zitierten Ausschnitt aus einer unterrichtlichen Fishbowl-Diskussion besonders hervorzuheben?

- Der *Dissens* bzw. das Strittige wird nicht im Vorhinein (extern) festgelegt, sondern ergibt sich im Gesprächsverlauf (hier: aus konfligierenden Bewertungen eines erzählten Vorfalls) und ist Resultat interaktiver Aushandlung zwischen den Beteiligten.
- Gleiches gilt für die *Begründungspflicht*: Sie wird nicht gleich vorausgesetzt bzw. antizipatorisch eingelöst, sondern von den Beteiligten eigens mit entsprechenden Gesprächszügen etabliert.

- Der Kernjob des *Begründens* von Positionen wird weitgehend nicht mittels längerer, in sich strukturierter Diskurseinheiten bewerkstelligt (Ausnahme allenfalls: Timos Erklärung, Z. 126–128), sondern in einem interaktiven Austausch lokaler Beiträge in der Funktion von Begründungen und anderen Mitteln wie Gegenfragen, Bewertungen, impliziten Vorwürfen, Beteuerungen, Beipflichtungen und insistierenden Zügen. Sprachlich-formal sind diese jedoch nicht immer in ihrer Kausalität markiert; auch bleibt inhaltlich vieles implizit (vgl. dazu auch Gohl 2006). Zudem werden, z. B. durch die Prosodie, Modalisierungen vorgenommen, die die Interaktionsmodalität und/oder emotionale Haltung der Beteiligten markieren (z. B. gereizt, vorwurfsvoll, scherzhaft).
- Das *Abschließen* geschieht kollaborativ und in wechselseitiger Ratifikation anstatt – wie es später gegen Ende der oben ausschnitthaft zitierten Übungsdiskussion der Fall ist – auf Geheiß eines Moderators bzw. Lehrers.

Insgesamt wird deutlich, dass authentische argumentative Sequenzen eingewoben sind sowohl in ihren konkreten sequenziellen Kontext (d. h. den Gesprächsverlauf) als auch in ihren jeweiligen sozialen Kontext mit seinen spezifischen kommunikativen Zwecken, die die Beteiligten habitualisiert umsetzen (vgl. auch Morek/Quasthoff demn.): Im obigen Beispiel etwa erwächst das Argumentieren aus dem für Familiengespräche so typischen narrativen Teilen persönlicher Erlebnisse und deren Bewertung, über die sich die Beteiligten zunächst uneinig sind. Insofern ist das Argumentieren eng verknüpft nicht nur mit affektiven Dimensionen sprachlichen Handelns, sondern auch mit der Bearbeitung unterschiedlicher Perspektiven und Wissensvoraussetzungen, die sich aus den teils eigenen Erfahrungswelten der unterschiedlichen Familienmitglieder (hier: Eltern und Kindern) ergeben. Somit sind mit dem Argumentieren auch Selbst- und Fremdpositionierungen hinsichtlich sozialer Identitäten verbunden, z. B. als »Hokey-Experte«, »gleichberechtigt auftretendes Kind« oder »kritisch sorgende Eltern«.

Wiederum andere Dynamiken gelten für argumentative Praktiken, die sich im Rahmen informeller Cliquesinteraktionen unter Kindern vollziehen. Betrachten wir dazu in aller Kürze einen Ausschnitt aus einem Gespräch unter fünf 10- bis 11-jährigen Mädchen, in dem es um eine (vermeintliche) Liebesbeziehung eines der Mädchen geht (vgl. auch Morek 2015). Sophia und Nele behaupten, Luna sei mit einem Klassenkameraden liiert gewesen, während Luna selbst dies abstreitet. Der Dissens und seine Bearbeitung sind insgesamt spielerisch-unernst gerahmt.

**Beispiel 3, Volltrottel (C2w-Gy1), So: Sophia, Lu: Luna, Ne: Nele, Bl: Blanca**

- 043 So: WIEso hast du eigentlich mit gregor SCHLUSS gemacht,  
044 Lu: ((schüttelt Kopf)) das ist\_n (.) VOLLtrottel.  
045 Ne: sie war mit den ZWEI stunden zusammen. ((»Daumen-hoch«-  
Geste))  
046 Bl: ((lacht))  
047 Lu: ((lacht)) ich war mit dem !GA::R! nicht zuSAMmen.=  
048 Ne: =DO::CH.  
049 (0.5)  
050 Lu: [<<schulterzuckend> (ja gut).>]  
051 Ne: [DOCH; ]  
052 Ne: hat der mir <<langsam nickend> geSA::GT.>  
053 Lu: ((richtet ironisch-vorwurfsvollen Blick an Nele))  
054 Ne: [dass IHR ( )]  
055 Lu: [ihr seid auch ] !SO:! DICke;  
056 ((blickt Sophia an und lacht))  
057 So: ((lacht leise, blickt Luna an))  
058 Ne: ((grinst))

Mit der Frage nach vermeintlichen Trennungsgründen (Z.043) etabliert Sophia zunächst Begründungspflicht für Luna. Sowohl deren Kopfschütteln (Z.044) als auch die diffamierende Kategorisierung des betreffenden Jungen als »VOLLtrottel« stellen eine ambige Reaktion dar: Sie können als Zurückweisung sowohl der unterstellten Sachverhalts verstanden werden als auch der Legitimität von Sophias Frage. In jedem Falle signalisiert diese hyperbolische Abwertung, dass eine weitere Vertiefung des Themas indiskutabel und etwaige weitere Begründungspflicht aufgehoben ist. Nele indes hält die Unterstellung einer – wenngleich sehr kurzen – Liebschaft aufrecht (»sie war mit den ZWEI stunden zusammen.«, Z.045), worauf Luna einen deutlichen Dissens produziert (»ich war mit dem !GA::R! nicht zuSAMmen.«, Z.047). Sowohl nonverbal (z.B. Daumen-hoch-Geste, fortwährendes Lachen) als auch durch den rituellen Austausch insistierender Züge (»doch.«) sowie durch ironische Einlenkungen (Z.050) und Beteuerungen (Z.052) zeigen sich die Mädchen an, dass sich das Ganze in scherzhafter Modalität vollzieht. Schließlich gelingt es Luna, die scherzhaften Unterstellungen argumentativ auszuhebeln, indem sie Neles Behauptung (»hat der mir geSA::GT.>«, Z.052) mit dem ironischen Verweis auf die »!SO! DICke« Freundschaft zwischen Nele und Gregor entkräftet

(Z.055). Zugleich sucht sie durch entsprechendes Blickverhalten (Z.056) in Sophia eine Verbündete. Letztlich schließen die Mädchen die Sequenz durch kollektives Lachen bzw. Grinsen ab.

Diese Gesprächssequenz entspricht wohl kaum klassischen oder gar argumentationstheoretischen Vorstellungen von Argumentieren. So geht es für die Mädchen nur vordergründig um die Bearbeitung der Quaestio, ob Luna nun mit Gregor liiert war oder nicht. Im eigentlichen Kern haben wir es hier mit spielerisch-unernsten verbalen Provokationen in einer Aktivität wie »Frotzeln« (Günthner 2000, 155) bzw. »Necken« (Branner 2003, 243) zu tun, mittels derer gruppeninterne Standards (z. B. Legitimität von Beziehungen zum anderen Geschlecht) ausgehandelt werden. In diesem sequenziellen und sozialen Kontext wären komplexe Begründungen in Form ausgebauter Diskurseinheiten (z. B. *Ich war nicht mit ihm zusammen, weil erstens ... und zweitens ...*) gerade *nicht* angemessen. Stattdessen zeigt sich, dass es zum »Spiel« gehört, mit etablierter Begründungspflicht auf herunterspielende, ironisierende und scherzhafte Art und Weise umzugehen. Ziel ist also gerade *nicht* die ernsthafte inhaltliche Auseinandersetzung vermittels des Austausches möglichst vieler, plausibler und logisch strukturierter Argumente.

Insgesamt zeigen die in diesem Kapitel exemplarisch behandelten argumentativen Sequenzen aus informellen Alltagsinteraktionen in Familie bzw. Clique, dass Argumentieren als situierte Praktik nicht nur entlang einer Vielfalt an interaktiven und sprachlichen Strukturen vollzogen werden kann, sondern stets pragmatisch eingebettet ist in spezifische Gesprächs- und Handlungskontexte (vgl. auch Deppe 2003). Solche situierten argumentativen Praktiken, wie sie den außerunterrichtlichen interaktiven Erfahrungsraum von Schülerinnen und Schülern bestimmen, unterscheiden sich sehr wesentlich von rationalistisch-idealisierenden Konzeptionen des Argumentierens (vgl. auch Spiegel 2006). An die Stelle des Austauschs komplexer, kanonisch aufgebauter und nach Möglichkeit logisch stimmiger Argumente in Form argumentativer Diskurseinheiten (vgl. der Fishbowl-Ausschnitt, Beispiel 1) tritt das wechselseitige, »pingpongartige« Reagieren auf Zugzwänge und das Nutzen eines reichhaltigen Repertoires argumentativer Mittel. Der Umgang mit verschiedenen affektiven Displays und Interaktionsmodalitäten (z. B. vorwurfsvoll, ironisch) stellt dabei eine wichtige Anforderung wie auch Ressource dar, mit Dissens (z. B. Bewertungsdivergenz) und dessen Bearbeitung umzugehen (vgl. Schiffrin 1984; Morek 2015). Die hier anhand exemplarischer Ausschnitte dokumentierte Interaktivität und kontextspezifische Realisierung von Argumentieren gilt es in Konzeptionen von Argumentationskompetenz zu berücksichtigen.

## 4 Argumentationskompetenz aus Sicht der Gesprächslinguistik und Diskurserwerbsforschung

In jüngster Zeit sind verschiedene Modellierungen mündlicher Argumentationskompetenz entstanden, die der Tatsache Rechnung tragen, dass Argumentieren eine *interaktiv* hervorgebrachte Aktivität ist (u.a. Grundler 2011; Krah et al. 2013; Quasthoff/Krah 2012; Krelle 2014). Gemeinsam ist diesen Modellen, dass sie Argumentierenkönnen a) ableiten aus Aufgaben- und Anforderungsstrukturen, die sich mit dem Argumentieren in Gesprächen stellen, und b) Argumentierenkönnen verstehen als einen Komplex verschiedener Teilfähigkeiten.<sup>8</sup> Ausgehend von dem in Kapitel 3 skizzierten Beschreibungszugang, der systematisch die Ebene argumentationsspezifischer Gesprächsaufgaben sowie Mittel und Formen zu deren Bearbeitung unterscheidet, lassen sich mit Quasthoff (2009) folgende drei Dimensionen von Argumentationskompetenz differenzieren (vgl. auch Heller/Krah 2015; Morek 2015):

- *Kontextualisierung*: Zugzwänge, die sich bei der Bearbeitung argumentationsspezifischer Gesprächsaufgaben stellen, erkennen, befolgen oder selbst etablieren können – und zwar jeweils mit Zuschnitt auf den jeweils spezifischen sequenziellen und sozialen Kontext,
- *Vertextung*: Argumentationstypische Mittel des Aufbaus argumentativer Diskursstrukturen nutzen und sequenziell gliedern können,
- *Markierung*: sprachliche (und nichtsprachliche) Formen zur Indizierung argumentativer Strukturierung und ihrer kontextualisierten Realisierung nutzen können.

Diese Kompetenzdimensionen tragen der interaktiven, situierten und prozessualen Natur des Argumentierens Rechnung. Sie geben nicht – ausgehend von externen normativen Vorstellungen – vor, was kompetentes Argumentieren ausmacht, sondern sind systematisch ableitbar aus den Anforderungsstrukturen des Argumentierens. In empirischen Studien zur Entwicklung von Argumentationsfähigkeit (Krah et al. 2013; Heller/Krah 2015) haben sich diese Dimensionen als erwerbsrelevant er-

---

8 Die einzelnen Teilfähigkeiten werden dabei allerdings ihrerseits je unterschiedlich aufgefächert und konzipiert (z.B. anhand von Wissenstypen bei Grundler 2011 oder auf Basis allgemeiner gesprächskonstitutiver Aufgaben bei Krelle 2014).

wiesen. Gerade die Dimension der *Kontextualisierung* (vgl. Morek/Quasthoff demn.; Quasthoff/Morek 2015) findet allerdings in sprachdidaktischen Ansätzen zur schulischen Förderung mündlicher Argumentationskompetenz bislang i. d. R. kaum Berücksichtigung. Dies hängt sowohl mit der unterrichtlichen Dominanz simulierter Übungsdiskussionen (vgl. Kapitel 1) zusammen wie auch mit argumentationstheoretisch inspirierten Normen, die dem Argumentieren in der Schule oftmals implizit oder explizit zugrundegelegt werden.

## 5 Normen des Argumentierens in der schulischen Deutschdidaktik

Blickt man in die Bildungsstandards für das Fach Deutsch, zeigt sich, dass dem Argumentieren im Kompetenzbereich »Sprechen und Zuhören« ein hoher Stellenwert beigemessen wird. So sollen die Schülerinnen und Schüler Argumentieren als eine von »verschiedene[n] Formen mündlicher Darstellung unterscheiden und anwenden« lernen (KMK 2004, 10). Sie sollen »die eigene Meinung begründet und nachvollziehbar vertreten« sowie »auf Gegenpositionen *sachlich* und argumentierend eingehen« lernen (ebd., Hervorhebung M. M.). Gerade in der angeführten Dialektik des nachvollziehbaren Begründens eigener Positionen und des sachlichen Auseinandersetzens mit Gegenpositionen findet sich die in Kapitel 2 skizzierte rationalistisch geprägte Vorstellung von Argumentieren wieder – als einer (*idealiter*) kooperativen, »sachlichen« und erkenntnisbezogenen Tätigkeit.

Auf Ebene der unterrichtlichen Umsetzung werden zudem normative Erwartungen an das Argumentieren eingesetzt, die sich speziell auf den Aufbau bzw. die inhaltlich-logische Struktur von Argumenten beziehen (d. h. auf die Dimension der *Vertexung*) (vgl. dazu auch Heller 2015). Sie manifestieren sich besonders deutlich in der rekurrenten Fokussierung der Positionen »Behauptung/These«, »Begründung« und »Beleg/Beispiel«. Krelle (2014, 63–70) beispielsweise sichtet eine Reihe von Deutschlehrwerken der Sekundarstufe 1 und zeigt die didaktische Omnipresenz dieses »Dreischritts« auf. Insofern kann dieser Dreischritt als präskriptiv gesetztes, »schulspezifische[s] Entfaltungsmuster« für Argumentationen begriffen werden (Grundler 2015, 51). So etwa wurde auch im Vorlauf der Fishbowl-Diskussion aus dem Eingangsbeispiel – im Zuge der Erarbeitung von »Kriterien für gute Argumente« – diese kanonische Struktur als Zielnorm festgesetzt. Sie galt es anschließend von den Schülerinnen und Schülern bei der schriftlichen Vorbereitung auf die

Diskussion zu berücksichtigen. Betrachtet man nun Kims Diskussionsbeitrag (Beispiel 1, Z. 135–145), findet sich diese Vorgabe exakt umgesetzt: Ihre argumentative Diskurseinheit lässt sich aufsplitten in: Behauptung bzw. These (»ich FIND jetzt geld NICH so gut;«, Z. 136), Begründung (»weil ...«, Z. 137–140) und Beispiel (»(falls) sich jetzt zum beispiel das kind WÜNSCHT- ...«, Z. 141–145).

Der wiederkehrenden normativen Instanzierung dieses Dreischritts liegt nicht zuletzt die – ihrerseits wiederum normativ überformte – Annahme zugrunde, besonders »elaborierte« Argumente könnten als Zeichen und Ziel fortgeschrittener Argumentationskompetenz interpretiert werden (vgl. Grundler 2015, 50). Damit wird jedoch zum einen die Dimension der *Vertextung* (s. Kapitel 4) überbetont zu Lasten einer mangelnden Berücksichtigung der Interaktivität und Situiertheit des Argumentierens und somit der *Kontextualisierungsdimension*. Zum anderen wird damit kompetentes Argumentieren – wie Kompetenz in der Schule generell – »vor allem in der Nachahmung vorgegebener Muster« (Feilke 2012, 149) gesehen.

Ähnliche normative Erwartungen finden sich z.T. auch im Bereich der *Markierung*: In der Vorbereitungsphase der Fishbowl-Diskussion aus Beispiel 1 etwa werden neben dem argumentativen Dreischritt auch kausale Konnektoren behandelt, zu deren verstärkter Nutzung in der Fishbowl-Diskussion die Lehrerin auffordert. Auch Krelle (2014, 67 f.) stößt in verschiedenen Lehrwerken auf entsprechende Vorgaben für Formulierungen (allerdings bezogen auf schriftliches Argumentieren).

Insgesamt wird in der didaktischen Fokussierung der Dimensionen *Vertextung* und *Markierung* bei der Vermittlung mündlicher Argumentationskompetenz deutlich, dass und inwiefern gerade in geplanten Argumentationseinübungen normative Orientierungen an *schriftlichen* Argumentationen zum Tragen kommen: Beim schriftlichen Argumentieren im Unterricht, das vor allem im Format der »Erörterung« realisiert wird, ist »der Aufbau einer kohärenten, häufig multiperspektivischen Argumentationsstruktur« (Spiegel 2011, 41) gefordert. Es geht um das monologische Verfassen eines Textes, dem i. d. R. bewusste Planungsprozesse vorangehen, in denen Argumente gesammelt, in sich strukturiert und Einwände antizipiert werden (ebd.). Betrachtet man nun die Schülerbeiträge in geplanten Argumentationseinübungen, lassen sich die dort realisierten argumentativen Diskurseinheiten im Grunde als »gesprochene argumentative Texte« einordnen, wie sie sich aber eben in außerunterrichtlichen argumentativen Zusammenhängen i. d. R. gar nicht finden (s. Kapitel 3).<sup>9</sup>

---

9 Interessanterweise lässt sich selbst für unterrichtlich arrangierte Diskussionen zeigen, dass in denjenigen »heißen Phasen«, in denen sich die Schülerinnen und Schüler zunehmend in die argumentative Auseinandersetzung vertiefen, die Beiträge des/der Einzelnen kürzer werden und



Darüber hinaus lässt sich die Debattenhaftigkeit und Geordnetheit unterrichtlicher Argumentationseinübungen auch rückbeziehen auf grundsätzlichere Vorstellungen von schulisch zu vermittelnder Gesprächskompetenz: Diese finden sich beispielsweise auch in den programmatischen Ausführungen, die dem Kompetenzbereich ›Sprechen und Zuhören‹ in den Standards vorangestellt sind. Dort wird als Ziel formuliert: »Sie (d. h. die Schülerinnen und Schüler, M. M.) verfügen über eine Gesprächskultur, die von aufmerksamem Zuhören und respektvollem Gesprächsverhalten geprägt ist« (KMK 2004, 8). Offensichtlich verstehen die Bildungsstandards also Gesprächskompetenz (und mithin Argumentationskompetenz) nicht lediglich als rein ›technische‹, sprachlich-kognitive Fähigkeit, sondern verknüpfen damit den Anspruch an eine bestimmte *Gesprächskultur*, die sich v. a. äußert in einer an demokratischen Grundwerten orientierten *Haltung* gegenüber den Kommunikationspartnern. Dies spiegelt sich auch in verbreiteten Materialien zur Gesprächsdidaktik wieder, etwa wenn Klippert (2013, 121) mit Blick auf die Vermittlung von Gesprächskompetenz von der »Kunst des verständnisvollen, konstruktiven Dialogs« spricht.

Gerade geplante und/oder eigens arrangierte Diskussionsrunden repräsentieren nun offenbar genau dasjenige Format, in dem sich diese schulischen Erwartungen bzgl. des Argumentierens besonders gut umsetzen zu lassen scheinen: (1) Sie bringen die Fokussierung der argumentativen Teilkompetenzen ›Vertextung‹ und ›Markierung‹ mit sich, (2) ermöglichen aufgrund ihrer Geplantheit eine Orientierung an Strukturen schriftlichen Argumentierens und (3) stehen angesichts der in ihnen einzuhaltenden Kooperativität und Explizitheit des Begründens für eine an rationalistisch-idealisierenden Standards orientierte Vorstellung von Argumentationskompetenz. In diesem Sinne, so könnte man sagen, dienen sie der Vermittlung von »Schulnormen« (Feilke 2012) als genuin schulrelevanten sprachbezogenen Normen, die sich nicht nur von außerschulischen, lebensweltlichen Interaktionserfahrungen und -anforderungen unterscheiden, sondern gleichsam unterscheiden *müssen*. Folgt man Feilke (2012), könnte den entsprechenden argumentationsbezogenen Erwartungen dann ein eigener Stellenwert für das schulische Lernen zuerkannt werden – gemäß dem Prinzip ›So argumentiert man mündlich in der Schule‹. Dass diese Überlegung jedoch bezogen auf die langfristige, schülerseitige Aneignung mündlicher Argumentationskompetenz zu kurz greift, werde ich im folgenden und letzten Kapitel meines Beitrags zeigen.

---

schnelle interaktive Bezugnahmen an die Stelle monologisch ausgebauter Argumente treten (Krelle 2014; Grundler 2015).

## 6 Ansprüche an eine integrierte Argumentationsdidaktik

Grundsätzlich lassen sich didaktische Überlegungen zur Vermittlung von Gesprächsfähigkeit grob zweiteilen in a) solche, die einzelne Gesprächspraktiken (z. B. Argumentieren) in eigens dafür arrangierten Settings isoliert üben lassen, und b) solche, in denen die Aneignung entsprechender Praktiken im Rahmen ›normaler‹ Unterrichtsgespräche und damit integriert in fachliches Lernen geschieht (Heller/Morek 2015). Geplante Diskussionsrunden gehören klar zur ersten Gruppe. Der Praktizierung solcher Übungssettings liegt die Annahme und Hoffnung zugrunde, dass über die Bewusstmachung gesprächsbezogener Anforderungen und Ressourcen (z. B. im Bereich Vertextung und Markierung) und deren fokussierte Anwendung die Entwicklung entsprechender Kompetenzen gefördert werden kann.

Zugleich aber wissen wir aus der linguistischen Erwerbsforschung, dass die rekurrente, aktive Partizipation an zweckgerichteten sozialen Interaktionen wesentlicher Mechanismus und Antriebsmoment des Erwerbs komplexer Diskursfähigkeiten ist (Quasthoff 2011). Daran schließt sich die Frage an: Wo und wann kann das in Übungsdiskussionen isoliert und punktuell Erprobte, kann das Argumentieren gemäß schulischer Normen im Unterricht weiter und langfrist(er) praktiziert werden? Und bezogen auf die Vermittlung einer partizipativen, auf rationalistisches Argumentieren Fußenden Gesprächskultur: Wo realisiert sie sich ansonsten im Klassenzimmer?

Betrachten wir vor diesem Hintergrund einen weiteren Ausschnitt aus einer Deutschstunde, die sich in derselben Klasse und im Rahmen derselben Unterrichtsreihe (zum Thema ›Argumentieren‹) ereignet hat wie das eingangs zitierte Fishbowl-Beispiel. Diesmal bespricht die Lehrerin mit den Schülerinnen und Schülern Lösungen einer Hausaufgabe (vgl. zu diesem Beispiel auch: Heller/Morek 2015). Es mussten Konnektoren wie z. B. *weil*, *also*, *schließlich* zugeordnet werden zu vorgegebenen Bedeutungskategorien (z. B. ›Begründung‹, ›Folgerung‹). Zu Beginn der Besprechung ermutigt die Lehrerin die Klasse, sich im Falle abweichender Lösungen zu melden (›Wenn ihr etwas anders findet, könnt ihr euch auch melden‹). Dies genau tut im unten stehenden Ausschnitt nun Franziska, indem sie Dissens vorbringt bzgl. einer bereits am Smartboard verzeichneten Lösung (*schließlich* > ›Begründung‹):

**Beispiel 4**, Schließlich (Gy2-U1), Fr: Franziska, Le: Lehrerin, Ti: Timo

- 003 Fr: ÄHM- (.) ich wollt jetzt Sagen (.) zu SCHLIESSlich?  
 004 (-) ich glaube das ist nich äh:: is keine beGRÜNDung,  
 005 sondern ne zeitliche ABfolge (auch).  
 006 Le: ((legt Finger an die betreffende Stelle am SmartBoard))  
 007 ((wendet sich an die Klasse)) SCHLIESSlich;  
 008 Ti: ((meldet sich))  
 009 Le: Timo was meinst DU;  
 010 Ti: ähm ich glaub (.) das is ne FOLgerung.  
 011 Le: <<nickend> hm\_hm,>  
 012 ((zieht Konjunktion in Spalte ›Folgerung‹)) geNAU.  
 013 DAS gehört zu FOLgerung.  
 014 (-- ÄHM- (2.2) SCHLIESSlich lässt sich auch noch ab-  
 schließend DAS und das Sagen;  
 015 ja?  
 016 ?: ja.  
 017 Le: ÄHM- es wird HÄUfig franziska ja::: manchmal wird\_s auch  
 bei der beschreibung von zeitlichen abläufen geNUTZT;  
 (1.3)  
 018 du MEINST sowas wie (-) zum !SCHLUSS! meinst du eigent-  
 lich SO[was;]  
 019 Fr: [ja ]  
 020 Le: das is son bisschen ÄHNlich;\_ne?

Franziska spricht sich gegen die Einordnung von *schließlich* als ›Begründung‹ aus (Z.003–004) und plädiert stattdessen für die Zuordnung zur Kategorie ›zeitliche Abfolge‹ (Z.005). An dieser Stelle ist nun, gemäß der argumentativen Gesprächsaufgaben (s. Kapitel 3), zunächst *Dissens* etabliert. Die interaktive Manifestation von Dissens allein jedoch bedeutet noch nicht, dass zwangsläufig auch argumentiert werden muss (vgl. Heller 2012). Dies ist erst dann der Fall, wenn auch die sequenziell nächste Aufgabe vollzogen wird, nämlich das *Etablieren von Begründungspflicht*. Genau dies aber geschieht in dem obigen Ausschnitt nicht – zumindest nicht mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler. Weder braucht Franziska Gründe für ihren Alternativvorschlag ins Feld zu führen noch wird der Mitschüler Timo begründungspflichtig gemacht, obwohl er zunächst nach seiner Position hinsichtlich der strittigen Einordnung gefragt wird (Z.009).

Betrachtet man den weiteren Gesprächsverlauf, zeigt sich, dass die Lehrerin allenfalls sich selbst die Aufgabe zuschreibt, zu argumentieren: Sie liefert eine implizite Begründung in Gestalt eines Beispielsatzes (Z.014–015) und richtet dann eine *Erklärung* bilateral an diejenige Schülerin, die eingangs Dissens etabliert hatte. Insofern erlangt der weitere Verlauf der Sequenz (Z.017–020) die Qualität einer einseitigen Wissensvermittlung, die weniger auf die interaktive, mehrperspektivische Aushandlung von Positionen zielt, als vielmehr der einlinigen Ausräumung eines (vermeintlichen) schülerseitigen Irrtums dient.

Dass das argumentative und argumentationsdidaktische Potenzial von lokal emergierendem Strittigem im Unterricht nicht (systematisch) genutzt wird, ist kein Einzelfall, sondern ließ sich für die im Rahmen des Disko-Projekts untersuchten Unterrichtsaufzeichnungen vielfach beobachten. Es werden lehrerseitig »Abkürzungsverfahren« genutzt, die vor allem in Folgendem bestehen:

- kein Etablieren von Begründungspflicht für Schülerinnen und Schüler,
- initiatives Übernehmen von Begründungen durch die Lehrperson,
- Behandlung »falscher« Lösungen nicht als potenzielle Thesen in einem argumentativen Diskurs, sondern als Irrtümer, die nur eine »einlinige« Ausräumung erfordern.

Damit gehen gleich mehrere Chancen verloren: Erstens wird so die Möglichkeit verspielt, genau diejenige Dimension von Argumentationskompetenz anzusprechen, die bei den isolierten Diskussionsübungen nicht zum Tragen kommt: das *Kontextualisieren*, d.h. das Erkennen von Anschlussstellen im Gespräch, an denen Argumentieren relevant wird (Quasthoff/Morek 2015). Damit bleibt zugleich die Gelegenheit ungenutzt, die Schüler und Schülerinnen das Vertexten und Markieren von Argumenten »unter Echtzeitbedingungen« und zur Erreichung lokaler kommunikativer Zwecke und unter Zuschnitt auf die Erfordernisse des spezifischen sozialen Kontexts (hier: Unterricht; vgl. Morek/Quasthoff demn.) vollziehen und einüben zu lassen. Und schließlich stehen Sequenzen wie das Beispiel 4 dem Anspruch an eine rationalistische, auf die gemeinsame (!) Generierung von Erkenntnissen gerichtete Gesprächs- und Argumentationskultur geradezu diametral entgegen.

Damit ließe sich die im Titel dieses Beitrags aufgeworfene Frage – »Was lernt man bei einer Fishbowl-Diskussion im Unterricht?« – auch (ketzerisch) beantworten: Man lernt, dass es Sonderformen mündlicher Kommunikation im Unterricht gibt, für die bestimmte formale Anforderungen (z.B. Gesprächsorganisation, kanonischer Aufbau der Beiträge, Nutzung bestimmter sprachlicher Mittel) sowie eine idealisierte Gesprächskultur gelten, die jedoch weder auf außerschulische Diskurs-

praktiken noch auf habitualisierte Praktiken des ›normalen‹ Unterrichts übertragbar sind.

Positiv gewendet lässt sich allerdings daraus die Forderung ableiten, auch über Fishbowl-Diskussionen und andere arrangierte Settings hinaus eine argumentationsoffene Gesprächskultur im Unterricht zu etablieren. Konkrete Vorschläge dazu, wie Lehrer durch gezielte interaktive Verfahren Unterrichtsgespräche entsprechend gestalten können, finden sich z. B. bei Heller/Morek (2015) und Michaels et al. (2013). Denn wenn der Deutschunterricht der Ort sein soll, an dem sich ein Ideal sachlichen, konsensorientierten Argumentierens – frei von anderen lokalen Handlungszwecken jenseits der Erkenntnisgewinnung – realisieren kann, dann darf er sich nicht auf die Schaffung von didaktisierten Inseln des Argumentierens beschränken.

## 7 Literatur

- Arendt, Birte (2015): Kindergartenkinder argumentieren – Peer-Gespräche als Erwerbkontext. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 62 (1), S. 21–33.
- Auer, Peter (1986): Kontextualisierung. In: *Studium Linguistik* 19, S. 22–47.
- Bayer, Klaus (2007): *Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse*. 2., überarb. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Becker-Mrotzek, Michael (2008): Gesprächskompetenz ermitteln und vermitteln. In: Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlinde/Köller, Olaf (Hrsg.): *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 52–77.
- Branner, Rebecca (2003): *Scherzkommunikation unter Mädchen. Eine ethnographisch-gesprächsanalytische Untersuchung*. Frankfurt/Main, New York: Peter Lang.
- Deppermann, Arnulf (2003): *Desiderata einer gesprächsanalytischen Argumentationsforschung*. In: ders./Hartung, Martin (Hrsg.): *Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien*. Tübingen: Stauffenburg, S. 10–26.
- Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hrsg.) (2003): *Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien*. Tübingen: Stauffenburg.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- van Eemeren, Frans H./Grootendorst, Rob (2004): *A systematic theory of argumentation. The pragma-dialectical approach*. New York: Cambridge University Press.
- Feilke, Helmuth (2012): *Schulsprache – Wie Schule Sprache macht*. In: Schneider, Jan Georg/Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee (Hrsg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. Berlin: de Gruyter, S. 149–175.
- Føllesdal, Dagfinn/Walløe, Lars/Elster, Jon (1988): *Rationale Argumentation. Ein Grundkurs in Argumentations- und Wissenschaftstheorie*. Berlin [u. a.]: de Gruyter.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Gohl, Christine (2006): *Begründen im Gespräch. Eine Untersuchung sprachlicher Praktiken zur Realisierung von Begründungen im gesprochenen Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.

- Grundler, Elke (2006): Zur Rolle des Engagements in Schülerdiskussionen. In: dies./Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien. Tübingen: Stauffenburg, S. 77–96.
- Grundler, Elke (2011): Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell. Tübingen: Stauffenburg.
- Grundler, Elke (2015): Interaktive Argumententwicklung in schulischen Argumentationen. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 62 (1), S. 47–60.
- Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (2013): Mündliche Argumentationskompetenz im Primarbereich sowie in den Sekundarstufen I und II. In: Gailberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hrsg.): Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim, Basel: Beltz, S. 456–490.
- Günthner, Susanne (2000): Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion. Grammatische, prosodische, rhetorisch-stilistische und interaktive Verfahren bei der Konstitution kommunikativer Muster und Gattungen. Tübingen: Niemeyer.
- Hanks, William F. (1996): Language and communicative practices. Boulder: Westview.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta (1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Heller, Vivien (2012): Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, Vivien (2015): Academic discourse practices in action: Invoking discursive norms in mathematics and language lessons. In: Linguistics and Education 31, S. 187–206. (= Special Issue »Academic discourse as situated practice«, dies./Morek, Miriam (Hrsg.))
- Heller, Vivien/Krah, Antje (2015): Wie Eltern und Kinder argumentieren. Interaktionsmuster und ihr erwerbssupportives Potenzial im längsschnittlichen Vergleich. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 62 (1), S. 5–20.
- Heller, Vivien/Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In: Leseforum.ch (3/2015). Online verfügbar unter <http://www.leseforum.ch/> [2.8.2016].
- Klippert, Heinz (2013): Kommunikations-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kopperschmidt, Josef (2000): Argumentationstheorie zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Krah, Antje/Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Wild, Elke/Hollmann, Jelena/Otterpohl, Nantje (2013): Die Rolle der Familie beim Erwerb komplexer sprachlicher Fähigkeiten in der Sekundarstufe I. In: Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hrsg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 68–88.
- Krelle, Michael (2014): Mündliches Argumentieren in leistungsorientierter Perspektive. Eine empirische Analyse von Unterrichtsdiskussionen in der neunten Jahrgangsstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003.
- Luckmann, Thomas (1989): Kultur und Kommunikation. In: Haller, Max/Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim/Zapf, Wolfgang (Hrsg.): Kultur und Gesellschaft. Frankfurt/Main: Campus, S. 33–45.
- Lueken, Geert-Lueke (2006): Fördert formale Logik argumentative Kompetenz? Über Sinn und Unsinn von Logik-Kursen. In: Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien. Tübingen: Stauffenburg, S. 97–106.
- Michaels, Sarah/O'Connor, Mary Catherine/Williams Hall, Megan/Resnick, Lauren B. (2013): Accountable Talk Sourcebook: For Classroom Conversation that Works. Manuscript, Institute for Learning, University of Pittsburgh.

- Miller, Max (1984): Zur Ontogenese des koordinierten Dissens. In: Edelstein, Wolfgang/Habermas, Jürgen (Hrsg.): Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 220–250.
- Morek, Miriam (2012): Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg.
- Morek, Miriam (2015): Dissensbearbeitung unter Gleichaltrigen – (k)ein Kontext für den Erwerb argumentativer Gesprächsfähigkeiten? In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 62 (1), S. 34–46.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien/Quasthoff, Uta (demn.): Erklären und Argumentieren. Modellierungen und empirische Befunde im Rahmen der linguistischen Erwerbs- und Unterrichtsforschung. In: Wyss, Eva/Meißner, Iris (Hrsg.): Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik: Stauffenburg.
- Morek, Miriam/Quasthoff, Uta (demn.): Sprachliche und diskursive Praktiken unter Kindern. In: Neuland, Eva/Schlobinski, Peter (Hrsg.): Handbuch Sprache in sozialen Gruppen: de Gruyter.
- Quasthoff, Uta (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 84–100.
- Quasthoff, Uta (2011): Diskurs- und Textfähigkeiten: Kulturelle Ressourcen ihres Erwerbs. In: Hoffmann, Ludger/Leimbrink, Kerstin/dies. (Hrsg.): Die Matrix der menschlichen Entwicklung. Berlin: de Gruyter, S. 210–251.
- Quasthoff, Uta/Krah, Antje (2012): Familiäre Kommunikation als Spracherwerbsressource: das Beispiel argumentativer Kompetenzen. In: Neuland, Eva (Hrsg.): Sprache der Generationen. Thema Deutsch Band 12. Mannheim: Bibliographisches Institut, S. 115–132.
- Quasthoff, Uta/Morek, Miriam (2015): Abschlussbericht zum DFG-Projekt »Diskursive Praktiken von Kindern in außerschulischen und schulischen Kontexten«. Manuskript. TU Dortmund. Online verfügbar unter [www.disko.tu-dortmund.de/disko/Medienpool/Abschlussbericht-DiKo.pdf](http://www.disko.tu-dortmund.de/disko/Medienpool/Abschlussbericht-DiKo.pdf) [2.8.2016].
- Schiffirin, Deborah (1984): Jewish argument as sociability. In: *Language in Society* 13 (3), S. 311–335
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353–402. Online verfügbar unter <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> [2.8.2016].
- Spiegel, Carmen (1995): Streit. Eine linguistische Untersuchung verbaler Interaktionen in alltäglichen Zusammenhängen. Tübingen: Narr.
- Spiegel, Carmen (2006): Argumentieren lernen im Unterricht – ein funktional-didaktischer Ansatz. In: Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien. Tübingen: Stauffenburg, S. 63–76.
- Spiegel, Carmen (2011): Argumentieren schriftlich – mündlich: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Behrens, Ulrike/Eriksson, Brigit (Hrsg.): Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Bern: hep, S. 35–54.
- Spranz-Fogasy, Thomas (2003): Alles Argumentieren, oder was? Zur Konstitution von Argumentation in Gesprächen. In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hrsg.): Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien. Tübingen: Stauffenburg, S. 27–39.
- Toulmin, Stephen (1975): Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg: Scriptor.
- Vogt, Rüdiger (2002): Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Tübingen: Niemeyer.
- Vuchinich, Samuel (1987): Starting and stopping spontaneous family conflict. In: *Journal of Marriage and the Family* 49, S. 591–601.

- Wald, Benji (1978): Zur Einheitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten. In: Quasthoff, Uta (Hrsg.): Sprachstruktur – Sozialstruktur. Königstein: Scriptor, S. 128–149.
- Weingarten, Rüdiger/Pansegrau, Petra (1993): Argumentationsstile im Unterricht. In: Sandig, Barbara/Püschel, Ulrich (Hrsg.): Stilistik. Band 3. Argumentationsstile. Hildesheim: Olms, S. 127–146.
- Zadunaisky Ehrlich, Sara/Blum-Kulka, Shoshana (2010): Peer talk as a ›double opportunity space‹: The case of argumentative discourse. In: Discourse & Society 21 (2), S. 211–233.

### **Anhang:** Transkriptionskonventionen GAT 2 (Selting et al. 2009)

[ ]	Überlappungen und Simultansprechen
[ ]	
(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-) (--) (---)	geschätzte Pausen zwischen 0.2–1 Sek. Dauer
(1.5)	gemessene Pausen
und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
äh öh äm	Verzögerungssignale, sog. »gefüllte Pausen«
<<lachend> >	Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite
<<:-)> soo>	»smile voice«
hm ja nein nee	einsilbige Signale
((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend> >	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen mit Reichweite
<<erstaunt> >	interpretierende Kommentare mit Reichweite
<<f>	forte (laut)
<<p>	piano (leise)
( )	unverständliche Passage
(solche)	vermuteter Wortlaut
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Beiträge
: ::	Dehnung, je nach Länge
akZENT	Fokusakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent



Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

?	hoch steigend
,	mittel steigend
—	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

# Mündliches Argumentieren als kommunikative Praktik – Schulbuchübungen und empirische Befunde im Vergleich

*Vera Mundwiler/Judith Kreuz/Stefan Hauser/  
Brigit Eriksson/Martin Luginbühl*

## 1 Einleitung

In der einschlägigen Literatur zum mündlichen Sprachgebrauch in der Schule herrscht dahingehend Konsens, dass Gesprächskompetenz eine zentrale soziale Kompetenz für den beruflichen wie auch privaten Alltag darstellt (etwa Baines/Howe 2010, 509; Becker-Mrotzek/Brünner 2004, 7; Krelle/Spiegel 2009, 5; Nussbaum 2011, 85; Ulrich 2009, IX). In unserem Beitrag befassen wir uns mit einem Teilbereich der Gesprächskompetenz: mit dem mündlichen Argumentieren. Dabei richtet sich das Interesse darauf, wie sich in Sprachlehrbüchern explizit und implizit etablierte Normen bezüglich guten mündlichen Argumentierens zu solchen Normen verhalten, die in Entscheidungsdiskussionen von Schulkindern als Produkt interaktiver Aushandlungsprozesse rekonstruiert werden können (dazu Hauser/Luginbühl 2015).

Ausgehend von medialitätstheoretischen Überlegungen (Kap. 2) befassen wir uns mit Schulbuch-Übungen (Kap. 3), mit denen mündliches Argumentieren gefördert werden soll. Wir werden aufzeigen, dass in schulischen Übungsanweisungen viele Vorstellungen über »gutes Argumentieren« aus Normvorstellungen des *schriftlichen* Argumentierens stammen. Wir bezeichnen dies als *monologisch-schriftlichen Habitus*, in dem sich ein »Schriftlichkeitsbias« (Fiehler et al. 2004, 49 ff.) bemerkbar macht.

Daran anschließend (Kap. 4) behandeln wir die Frage, wie in Entscheidungsdiskussionen von Schulkindern im Alter von sieben bis zwölf Jahren strittige Fragen in

einem argumentativen Interaktionsmodus behandelt werden. Dabei greifen wir auf Daten eines laufenden Forschungsprojektes zur argumentativen Gesprächskompetenz von Schweizer Schulkindern zurück (dazu 4.1.). Ein besonderes Augenmerk gilt dabei der Frage, wie mündliche Argumentationen ko-konstruktiv etabliert und so interaktiv elaboriert werden. Wir interessieren uns dafür, wie Schulkinder ohne Anwesenheit von Erwachsenen Entscheidungen in Gesprächen argumentativ bearbeiten, also z. B. Argumente vorbereiten oder anfechten, wie Dissens markiert und modalisiert wird, welche Funktion(en) Normaufrufe und metakommunikative Äußerungen haben usw. Im Rahmen eines solchen dynamisch-interaktiven Argumentationsverständnisses bilden Ko-Konstruktionen einen zentralen Aspekt argumentativer Gespräche, die es von Argumentationen in der Medialität der Schriftlichkeit zu unterscheiden gilt.

Unsere Analysen zeigen, dass sich in den Schulbuchübungen einerseits und den analysierten Gesprächen andererseits unterschiedliche Vorstellungen bezüglich der »Angemessenheit« argumentativen Gesprächsverhaltens (dazu Grundler 2010) bemerkbar machen und dass diese nicht (bzw. nicht ohne Weiteres) von einer Medialität in die andere übertragbar sind. Zu den Folgerungen aus diesen Beobachtungen gehört, dass es (auch) aus didaktischer Perspektive eine Reflexion der medialitätsbedingten Differenzen braucht, um mündliche Argumentationskompetenz adäquat beurteilen und um zielführende didaktische Folgerungen ableiten zu können.

## 2 Aspekte der Medialität

Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch unterscheiden sich bezüglich Zeichenmaterialisierung und -prozessierung (Jäger 2004, 2015), was weitgehende Konsequenzen hat, wie dies auf einer allgemeinen Ebene für Gespräche wiederholt beschrieben worden ist (vgl. Auer 2009; Fiehler 2009; Hausendorf 2007; Hennig 2006; Schneider 2008, 2011; Schwitalla 2006). Zentral ist dabei ein Verständnis von gesprochener und geschriebener Sprache als (unhintergehbare) Medialisierungen von Sprache, die nicht einfach »ein bloßes Transportmittel für medienneutrale Gedanken« (Schneider 2008, 30) sind, sondern menschliche Kommunikation von Anfang an prägen, weil Zeichen immer medial vermittelt sind und Medien eine »sinnmiterzeugende [...] Kraft« haben (s. dazu die Spurtheorie von Sibylle Krämer, z. B. Krämer 1998, 2013, hier 1998, 73). Mündliche Kommunikation ist (im Fall von Face-

to-Face-Kommunikation) geprägt von Interaktivität, Prozessualität und einer spezifisch ausgeprägten Multimodalität.

So bestehen Gespräche aus aufeinander bezogenen Beiträgen von kopräsenten Personen, die sich durch ihr verbales, para- und nonverbales Verhalten ständig wechselseitig beeinflussen; mündliche Äußerungen sind so immer ein gemeinsames, interaktiv hervorgebrachtes Produkt. Dabei finden Planung, Produktion und Rezeption »inkrementell« (Auer 2005, 2) statt, sie sind also gleichzeitig und werden in Echtzeit produziert, wobei auch die Prozessualisierung, also das Nacheinander der Gesprächsorganisation gemeinsam hervorgebracht werden muss. Und schließlich sind Gespräche multimodal, da simultan zur verbalen Ebene auch para- und nonverbal kommuniziert wird, wobei diese Ebenen intra- und interpersonell koordiniert werden müssen (Deppermann/Schmitt 2007). Diese – und andere – Eigenschaften prägen nun jede mündliche Sprachperformanz mit (ohne sie natürlich völlig zu bestimmen) und sie unterscheiden sich von Eigenschaften schriftlicher Kommunikation.

Dies zeigt sich exemplarisch im intensiv diskutierten Vergleich von mündlicher Face-to-Face-Kommunikation und Chat-Kommunikation (vgl. Spitzmüller 2005; Schneider i. Dr.): Auch wenn Chat-Kommunikation dialogisch ist, so handelt es sich dabei nicht einfach um getippte Gespräche, die bis auf die Schriftlichkeit wie mündliche Gespräche funktionieren. So ist es im Chat unmöglich, jemanden zu unterbrechen, die Sprecherreihenfolge muss nicht organisiert werden, man kann mit Blicken nichts koordinieren, man kann während der Äußerung einer anderen Person nicht anzeigen, wie man diese versteht, man kann andere nicht durch lautes Sprechen von der Teilnahme abhalten usw. Und auch Smileys sind nicht einfach äquivalent zu nonverbaler Kommunikation, da sie eben nicht parallel zu Äußerungen realisiert werden müssen und da man im Gegensatz zu nonverbaler Kommunikation auch entscheiden kann, ob man sie überhaupt verwenden will oder nicht. Diese medial bedingten Unterschiede bezüglich Interaktivität, Prozessualität und Multimedialität führen dazu, dass die Interaktion sprachlich unterschiedlich gestaltet werden muss, aber auch, dass unterschiedliche »Spielräume der Medialität« (Schneider 2008) präferiert ausgenutzt werden.

Es ist deshalb unbestritten, dass die Medialität der Mündlichkeit im Vergleich zur Schriftlichkeit formale, strukturelle und auch funktionale Besonderheiten aufweist (vgl. Auer 2009; Dürscheid 2011; Günthner/Bücker 2009; Schwitalla 2006; Stein 2015). Dies bedeutet nun auch, dass mündliche Kompetenzen im schulischen Kontext einer – gegenüber der Schriftlichkeit – eigenständigen, gezielten Förderung und einer spezifischen Bewertung bedürfen. In unserem Beitrag soll es um einen fo-

kussierten Blick auf das Argumentieren in Gesprächen gehen. Unter Argumentieren verstehen wir dabei einen sprachlichen Interaktionsmodus, in dem ein Sachverhalt, eine Position oder eine offene Fragestellung problematisiert wird und mit dem auf die Akzeptanz einer Position oder auf die Überzeugung des Partners abgezielt wird, und zwar unter Rückgriff auf Begründungs-, Einwendungs- und Rechtfertigungsaktivitäten (dazu Hauser/Luginbühl 2015, 181). Es handelt sich beim Argumentieren im Gespräch also um »eine global dimensionierte, sequenziell strukturierte und interaktiv hervorgebrachte Leistung zur begründenden Bearbeitung von differierenden Geltungsansprüchen« (Arendt 2015, 21).

### 3 Zur Normativität des mündlichen Argumentierens in Deutschlehrmitteln

Im Folgenden analysieren wir Schulbuchübungen aus verschiedenen Lehrmitteln, um der Frage nach vorherrschenden Normvorstellungen zum mündlichen Argumentieren in Deutschlehrmitteln nachzugehen. Wir konzentrieren uns hier bewusst auf das Unterrichtsfach Deutsch, im Wissen darum, dass die Förderung von Argumentationskompetenzen in vielen Unterrichtsfächern als wichtiges Ziel gilt (vgl. z. B. Budke/Meyer 2015; Grundler/Vogt 2009, 476). Wir haben in unserer Analyse vier gängige Deutschlehrmittel betrachtet, in denen Unterrichtssequenzen zum Argumentieren enthalten sind. Es sind dies aus Deutschland das *Deutschbuch* (Cornelsen),<sup>1</sup> *deutsch.punkt* (Klett), *P.A.U.L. D.* (Schöningh) und aus der Schweiz *Die Sprachstarken* (Klett und Balmer). Ergänzend wurden zudem einzelne Unterrichtsmaterialien zum mündlichen Argumentieren betrachtet, die sich in Lehrmitteln und Empfehlungen für Lehrpersonen finden, nicht aber Bestandteil eines eigentlichen Schulbuchs für Schülerinnen und Schüler sind.

In den untersuchten Lehrmitteln sind ab dem fünften Schuljahr erste Unterrichtseinheiten zum mündlichen Argumentieren vorgesehen, die sich im fünften und sechsten Schuljahr vorerst mit Gesprächsregeln<sup>2</sup> (vgl. z. B. *Deutschbuch 1* und 2;

---

1 Das *Deutschbuch* gibt es in einer Grundaufgabe sowie in Ausgaben, die entsprechend den regionalen Anforderungen und Lehrplänen spezifisch auf einzelne Bundesländer zugeschnitten sind. Die Angaben in diesem Artikel beziehen sich auf die Neuauflagen des *Deutschbuchs* für die Realschule Baden-Württemberg (2012–2015). Das *Deutschbuch 1* ist für das fünfte Schuljahr vorgesehen.

2 Die schulischen Gesprächsregeln zum Themenbereich »Mündliches Argumentieren« umfassen

*P.A.U.L. D. 6; Die Sprachstarken 5*), mit Analysen von Argumenten in schriftlichen Dialogen (vgl. z. B. *Deutschbuch 1 und 2; deutsch.punkt 2; P.A.U.L. D. 6*) und bereits auch mit mündlichen Pro-Kontra-Diskussionen (vgl. z. B. *Deutschbuch 2 und 3; deutsch.punkt 2*) beschäftigen. Ab dem siebten Schuljahr finden sich verschiedene Übungen zu weiter elaborierten Pro-Kontra-Diskussionen oder geregelten Debatten, die vermehrt durch die inhaltliche Vorbereitung anhand argumentativer Texte gestützt werden. Dafür wird typischerweise das Aufgabenformat ›Fishbowl‹/›Fishpool‹ vorgeschlagen, welches eine meist schriftliche Vorbereitung von Argumenten vorsieht, die dann z. T. anhand von Argumentkarten in die Diskussion eingebracht werden können. Es werden auch verschiedene Arbeitstechniken eingeführt, die eine Auseinandersetzung mit der Struktur von Argumentationen zum Ziel haben (vgl. dazu die Diskussion in Kap. 3.1). Die Pro-Kontra-Diskussion bleibt dabei durchgehend über die verschiedenen Schulstufen und Lehrmittel hinweg das am prominentesten vertretene Aufgabenformat (vgl. auch Krelle 2014, 70 in Bezug auf das *Deutschbuch*).<sup>3</sup>

Uns interessiert nun im Folgenden, nach welchen spezifischen Normvorstellungen das mündliche Argumentieren in Deutschlehrmitteln konzeptualisiert wird. Diese Normen lassen sich insbesondere auf der Ebene der Gesprächsregeln und Aufgabenstellungen sowie der Beurteilungsraster rekonstruieren. Teilweise können auch ergänzende Kommentare in den Handreichungen für Lehrpersonen aufschlussreich sein, jedoch überschneiden sich diese inhaltlich meist mit den Angaben in den Lehrmitteln für die Schülerinnen und Schüler und werden daher nicht separat betrachtet.

---

einerseits allgemeine Gesprächsregeln (z. B. ›sich melden‹, ›beim Thema bleiben‹, ›jemanden ausreden lassen‹, ›die Meinung anderer achten‹, ›höflich bleiben‹, ›laut und deutlich sprechen‹) und andererseits argumentationsspezifische Gesprächsregeln (z. B. ›Begründen einer Meinung‹). Im Lehrmittel *P.A.U.L. D. 6* werden zudem faire und unfaire Gesprächsstrategien unterschieden, wobei als »fair« gilt, wer Aussagen begründet und durch Rückgriff auf Erfahrungen und Wissen belegt, wer die Perspektiven des Gegenübers übernimmt (vs. vom eigentlichen Thema ablenkt), wer seine Position in der Gruppe ausschließlich dazu nutzt, zu einer Lösung zu kommen (vs. die eigenen Interessen durchzusetzen), und schließlich wer unpassende und beleidigende Aussagen anderer zurückweist (vgl. *P.A.U.L. D. 6*, 2010, 204). Damit werden erwünschte Gesprächspraktiken durch die Bezeichnung als »fair« positiv aufgeladen und das Begründen einer Meinung wird als Grundregel bzw. als Norm für das Argumentieren etabliert.

3 Diesem Format folgen auch die Debatten in den Schülerwettbewerben von »Jugend debattiert« (siehe <http://www.jugenddebattiert.ch/de> und <https://www.jugend-debattiert.de> [2.8.2016]).

### 3.1 Aufgabenstellungen

In den verschiedenen Lehrmitteln werden in Aufgabenstellungen und Merksätzen jeweils Definitionen zum Argumentieren präsentiert, die durchweg – wenn auch mit leichten Formulierungsvarianten – dem Typ ›Behaupten + Begründen + Belegen‹ folgen. Geübt wird diese Argumentationsstruktur mithilfe verschiedener Arbeitstechniken und Aufgabentypen, die im Folgenden an ausgewählten Beispielen illustriert werden sollen.

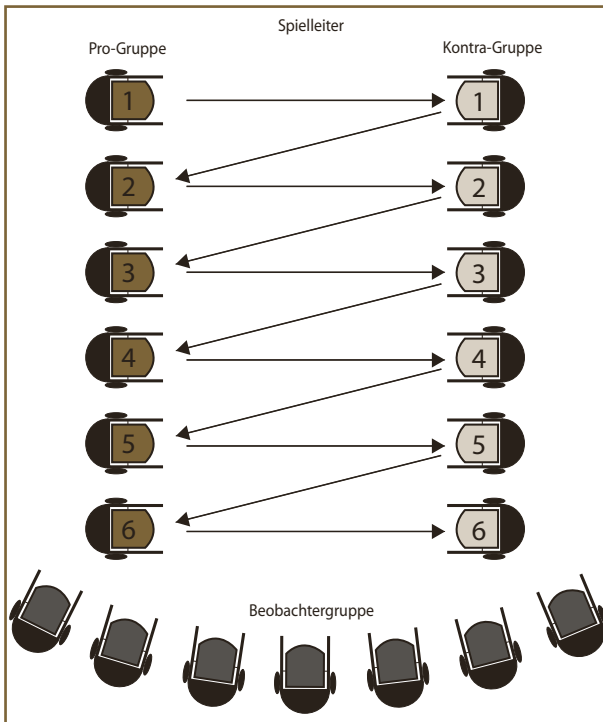
In den untersuchten Deutschlehrmitteln überwiegen Unterrichtsvorschläge zu kontrovers zu führenden Pro-Kontra-Diskussionen, wobei es zwischen weniger und stärker regulierten Diskussionsformen zu unterscheiden gilt. Die häufig vorgeschlagenen Anordnungen für Debatten (u. a. das Fishbowl-Setting) sind i. d. R. stark reguliert und kontrolliert. Ein solches Beispiel findet sich in *P.A.U.L. D. 8* (2013, 166 f.) zum Thema ›Handyverbot in der Schule‹. Die Pro-Kontra-Diskussion wird hier unterteilt in eine Vorbereitungsphase, eine Debatten-Phase und ein Plenumsgespräch. Während der Vorbereitungsphase erarbeiten die Pro- und Kontra-Gruppen mithilfe von Materialien ihre Argumente und halten diese schriftlich fest. Auch die Beobachtenden und der »Spielleiter« (Gesprächsleiter) beschäftigen sich inhaltlich mit der Thematik. Abschließender Teil der Vorbereitungsphase ist die Strukturierung der Argumente: »Die beiden Gruppen beschließen, welche Argumente sie in welcher Reihenfolge vortragen wollen« (*P.A.U.L. D. 8*, 2013, 167). Nun beginnt die Debatten-Phase, die von dem »Spielleiter« eröffnet wird. Vorgeschlagen wird ein zeitlich und strukturell reglementierter Ablauf (vgl. auch Abbildung 1):

Der Gesprächsleiter eröffnet die Diskussion, indem er einer Seite das Wort erteilt.

- Die Pro-Gruppe gibt daraufhin das erste Statement (z. B. max. 30 Sekunden oder eine Minute), dann folgt die Kontra-Seite (mit derselben Zeitvorgabe). Als Nächstes trägt wieder die Pro-Seite ihr zweites Argument vor, worauf wieder die Kontra-Gruppe ihr zweites Argument darlegt. Dies geht so lange, bis alle Pro- und Kontra-Argumente im Wechsel von beiden Gruppen vorgestellt worden sind.
- Der Gesprächsleiter achtet dabei auf die genaue Einhaltung der Zeitvorgabe und der Sprecherfolge.

(*P.A.U.L. D. 8*, 2013, 167)

**Abbildung 1**, Debatten-Phase gemäß Aufgabenanleitung in *P.A.U.L. D. 8* (2013, 167)



Nach der Debatten-Phase folgt das Plenumsgespräch, welches einerseits eine Diskussion über die Überzeugungskraft der Argumente sowie andererseits eine abschließende Abstimmung über die zur Debatte stehenden Fragen zum Ziel hat.

Insgesamt wird in diesem Aufgabensetting eine Diskussion geübt, die auf verschiedenen Ebenen kontrolliert wird und einen – wie wir es nennen wollen – *monologisch-schriftlichen Habitus* erkennen lässt. So bereiten sich die Beteiligten mithilfe von Unterlagen vor und erarbeiten jeweils Pro- bzw. Kontra-Argumente. Diese gewichten und ordnen sie dann, indem sie sich für eine Reihenfolge der Argumente entscheiden. Und die Debatte schließlich verläuft nach dem Ideal der symmetrischen und gerechten Teilnehmungsstruktur, wonach sich Schülerinnen und Schüler der Pro- und Kontra-Gruppe jeweils mit ihren Redebeiträgen unter Einhaltung einer bestimmten Zeitvorgabe abwechseln. Wesentlich ist in dieser Hinsicht nicht nur, dass alle Beteiligten einmal zu Wort kommen, sondern auch, dass weitere Wortmeldungen erst dann vorgesehen sind, wenn alle ande-



ren Beteiligten zu Wort gekommen sind. Es lassen sich also verschiedene debattenspezifische Merkmale identifizieren, die nicht an einem interaktiven Aushandlungsprozess ausgerichtet sind, wie dies für spontane mündliche Diskussionen charakteristisch wäre. Das zeigt sich auch bei der verwendeten Wortwahl in der Aufgabenanleitung: Es geht in der Debatten-Phase um das ›Vortragen‹, ›Darlegen‹ und ›Vorstellen‹ der Argumente. All dies sind monologisch konzipierte Aktivitäten, die typischerweise in einer schriftlichen Abhandlung vorzufinden wären. Die für Gespräche grundlegende Interaktivität bedingt jedoch, dass sich Beteiligte mit ihren Redebeiträgen wechselseitig aufeinander beziehen (vgl. z.B. Deppermann 2008, 8). Dadurch, dass die Pro- und Kontra-Gruppen ihre Argumente bereits ordnen und reihen, ohne zuvor die Argumente der Gegnergruppe zu kennen, entsteht unweigerlich eine künstliche Diskussion. Sofern keine Abweichungen der zuvor festgelegten Reihenfolge vorgesehen sind, wird trotz abwechselnden Vortragens verhindert, dass die Beteiligten sich spontan mit inhaltlich passenderen (Teil-)Argumenten, ko-konstruktiven Ergänzungen, Stützen usw. interaktiv einbringen, was zu einer artifiziellen und (je nach Umsetzung der Vorgaben) potenziell inkohärenten Diskussion beiträgt.

Es finden sich in den Deutschlehrmitteln auch weniger stark regulierte Pro-Kontra-Diskussionen, die jedoch auf anderen Ebenen eine Strukturiertheit verlangen, die sich wiederum an einer monologisch-schriftlichen Norm orientieren. Als Beispiel betrachten wir die Anleitung einer Einigungsdiskussion in *Deutschbuch 2* (2013a, 32f.) zum Thema ›Klassenmotto‹: Die Schülerinnen und Schüler lesen als Vorbereitung auf die Diskussion einen fingierten Dialog und werden dazu angeleitet, die darin vorkommenden Meinungen (Behauptungen), Argumente (Begründungen) sowie angeführten Beispiele (Belege) zu identifizieren. Anschließend sollen sie Argumentkarten anfertigen, auf denen sie ihre eigene Meinung, gestützt durch Begründung und Beispiel, festhalten. Nachdem die Rolle der Diskussionsleitung besprochen wird, bilden die Kinder nun Gruppen, bestimmen eine Person, die das Gespräch leitet, und diskutieren das vorbereitete Thema. In einem Informationskasten wird zudem auf die Struktur von überzeugenden Argumenten hingewiesen (Behauptung + Begründung + Beleg) und durch ein themenbezogenes Beispiel veranschaulicht:

**Abbildung 2,** Überzeugendes Begründen gemäß *Deutschbuch 2* (2013a, 33)

Information	Die eigene Meinung überzeugend begründen
<p>In einer Diskussion können verschiedene Meinungen aufeinandertreffen. Um andere vom eigenen Standpunkt zu überzeugen, muss man ihn gut begründen. Dies bezeichnet man als <b>Argumentieren</b>.</p> <p>Beim Argumentieren äußert man eine <b>Meinung (Behauptung)</b>, die man durch <b>Argumente (Begründungen)</b> stützt und durch geeignete <b>Beispiele</b> veranschaulicht, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Meinung (Behauptung): <i>Das Klassenmotto muss der ganzen Klasse zusagen.</i></li> <li>• Argument (Begründung): <i>... , denn nur dann kann jeder dahinterstehen und wir alle können ein Team werden.</i></li> <li>• Beispiel (Beleg): <i>Schön wäre doch beispielsweise ein Baum.</i></li> </ul> <p><b>Tip:</b> Argumente könnt ihr z. B. mit folgenden <b>Konjunktionen</b> einleiten: <i>weil, denn, da.</i></p>	

Die argumentative Äußerung in dem Beispiel umfasst mehrere (Teil-)Sätze und beansprucht durch die angestrebte Vollständigkeit und Komplexität eine für mündliche Gespräche untypische Strukturiertheit und Wohlgeformtheit. Da die Kinder zudem ihre begründeten und belegten Meinungen auf Argumentkarten vorliegen haben, wird eine dialogische Diskussion weiter erschwert. Zwar wird in der Aufgabenstellung das Dialogische eingefordert, wenn es heißt: »Versucht im Diskussionsverlauf, auf eure Vorredner einzugehen und an deren Redebeitrag anzuknüpfen« (*Deutschbuch 2*, 2013a, 33). Jedoch wird mit »eingehen« und »anknüpfen« lediglich Kohärenz eingefordert, aber es wird nicht ausformuliert, was damit konkret gemeint ist oder wie dies in einer mündlichen Diskussion bewerkstelligt werden kann. Es bleibt dann auch unklar, ob und wie sprachliche Handlungen wie Zustimmung, gegenseitiges Stützen oder generell ko-konstruierte Praktiken (s. Kap. 4) in einer Diskussion erwünscht sind. Vielmehr scheint sich das »Anknüpfen« auf die inhaltliche Passung zu beschränken.

In dieser Schulaufgabe finden sich also auf mehreren Ebenen Hinweise einer monologisch-schriftlichen Norm des Argumentierens. So handelt es sich bei den veranschaulichenden Beispielen um vollständig realisierte, komplexe Argumente und dadurch tendenziell lange Redebeiträge. Auf Basis des Modelltextes und der Beispiele ist vorgesehen, dass die Kinder sodann ihre eigenen Argumente planen und diese schriftlich festhalten. Die darauffolgende Diskussion lässt also vor allem einen mündlichen Austausch von schriftlich konzipierten und schriftlich fixierten Argumenten erwarten. Die angestrebte Vollständigkeit zeigt sich auch in den entsprechenden Handreichungen für den Unterricht, wo es normativ heißt:

Die Schülerinnen und Schüler lernen, dass eine Argumentation nur dann vollständig ist, wenn alle Strukturelemente einbezogen werden: Eine Meinung wird durch ein Argument begründet und dieses anhand eines geeigneten Beispiels aus dem eigenen Erfahrungshorizont, der Literatur usw. belegt. (*Deutschbuch 2*, 2013b, 37)

In den Deutschlehrmitteln finden sich neben den größer angelegten Diskussionen auch diverse kleinere (Vor-)Übungen und Arbeitstechniken, die das mündliche Argumentieren einüben und fördern sollen. Einige dieser Aufgabentypen sollen im Folgenden vorgestellt werden.

Bei Pro-Kontra-Diskussionen wird teilweise zu Beginn von allen Beteiligten ein Eingangsstatement bzw. eine mündliche Stellungnahme eingefordert, die weitgehend monologisch ausgerichtet sind. In *deutsch.punkt 3* (2014, 17) wird diese Teilaufgabe isoliert eingeübt und folgendermaßen angeleitet:

- Formuliert euren Standpunkt kurz und deutlich.
- Führt mindestens zwei Argumente an.
- Belegt die Argumente jeweils mit Beispielen.
- Zieht am Ende eine Schlussfolgerung.
- Fordert die Zuhörer zu einer Aktivität auf.

Obschon diese Übung im Bereich des Mündlichen angesiedelt ist, handelt es sich vielmehr um eine primär schriftliche Aufgabe, die nur sekundär mündlich ist. Die Kinder bereiten ihre argumentativ komplexen Stellungnahmen (Behaupten + Begründen + Belegen + Schlussfolgern + Appell) schriftlich vor, um sie dann vor der Klasse mündlich vorzutragen.<sup>4</sup> Ähnlich verhält es sich bei dem Aufgabenformat ›Kugellager‹ (vgl. *deutsch.punkt 3*, 2014, 15), wo sich in einem Innen- und Außenkreis jeweils zwei Kinder gegenüberstehen und ihre Argumente austauschen. Dann verschieben sich die Kreise und zwei neue Kinder tauschen sich aus. Auch in diesem Setting wird vordergründig mündlich argumentiert, jedoch findet kein eigentlicher Dialog statt, sondern vielmehr ein gegenseitiges Vortragen der zuvor schriftlich vorbereiteten Argumente.

Beim sogenannten ›Echo-Spiel‹ (vgl. *Deutschbuch 1*, 2012, 30) soll spezifisch die Dialogizität gefördert werden, indem Kinder in der Diskussion zuerst jeweils das

---

4 Wir haben es hier also mit einem ›sekundär gesprochenen Text‹ zu tun; der gesprochene Text basiert auf einer ausformulierten, schriftlichen Vorlage (dazu Burger/Luginbühl 2014, 175).

zuvor Gesagte wiederholen müssen, bevor sie ihre eigene Meinung einbringen dürfen. Dadurch wird zwar – zumindest vordergründig – sichergestellt, dass die Kinder einerseits einander zuhören und andererseits ihren Redebeitrag kohärent einpassen.<sup>5</sup> Allerdings suggeriert auch diese Übung, dass inhaltliche Kohärenz und maximale Explizitheit gutes Argumentieren ausmachen. Uns scheint dabei nicht nur problematisch, dass ein Ideal der Schriftlichkeit auf die Mündlichkeit übertragen wird, sondern auch, dass dadurch weite Bereiche mündlichen Argumentierens erstens nicht berücksichtigt werden und zweitens als defizitär erscheinen.

Weiter findet sich in der Kategorie ›Sprechen und Zuhören‹ des Schulbuchs *deutsch.punkt 3* (2014, 25) die Arbeitstechnik ›stummes Schreibgespräch‹, welches sich gemäß Bezeichnung an der Schnittstelle von Mündlichkeit und Schriftlichkeit einordnen lässt. Die Aufgabe besteht darin, dass die Kinder jeweils ihre Meinung auf ein Blatt Papier schreiben und diese durch ihr Gegenüber schriftlich kommentieren lassen. Nach mehreren Runden wird das ›Gespräch‹ beendet und ausgewertet. Durch das wechselseitige Kommentieren wird die Bezugnahme auf vorangegangene Sprecherbeiträge gefördert. Allerdings findet der interaktive Austausch in dieser Übungsanlage jeweils zeitlich versetzt und damit zerdehnt statt, was ganz andere Produktionsbedingungen beinhaltet als die oben erwähnte, inkrementelle Produktion mündlicher Äußerungen, die z.B. beinhaltet, dass entweder im Moment reagiert werden muss oder aber zu einem späteren Zeitpunkt eine Wiederaufnahme realisiert und markiert werden muss, in allen Fällen aber das Handeln mit den anderen am Gespräch Beteiligten koordiniert werden muss.

### 3.2 Beurteilungskriterien

Schülerinnen und Schüler werden immer wieder dazu angehalten, sich oder andere in Bezug auf vorgegebene Kriterien zu beurteilen. Insbesondere die verschiedenen Anordnungen bei Debatten (z.B. Fishbowl-Diskussion) sind mit der Unterteilung in Diskutierende und Beobachtende darauf ausgelegt, dass ein Teil der Klasse die diskutierenden Mitschülerinnen und -schüler beobachtet und beurteilt. Betrachtet man nun die Beurteilungskriterien in den Lehrmitteln, ist auffällig, wie sich diese

---

5 Aus einer didaktischen Perspektive wäre es im Rahmen dieser Aufgabe wohl zielführend, mit den Schülerinnen und Schülern ausführlich über sprachliche Formen nachzudenken, mit denen man in unterschiedlicher Art und Weise an die Aussage(n) der Vorrednerin bzw. des Vorredners anschließen kann.

explizit an Normen wie Vollständigkeit und Strukturiertheit der Argumente orientieren.

Im Feedbackbogen in *deutsch.punkt 2* (2013, 59) können die Schülerinnen und Schüler beispielsweise ankreuzen, ob eine beobachtete Person immer, meistens oder selten Argumente nennt, begründet sowie erläutert. Es heißt dort: Die Person »nennt Argumente« und »stützt jedes Argument mit einem Beispiel oder einer Erläuterung«. Durch die Formulierung, dass *jedes* Argument (im Sinne einer Begründung) durch ein Beispiel oder eine Erläuterung belegt werden soll, wird die Vollständigkeit zum Ideal erhoben. Auch in *Die Sprachstarken 6* wird die Vollständigkeit gefordert, wenn die Schülerinnen und Schüler bei der Beobachtung der Pro-Kontra-Diskussion auf Leitfragen achten sollen wie:

- Mit welchen Argumenten vertreten die Personen ihre Meinung?
- Sind ihre Behauptungen begründet?
- Veranschaulichen sie ihre Argumente mit passenden Beispielen?
- Gehen sie auf die Argumente der Gegenposition ein?

(*Die Sprachstarken 6*, 2009, 65)

Zwar wird hier nicht explizit verlangt, dass *jede* Behauptung begründet und belegt werden muss, jedoch wird durch die Fragen nach den realisierten Begründungen und Veranschaulichungen implizit nahegelegt, dass eine Norm der Vollständigkeit zugrunde liegt und entsprechend komplexe Redebeiträge angestrebt werden. Gute Argumente sind demnach vollständig realisierte und explizit formulierte Argumente.

Die Orientierung am Ideal der Strukturiertheit und Wohlgeformtheit lässt sich besonders deutlich an den Beurteilungskriterien in *Beurteilen und Fördern im Deutschunterricht* von Amstutz et al. (2000, 70) illustrieren. Dort sollen die Schülerinnen und Schüler jeweils eine skalare Bewertung abgeben und eines der Kriterien lautet: »die Argumente sind folgerichtig aufgebaut, geordnet, überschaubar«. Die Merkmale der Folgerichtigkeit, der Geordnetheit und der Strukturiertheit basieren weitgehend auf Vorstellungen von logischen, geplanten, monologisch ausgerichteten Argumentationen. Derartige Kriterien ließen sich mühelos auf schriftliche Texte anwenden und wären insbesondere bei der schulischen Textsorte der Erörterung zu erwarten. In Bezug auf das Mündliche sind sie jedoch kaum umzusetzen, denn Merkmale des Dialogischen und Prozesshaften werden dabei gänzlich ausgeklammert.

### 3.3 Diskussion und Zwischenfazit

Insgesamt zeigt sich in der Deutschdidaktik im Bereich des mündlichen Argumentierens auf verschiedenen Ebenen nicht nur eine Orientierung an sehr stark strukturierten und planbaren Aufgabenformaten (bspw. Pro-Kontra-Diskussionen), sondern darüber hinaus eine Orientierung an schriftlichen Normen und Idealvorstellungen. Zu konstatieren ist demnach eine Art *monologisch-schriftlicher Habitus*, der sich etwa in den Anforderungen an Schülerinnen und Schüler zeigt, in den Diskussionen oder (Vor-)Übungen jeweils lange, komplexe, wohlstrukturierte, explizite und als vollständig markierte, sprachlich elaborierte Argumentationen zu realisieren. Während derartige Beiträge durchaus typisch und funktional für Monologe und schriftliche Argumentationen sind, basieren sie jedoch nicht auf mündlichen (Gebrauchs-)Normen. Es ist fraglich, ob es zielführend ist, in mündlichen Diskussionen systematisch eine vollständige Argumentation im Sinne der oben diskutierten Struktur ›Behaupten + Begründen + Belegen‹ (auch bekannt als ›Dreischritt‹) einzufordern. So kann es beispielsweise im Mündlichen durchaus funktional sein, bereits das Beispiel (also den Beleg) als Argument (Begründung) zu realisieren (vgl. Krelle 2014, 64f.). Es könnte sogar argumentiert werden, dass es in gewissen Gesprächskontexten besonders kompetent sein kann, ein Beispiel bereits als Argument zu funktionalisieren, da somit rasch und ökonomisch eine überzeugende Meinung in die Diskussion eingebracht werden kann. Denn gerade in kompetitiven Gesprächsrunden werden den einzelnen Beteiligten selten so lange Redezeiten zugesprochen werden, bis sie eine ›vollständige‹ Argumentation realisiert haben. In mündlichen Diskussionen, die bezüglich ihres Ablaufs und ihrer interaktiven Ausgestaltung nicht durch (schulische) Vorgaben vorstrukturiert sind, gelten andere Konventionen, denen die an der Schriftlichkeit orientierten Normvorstellungen nicht gerecht werden.

Auch Ansprüche wie die geregelte Gesprächsbeteiligung orientieren sich an normativen Idealvorstellungen der Strukturiertheit und Geordnetheit. Diese finden sich in Gesprächsregeln wie ›sich melden‹ oder spezifischen Aufgabenanordnungen mit organisierter Rederechtzuweisung, wie beispielsweise die symmetrisch abwechselnde Abfolge von Pro- und Kontra-Beiträgen. Charakteristika mündlicher Gespräche wie die gegenseitige Ausrichtung der am Gespräch Beteiligten werden dabei vernachlässigt.

Im Folgenden soll diskutiert werden, ob sich die beschriebenen Normen in den Schulbuchaufgaben mit Feilke (2012, 2015) als *transitorische Normen* verstehen lassen:

Schulische Sprachnormen und schulische Sprachgebrauchsnormen sind – als schulische – präskriptiv. Allerdings sind sie im Regelfall keine definitiven Zielnormen. Auch wenn das den Akteuren vielfach kaum bewusst ist, schulische Sprachnormen sind in der Regel bezogen auf *didaktisch konstruierte Gegenstände* eines Curriculums und ihr Erwerb kennzeichnet zweitens einen didaktisch bestimmten Zustand des Wissens und Könnens, der im Regelfall selbst wieder zu überwinden ist. Sprachnormen für den didaktischen Gebrauch sind insofern *transitorische Normen*. Im Sinne eines sozialkonstruktivistischen Denkansatzes sind sie *nicht als Ziel, sondern als unterstützendes Mittel* im Sinne eines »Scaffolding« der Kompetenzentwicklung intendiert. (Feilke 2012, 155; Hervorhebung im Original)

Feilke unterscheidet also zwischen Zielnormen und transitorischen Normen, um besser fassen zu können, welche Ziele im Unterricht verfolgt werden.<sup>6</sup> Wenn nun vollständig realisierte und komplexe Argumentationen eingefordert werden, so ließe sich dies vor dem Hintergrund verstehen, dass damit didaktische Ziele verfolgt werden. Feilke (2012, 160) sieht vor allem die »Explizitheitserwartung« als Merkmal der Schulsprache. Bezogen auf das mündliche Argumentieren lässt sich dies bestätigen, denn die explizite Ausformulierung vollständiger Sachzusammenhänge wird, wie gezeigt wurde, in vielen Schulbuchaufgaben gefordert, obschon dies nicht typisch mündlichen Charakteristika entspricht. Feilke spricht in dem oben zitierten Auszug davon, dass transitorische Normen i. d. R. im Verlaufe der Kompetenzentwicklung wieder überwunden werden. Das würde also bedeuten, dass gewisse Normen im Unterricht etabliert werden, die nur unterstützende Wirkung haben und später wieder abgelegt werden sollen. Würde man diesen Gedanken auf die hier diskutierten mündlichen Argumentationen anwenden, dann könnte durchaus gelten, dass »unvollständige« Argumentationen im Mündlichen Anzeichen besonders fortgeschrittener Kompetenz sind, da die Norm des expliziten und vollständigen Argumentierens bereits überwunden wurde. Allerdings suggeriert diese Überlegung, dass es einen Entwicklungsverlauf gibt, der jeweils über transitorische Normen des expliziten und vollständigen Argumentierens geht. Vernachlässigt wird dabei die Tatsache, dass Kinder nicht erst in der Schule mit dem Argumentieren in Berührung kommen und daher möglicherweise bereits erlernte und erprobte Prak-

---

6 Zusätzlich zu grundlegenden Fragen nach transitorischen Normen und Zielnormen, wäre aus didaktischer Sicht zu klären, welche Settings geeignet sind, um dialogische mündliche Kompetenzen schrittweise und stufengerecht aufzubauen. Dazu müsste die angestrebte Zielnorm bekannt sein.

tiken des genuin *mündlichen* Argumentierens beherrschen. Wenn Schülerinnen und Schüler also beispielsweise anstelle der Ausformulierung von Behauptung, Begründung und Beleg bereits ein Beispiel als Argument funktionalisieren, stellt sich aus einer Entwicklungsperspektive die Frage, ob hier schulisch vermittelte transitorische Normen überwunden wurden oder ob aus Alltagsgesprächen bekannte Gebrauchsnormen übernommen wurden. Wie sich also in solchen Fällen die Kompetenzentwicklung nachvollziehen lässt, muss noch Gegenstand weiterer Untersuchungen sein.

Vor dem Hintergrund der Konzeptualisierung transitorischer Normen nach Feilke (2012, 2015) stellt sich auch noch die Frage, wie und wann (bzw. ob) Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Deutschunterrichts mit authentischem Sprachmaterial und mit Anforderungen, wie sie in nichtschulischen Kontexten Geltung haben, in Berührung kommen sollen. Denn um Gesprächskompetenz zu erwerben, müssen auch die Zielnormen bekannt sein und diese unterscheiden sich in Kontexten nichtinstitutioneller Mündlichkeit und in schulisch offenen Lernkontexten (bspw. Projektarbeiten usw.) stark von den hier diskutierten didaktisch konstruierten Lerngegenständen vieler Schulbuchübungen zum Argumentieren. Zudem muss kritisch angemerkt werden, dass in den hier diskutierten Schulbuchübungen nirgends die transitorischen Normen als solche markiert werden, vielmehr werden die entsprechenden Normen als für mündliches Argumentieren universell gültige dargestellt. Und es bleibt letztlich unklar, warum die (aufgrund ihrer Komplexität und Alltagsferne) komplexeren transitorischen Normen geeignet sein sollen, um den Erwerb mündlicher Argumentationskompetenzen zu erleichtern.

Grundsätzlich fällt in den untersuchten Deutschlehrmitteln zudem auf, dass wenige Typen des mündlichen Argumentierens abgedeckt werden und Kinder demzufolge überwiegend Pro-Kontra-Diskussionen einüben. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass die Gesprächsteilnehmenden eine meist zuvor bezogene Position vertreten, die sie gegenüber den ›Gegnern‹ verteidigen müssen und wofür sie i. d. R. (schriftlich) vorbereitete und vollständig ausgebaute Argumentationen der Struktur ›Behaupten + Begründen + Belegen‹ in die Diskussion einbringen sollen (vgl. auch Grundler 2010, 34). Dies ist nicht als grundlegende Kritik an ebendiesem Aufgabentyp zu verstehen, sondern soll unterstreichen, dass Kinder in ihrer Schulzeit häufig nur *eine* Form des mündlichen Argumentierens kennen lernen. Dabei wird beispielsweise das gemeinsame Problematisieren einer offenen Frage, was gemäß erweitertem Argumentationsverständnis ebenso eine typische Form des mündlichen Argumentierens darstellt (vgl. z. B. Grundler 2011, 47; Grundler/Vogt 2009, 477; Heller 2012, 70; Kallmeyer 1996, 9), im Unterricht bzw. in den un-



tersuchten Deutschlehrmitteln weitgehend vernachlässigt. Auch wird durch die Fokussierung von klaren Pro- und Kontra-Argumenten eine vereinfachte Sicht von Sachverhalten vermittelt, die durch differenzierteres Abwägen oder Harmonisieren von verschiedenen Perspektiven und Argumenten erweitert werden müsste (vgl. Grundler 2010, 35; Spiegel 2010, 20). Grundler (2010, 34f.) schlägt daher vor, im Unterricht für Schülerinnen und Schüler vermehrt Diskussionsgelegenheiten zu schaffen, die das Bearbeiten von offenen Fragestellungen und das gemeinsame Suchen nach Lösungen zum Ziel haben. Dadurch könnte außerdem die zentrale Fähigkeit geschult werden, die Strittigkeit eines Problemzusammenhangs überhaupt erst als solche zu markieren. Auch Feilke (2008, 9) kommt zum Schluss, dass für die Meinungsbildung nicht nur relevant sei, eine bestimmte strittige Frage bearbeiten zu können, sondern ebenso wertvoll sei das Erkennen und Klären des potenziell Strittigen im laufenden Diskurs. Um dies im Unterricht zu üben, sind Aufgabenformate notwendig, die nicht nur vorstrukturierte Standpunkte in inszenierten Diskussionen abrufen, sondern auch darauf ausgerichtet sind, die Entwicklung von Positionen im Gespräch zuzulassen und das Markieren von strittigen Fragen sowie das gemeinsame Problematisieren zu fördern. Ein Ansatz, der in diese Richtung geht, findet sich beispielsweise im Deutschlehrmittel *deutsch.punkt 3* für das 7. Schuljahr. Anhand der Arbeitstechnik ›Ich-Du-Wir‹ (vgl. *deutsch.punkt 3*, 2014, 12) sollen Schülerinnen und Schüler gemeinsam darüber nachdenken, über welche Themen es sich gut diskutieren lässt, und nach mehrfachem Austausch sollen sie sich in der Klasse auf ein Diskussionsthema einigen. Dadurch wird die Fähigkeit gefördert, auf einer vorerst globalen Ebene potenziell kontroverse Themen wahrzunehmen. Ein nächster Schritt wäre dann, in konkreten Gesprächen für Lernmöglichkeiten zu sorgen, die das Erkennen von potenzieller Strittigkeit auf lokaler Ebene, d. h. in laufenden Diskussionen, unterstützen.

## 4 Zur Interaktivität mündlichen Argumentierens

### 4.1 Theoretische Präliminarien

Vergleicht man nichtinstitutionell gerahmte Diskussionen mit schulisch-elizitierten bzw. arrangierten Diskussionen, fällt auf, dass sich die schulrelevanten sprachbezogenen Normen stark von außerschulischen Interaktionserfahrungen und -anforderungen unterscheiden (Morek, in diesem Band). Im Gegensatz zum schulischen Gesprächsformat ›Argumentieren‹, das explizit als solches benannt, zumeist anhand von Definitionen und Regeln eingeführt und im Unterricht eingeübt wird (sog. »bildungssprachliche Praktiken«) (Morek/Heller 2012; Heller/Morek 2015), sind spontane Argumentationen immer integraler Teil größerer Gesprächs- und Handlungskontexte. Sie sind nicht explizit als solche metasprachlich markiert, sondern müssen von den Gesprächsteilnehmenden situationsabhängig eigenständig relevant gesetzt werden (Kontextualisierungsfähigkeit<sup>7</sup>). In schulischen konstruierten Debatten bzw. auch im lehrergelenkten Klassengespräch fallen zudem die während eines argumentativen Gesprächs zu bewältigenden Aufgaben (sog. »Jobs« nach Hausendorf/Quasthoff 2005) wie »Herstellen von Dissens/Problematisieren«, die eigenständige »Herstellung von Begründungspflicht«, »Abschließen« und »Überleiten« (Heller 2012; Heller/Krah 2015) häufig weg, da sie in der Aufgabestellung expliziert sind bzw. von der Lehrperson übernommen werden. Sie sind daher meist nur auf den Kernjob »Begründen« beschränkt. Der Schule geht es hierbei vielfach um »gute« oder »schlechte« Argumente; sie nimmt für sich in Anspruch, die Qualität von Argumenten zu bestimmen und innerhalb einer limitierten »Richtigkeitsbreite« Argumentationskompetenzen u.a. anhand festgelegter »objektiver« Kriterien zu vermitteln und zu bewerten. In ungesteuerten Diskussionen dagegen bedienen sich die Gesprächsteilnehmenden einer Vielfalt von Formen des Begründens. So werden bspw. Narrationen, Erklärungen oder Behauptungen mit auffälligen prosodischen Markierungen (dazu Kreuz/Mundwiler i. Dr.) von den Diskutierenden als genuines Argument funktionalisiert. Sie stellen für die Gesprächsteilnehmenden

---

7 Zu den drei Dimensionen »Kontextualisierung«, »Vertextung« und »Markierung« vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005; Quasthoff 2009; Morek 2015.

den gängige kommunikative Verfahren dar, die nicht eingeklagt werden, sondern per default als angemessen akzeptiert werden können oder aber wenigstens einer ständigen Aushandlung unterliegen. Diese Formen werden im Unterricht allerdings meist nicht per se als einer Argumentation zugehörig definiert und als solche für persuasive Zwecke vermittelt, sondern stehen als eigenständige kommunikative Form unabhängig daneben.

Spontane Diskussionen folgen darüber hinaus meist nicht dem oben analysierten und schulisch-normativ überformten Aufbau »Behauptung + Begründung + Stütze/Beispiel« in Form einer längeren, in sich strukturierten Diskurseinheit durch einen Sprechenden, sondern sie sind in ihrem Aufbau – argumentationslogisch beurteilt – unvollständig, inhaltlich weniger elaboriert und sprachlich unmarkiert i. S. von implizit. Auch werden sie durch alle Beteiligten in der gemeinsamen Interaktion entwickelt. Der schulische Fokus wird allerdings stark auf das mündliche Argumentieren eines *einzelnen* Schülers bzw. einer *einzelnen* Schülerin gelegt, um diesen bzw. diese individuell bewerten zu können. Dabei gerät sowohl die grundlegende Dialogizität eines Sprechakts (sequenziell organisierte »Inter-Acts«, Linell/Marková 1993) als auch das gemeinsame Produkt einer Gruppendiskussion bzw. die gemeinsame Interaktion im Gesprächsverlauf zu stark aus dem Blick. Ein entscheidendes Merkmal spontan entwickelter Gespräche ist deren höherer Grad des selbstgesteuerten interaktiven Austauschs der Schülerinnen und Schüler in Form einer »co-elaboration« (Baker 2009, 13) oder einer »joint creation of (...) a culturally meaningful reality« (Jacoby & Ochs 1995, 171). Gerade ausgebaute Argumente bzw. Begründungen werden im Gesprächsprozess selten allein generiert, sondern entwickeln sich in der Interaktion mehrerer Diskutanten durch kollaborative thematische Entfaltung (vgl. Brinker 2010) oder auch durch interaktiv eingebrachte Einwände, mithilfe derer vertiefte Begründungshandlungen erfolgen (vgl. Grundler 2011; Heller/Krah 2015). Nach Grundler/Rezat (2014) wird in argumentativen Gesprächen auch das (normative) Entfaltungsschema eines Arguments (»Behauptung, Begründung, Beleg«) zumeist in Kooperation entwickelt.

Diese Ko-Konstruktion gemeinsamer argumentativer Handlungen erfordert nicht nur das kognitive Abrufen bereits vorhandenen Wissens, sondern auch eine flexible Nutzung von Wissen in neuen Zusammenhängen, indem es »kreativ mit der zu stützenden Aussage verbunden werden« muss (Grundler 2011, 178). Darüber hinaus kommt es im Sinne einer »construction de l'intelligence dans l'interaction sociale« (Perret-Clermont 1979/2000) zu einer Anreicherung des vorhandenen Wissens und zur Erarbeitung von neuem Wissen (vgl. Trautmann 2004, 87; Wohlrapp 2008).

Weder der Kontextualisierungs-, Vertextungs<sup>8</sup> und der Markierungsqualität, noch der spontan auszuhandelnden finalen Intentionalität eines spontanen Gesprächs können moderierte und vorbereitete Diskussionen im schulischen Debattenformat in vollem Maße Rechnung tragen. Es zeigt sich, dass Begründungsaktivitäten in spontanen mündlichen Gesprächen andere Normen des Argumentierens etablieren (sog. »Gebrauchsnorm«, Gloy 1975, 21; Feilke 2012), die in ihrer Prozessierung deutlich von der Medialität der (Gesprächs-)Mündlichkeit geprägt sind.

## 4.2 »Joint creations« in Gruppendiskussionen

### 4.2.1 Datengrundlage

In den folgenden Analysen beziehen wir uns auf mündliche Gesprächsdaten, die im Rahmen des SNF-geförderten Projekts »Argumentative Gesprächskompetenz in der Schule: Kontexte, Anforderungen, Erwerbsverläufe« der Universität Basel<sup>9</sup> und der Pädagogischen Hochschule Zug unter der Leitung von Martin Luginbühl und Brigit Eriksson (Laufzeit: September 2014 – August 2017) erhoben wurden. Das Korpus besteht aus 180 videografierten Peer-Gesprächen von Grundschulkindern der deutschsprachigen Schweiz. In diesen Gesprächen diskutieren die Kinder jeweils in Vierergruppen ohne Anwesenheit von Erwachsenen und dadurch weitgehend selbstorganisiert eine strittige Frage mit dem Ziel einer Einigung. In den Gesprächssettings wird systematisch das Alter (Jahrgangsstufe 2, 4 und 6), das Gesprächsthema (Robinson- und Spendendiskussion) sowie die Handlungskonsequenz (reales vs. fiktionales Spenden) variiert. Für den vorliegenden Beitrag verwenden wir ausschließlich Daten aus dem Robinson-Setting: Die Kinder sollen sich vorstellen, sie seien auf einer einsamen Insel gestrandet und sollen sich als Gruppe nun auf

---

8 Morek (in diesem Band) argumentiert zwar, dass »auf der Ebene der unterrichtlichen Umsetzung normative Erwartungen an das Argumentieren eingesetzt werden, die sich speziell auf den Aufbau bzw. die *inhaltlich-logische Struktur* von Argumenten beziehen (d. h. auf die Dimension der *Vertextung*)« (vgl. dazu auch Heller 2015). Sie fährt fort, dass diese Dimension überbetont sei und sich an schriftlichen Mustern orientiere (ebd.). Die Dimension einer spontanen und interaktiven Vertextungsaktivität bleibt aber in schulischen Diskussionen dennoch zurück, da der Aufbau der Argumentationen meist im Vorfeld festgelegt ist und die Schülerinnen und Schüler *keine* eigenständigen »Vertextungsaufgaben« erledigen müssen, somit der Transfer dieser Kompetenz in die alltägliche Gesprächspraxis ungeübt bleibt.

9 Das Projekt war bis Ende Januar 2016 und damit zum Zeitpunkt der Datenerhebung an der Universität de Neuchâtel angesiedelt.

drei Gegenstände (von insgesamt zwölf) einigen, die sie als notwendig erachten und vom Meeresgrund heraufholen würden. Die Daten werden nach GAT 2 (Selling et al. 2009) transkribiert und nach Prinzipien der ethnomethodologisch ausgerichteten Gesprächsanalyse sowie der Schulspracherwerbsforschung analysiert. Anhand von Beispielen aus unserem Datenkorpus können verschiedene Aspekte der gemeinsamen mündlichen Gesprächsprozessierung illustriert werden.

#### 4.2.2 Syntaktische und argumentative Ko-Konstruktionen

Wir wollen im Folgenden v. a. die ko-konstruierten Argumente und Argumentationen aus dem Datenmaterial analytisch fokussieren. Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft (2015, 24) definieren Ko-Konstruktionen mit einem weiten Verständnis als »das gemeinsame Handeln von Interaktionspartnern zur Fortsetzung einer Interaktion auf ein Ziel hin«. Bezogen auf unseren Analyseschwerpunkt verstehen wir darunter einerseits die gemeinsame Konstruktion von einzelnen Strukturelementen einer komplexen Argumentation (Behauptung + Begründung + Stütze/Beispiel + ggf. Ratifikation), andererseits die Art der Verfahren, um interaktiv komplexe Argumente und Argumentationen herzustellen, also gemeinsame Begründungen und Gegenbegründungen zu liefern, mit dem Ziel, einen gemeinsamen Gruppenentscheid zu fällen. Ko-Konstruktionen dieser Art lassen sich vielfach auch im Zusammenhang mit syntaktisch ko-konstruierten Äußerungen identifizieren. Bei der folgenden Ko-Konstruktion beispielsweise – einer syntaktischen Komplettierung – ist eine Äußerung zwischen zwei Sprechenden als »predicted utterance completion« aufgeteilt (Ferrara 1992). Lerner (1991) bezeichnet diese Arten der Ko-Konstruktion auch als »two-part-structure« (Lerner 1991, 442), durch die eine »syntaktische Gestalt« (Auer 1996, 61) geformt wird.

#### **Beispiel 1**, Ro\_K4\_SA\_G1a (05:21–05:28); Amar, Julia<sup>10</sup>

001 AMA: sAckmesser ka uns NÜT hälfe?

**Sackmesser kann uns nichts helfen**

002 JUL: jo,

**ja**

---

10 Die Gespräche wurden auf Schweizerdeutsch geführt und wurden daher von uns interlinear ins Standarddeutsche übersetzt. Eine Ausnahme bildet das Gespräch Ro\_K4\_HZ\_G1b (vgl. Bsp. 6), das auf Standarddeutsch geführt wurde. Bei allen Namen handelt es sich um Pseudonyme.

- 003 AMA: !BUSCH!messer.=  
**Buschmesser**
- 004 JUL: =CHA uns hÄlfe;  
**kann uns helfen**
- 005 wenss zum bischpil BÜSCH in de wÄg het-  
**wenn's zum Beispiel Büsche im Weg hat**
- 006 °h u:nd (.) und STACHle,  
**und und Stacheln**

Neben dem syntaktischen »Einnisten« (Mazeland 2009) der zweiten Sprecherin, die ihre Äußerung durch eine parallele Satzstruktur eng an die vorausgegangene Sprechhandlung anbindet, benutzt sie die Vorgängeräußerung gleichzeitig als »Anker«, um eigenständig auf einer inhaltlichen Ebene ein Argument zu generieren und die begonnene Äußerung zu expandieren bzw. zu rekontextualisieren (vgl. Günthner 2015).

Komplettierungen und Expansionen müssen nicht nur kollaborativ-konkordant ausgerichtet sein, sondern können auch disaffilierend bzw. kompetitiv verwendet werden, um in einer taktischen Art und Weise eine oppositionelle Haltung anzuzeigen. So werden z. B. Strukturen des Gegners aufgegriffen und gegen ihn verwendet, um damit die eigene Argumentation zu stützen bzw. Schwachstellen in der Argumentation des Gegners aufzudecken.

**Beispiel 2, Ro\_K6\_HZ\_G1a (03:29–03:33); Anna-Lena, Linus**

- 001 ANN: dA het me e CHANCE;  
**da hat man eine Chance**
- 002 ((Auslassung, ca. 1.2 Sek.))
- 003 LIN: d chAnce isch würklech minimAAL;  
**die Chance ist wirklich minimal**

Goodwin (2006) beschreibt bspw. das sog. »format tying«, das auch im obigen Beleg beobachtbar ist, als Verfahren, einen oppositionellen Zug zu konstruieren, indem kontextuelles Material sowohl wiederverwendet als auch modifiziert wird (Goodwin 2006, 449; auch Goodwin/Goodwin 1987).

In den folgenden Beispielen wird ebenso deutlich, wie Ko-Konstruktionen auf der morpho-syntaktischen bzw. lexikalischen Ebene gebraucht werden, um auf einer globaleren inhaltlich-argumentativen Ebene eigene Argumente bzw. Widersprüche zu generieren:

**Beispiel 3**, Ro\_K6b\_PB\_G1b (4:08–04:14); Isabel, Nils

- 001 ISA: aso KOCHtopf könne mer au sÄlber bAUe;  
**also Kochtopf können wir auch selber bauen**
- 002 NIL: hehehe (us) us metAll wo du uf em <<lachend> us de ÄRde  
use fIndisch>;  
**hehehe (aus) aus Metall das du auf dem aus der Erde he-  
raus findest**

Die expansive Äußerung des zweiten Sprechers ist auf der syntaktischen Ebene zwar grammatikalisch richtig und formal in »alignment« (Stivers 2008) mit der ersten Äußerung, in Hinblick auf die beabsichtigte »stance« (ebd.) und deren affektive Ausrichtung jedoch disaffilierend<sup>11</sup>: Es kann dadurch nun ein provokant-ironischer Widerspruch gegen den ersten Vorschlag hervorgebracht werden. Gerade für den Sprechhandlungstyp des Argumentierens werden diese Formen der disaffilierenden Expansion relevant (ebd.), bei denen mithilfe von »hosts« eng angebundene Gegenargumente produziert werden können.

Einzelne Argumentationen (als Summe der Äußerungen in einem Gespräch, die sich auf dieselbe Quaestio beziehen) können unterschiedlich komplex realisiert werden. Ko-Konstruktionen spielen im Hinblick auf die Kombination unterschiedlicher argumentativer Strukturelemente ebenfalls eine Rolle und können in verschiedenen expandierten Formen auftreten bzw. unterschiedliche Teile eines vollständigen Arguments beinhalten:

**Beispiel 4**, Ro\_K6\_HZ\_G1a (03:53–03:55); Linus, Anna-Lena

- 001 LIN: ja: SCHLÖFseck chönnt me [brUuche?]  
**ja Schlafsäcke könnte man brauchen**
- 002 ANN: [dass mer] WARM hän,  
**dass wir es warm haben**

---

11 Bei disaffilierenden Komplettierungen wird dies noch deutlicher, wie z. B. bei Wenn-dann-Konstruktionen, bei denen die Protasis eine bestimmte Fortsetzung (Apodosis) erwartbar macht (Günthner 2015, 65).

In diesem Beispiel wird von Linus ein Vorschlag in die Diskussion eingebracht (argumentativ als eine *Behauptung*). Durch eine syntaktische Expansion führt Anna-Lena kollaborativ die fehlende *Begründung* an.

Auch der Fall, dass ein *einziges* argumentatives Strukturelement ko-konstruiert erarbeitet wird, lässt sich in den Daten finden. Im folgenden Beispiel handelt es sich um eine Begründung (Widerspruch), die von den Kindern gemeinsam realisiert wird:

**Beispiel 5**, Ro\_K6b\_PB\_G1b (03:57–04:02); Levin, Isabel

001 LEV: (-) jo was Isch wenn irgendwie (.) grad so ne (-) VOgel  
 kunnt und di-  
*ja was ist wenn irgendwie gerade so ein Vogel kommt und  
 di*

002 ISA: ((schaut zu LEV und lacht))

003 <<:-)> denn es AUG uspickt so (.) TICK? °h hehe>  
*dann ein Auge ausspickt so tick hehe*

Ein weiteres Beispiel zeigt, wie hochkomplex die argumentativen Äußerungen werden, wenn weitere Elemente (hier die Konklusion) ergänzt werden und sich mehr als zwei Sprecher an der momentanen argumentativen Aushandlung beteiligen. Es entsteht wie in diesem Fall eine konsensuelle Argumentationskette aus zwei Begründungen, einer Konklusion und einer dritten Begründung, die von unterschiedlichen Kindern geäußert werden:

**Beispiel 6**, Ro\_K4\_HZ\_G1b (03:57–04:08); Simon, Julia, Tevin

001 SIM: weißt du weil <<auf Feuerzeug zeigend> DER da>;  
 002 wenn es einmal rEgnet dann ist das der (.) kaPUTT,  
 003 JUL: jA und dAs hat auch (.) also: benzIN,=  
 004 oder wie auch Immer das [HEISST ];  
 005 TEV: [und wenn] das AUS[geht].  
 006 SIM: [wenn] das  
 AUSgeht dann ist man [(fertig)];  
 007 TEV: [und wir ] kö wir sind noch  
 KINDer;  
 008 und das: GEHT nIcht so leicht;



In diesem Beispiel wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur gemeinsam die Bestandteile eines ausgebauten Arguments realisieren, sondern auch additiv stützende Argumente ergänzen (sog. additives Verfahren; Grundler 2015). Daneben lassen sich weitere komplexere argumentative Strukturen finden, die Einwände einschließen, also auf verschiedene Dissensaushandlungen Bezug nehmen (sog. einwendendes Verfahren; ebd.). In argumentativen Diskurseinheiten ist v. a. dieses Verfahren zentral. Es tritt um ein Vielfaches häufiger als das additive Verfahren auf und ist ebenfalls in mehreren unterschiedlich ausgebauten Formaten in den Daten zu finden.

**Beispiel 7**, Ro\_K4\_TA\_G1a (05,35–06,10); Hatice, Mia, Goran, Leon

- 001 HAT: °h mir chönne d mosKItOzält nää falls die mücke;  
*wir können das Moskitozelt nehmen falls die Mücken*
- 002 (-) Und no e WOLLdecke;  
*und noch eine Wolldecke*
- 003 ((Auslassung, ca. 7.0 Sek.))
- 004 dE BRUuche mir jo;  
*die brauchen wir ja*
- 005 (-) wenn es (-) KALT wIrd;  
*wenn es kalt wird*
- 006 ((Auslassung, ca. 11.0 Sek.))
- 007 MIA: °h wa näi mir bruuche KÄI wolldecke;  
*wa nein wir brauchen keine Wolldecke*
- 008 mir bruuche KÄI wolldecke wemme,  
*wir brauchen keine Wolldecke wenn man*
- 009 °h wäisch mir chönntet öis ebe umArme u WARM halte;  
*weißt du wir könnten uns eben umarmen und warm halten*
- 010 (--)
- 011 [(öis ALLi) ]; ((hält die Arme ausgebreitet Richtung  
 Boden))  
*(uns alle)*
- 012 GOR: [aber s ZÄLT] bringt äim doch scho wArm;  
*aber das Zelt bringt einem doch schon warm*
- 013 ((Auslassung, ca. 2.9 Sek.))
- 014 LEO: jo aber i der nAcht wirts au CHALT;  
*ja aber in der Nacht wird es auch kalt*

Hatice äußert hier ihren Vorschlag, eine Wolldecke mitzunehmen, den sie einige Turns später begründet. Daraufhin führt Mia einen gestisch illustrierten Einwand an. Weder Hatices Behauptung noch Mias Begründung werden im weiteren Verlauf von Goran akzeptiert, sodass er mit einem Einwand synthetisch sowohl den Vorschlag Hatices als auch die Begründung Mias ablehnt. Leos darauffolgende Begründung bezieht sich ebenfalls gleichermaßen auf verschiedene Vorgängeräußerungen, indem er einerseits Hatices Begründung argumentativ stützt und andererseits Gorans Begründung konzessiv widerlegt. Bereits in dieser kurzen Sequenz wird zudem deutlich, wie die Kinder sowohl turnintern als auch turnübergreifend nonlokale Bezüge herstellen und Äußerungen begründend reaktivieren können. Ko-Konstruktionen werden somit einerseits in enger syntaktischer Anbindung an Vorgängeräußerungen durch lokale Verweise bzw. Kohäsionen, Einnisten oder durch die Verknüpfung zweier syntaktischer Strukturen realisiert und sind andererseits primär inhaltlich ausgerichtet, um den globalen thematischen Bezug kohärent wiederherstellen zu können. Das verdeutlicht anschaulich, wie dann sprachlich explizite und kognitive Mehrarbeit geleistet wird, (kontextuell angepasste) Wiederholungen erfolgen und die eigene Position neu bzw. modifiziert verbalisiert wird. Die verschiedenen Kombinationen des einwendenden Verfahrens beziehen sich nicht mehr auf nur ein Strukturelement in einer Dyade, wie es beim additiven Verfahren zumeist der Fall ist (z. B. Liefern zweier unabhängiger Begründungen), sondern zeigen, wie durch Einwenden und gemeinsames Abwägen mehrere Kinder ganze sachlogische Zusammenhänge bearbeiten. In den Gesprächen zeigt sich eine Vielfalt an ko-konstruierten Kombinationsmöglichkeiten und komplexen argumentativen Zusammenhängen. Die Diskussionen gewinnen so an argumentativer Tiefe.

### 4.3 Diskussion und Zwischenfazit

Anhand der bisher analysierten Gesprächsdaten kann gezeigt werden, dass sowohl eine große Bandbreite an Ko-Konstruktionen als auch ein relativ hohes Auftreten von gemeinsam hervorgebrachten argumentativen Äußerungen in mündlichen Gruppengesprächen vorhanden ist. Anders als beim schriftlichen Argumentieren können die einzelnen Teilnehmenden in unvorbereiteten Diskussionen auf die Ressourcen einer gemeinsam hervorgebrachten sprachlichen Aktivität zurückgreifen. Diese Art der Argumentation scheint jedoch vor der Folie schulischer Argumentationsideale defizitär (Arendt/Heller/Krah 2015, 1 f.), da nicht alle Strukturelemente von einem einzelnen Sprecher bzw. einer einzelnen Sprecherin realisiert werden

(Nussbaum 2011, 86) und die Argumentation dadurch implizit bleiben kann. In ungesteuerten Gruppendiskussionen, die vorrangig produkt- und nicht prozessorientiert sind, ist es für das Erreichen des Gesprächsziels (Einigung) jedoch nicht notwendig, argumentative Strukturelemente einzeln elaboriert hervorzubringen und damit maximale Explizitheit zu erreichen, wenn diese nicht eingefordert wird (vgl. Nussbaum 2011, 86). Hinsichtlich der Akzeptanz geht es hier nicht um die »Schlussform, sondern um die Substanz« (Hannken-Iljjes 2004, 114). Die Funktionalität dieses Gesprächsverfahrens kann dennoch gegeben sein, denn im Sinne einer höchstmöglichen »Ökonomie« durch ko-konstruierte Prozessierungen können ein aufwendiger Grad an Explizitheit und Formulierungsarbeiten reduziert werden.

Diese mündliche Form des Argumentierens stellt die Diskutierenden aber auch vor anders gelagerte Herausforderungen als schriftlich konzeptualisierte Debattendiskussionen. So müssen die Kinder die Jobs, die neben dem Begründen anfallen, eigenständig relevant setzen und erledigen. Dazu ist es notwendig, den Anforderungen der Kontextualisierung, Vertextung und sprachlichen Markierung (Hausendorf/Quasthoff 2005) innerhalb der argumentationsbezogenen Gesprächsprozessierung gerecht zu werden. Diese Anforderungen werden in schulischen Übungen oft nicht thematisiert, stellen aber eine wichtige kommunikative Teilkompetenz dar.

Für gemeinsam entwickelte Argumente und Gegenargumente ist darüber hinaus ein hohes Maß koordinierter Prozesse lokaler Bedeutungs- und Handlungskonstitution bzw. eine wechselseitige Ausrichtung an den Handlungen der anderen erforderlich (vgl. Günthner 2013). Die Interagierenden müssen dazu (grammatische) Wissensbestände teilen (vgl. Günthner 2012), Prozesse einer »socially shared cognition« (Schegloff 1991, 168) durchlaufen und Hörverstehensfähigkeiten bei gemeinsam elaborierten Äußerungen besitzen (vgl. Deppermann 2008). Diese Fähigkeiten erfordern eine verstärkte Perspektivübernahme, da sich die Gesprächsteilnehmenden auf unterschiedliche Interpretationen der anderen einlassen müssen, um diese für die Entwicklung eigener Gedankengänge nutzen zu können (Sylva et al. 2003; Siraj-Blatchford et al. 2002). Ko-konstruiertes Argumentieren ist in diesem Sinne auch eng mit der Generierung gemeinsamen (neuen) Weltwissens verbunden; es kann als »reflexives« Argumentieren verstanden werden und so als Lernressource fungieren.

Es ist in den Gesprächen darüber hinaus immer wieder zu beobachten, dass nicht rein sachlich i. S. v. aufrichtig und emotionslos argumentiert wird und kaum deduktiv-valide Argumente generiert werden (Hannken-Iljjes 2004, 114), wie es Schulübungen typischerweise als Ideal vorsehen. So lassen sich auch in sich widersprechende, strategische und emotionale Argumentationen finden. Ebenso spielen

die Beziehungsgestaltung zur Konstitution von überzeugenden Sprechhandlungen (z.B. durch die Bildung interaktionaler Allianzen, Etablierung einer epistemischen Autorität), offenere Plausibilitätskriterien sowie der Gebrauch von Prosodie als argumentatives Mittel der Überzeugung eine wesentliche Rolle. Für die diskutierenden Kinder scheinen auch wenig elaborierte Begründungen ausreichend zu sein, um andere zu überzeugen (teilnehmerabhängige Relevanz), die deswegen aber nicht weniger funktional oder von den Teilnehmenden als weniger angemessen eingeschätzt werden müssen, um die Aufgabe zu bewerkstelligen.

Ko-Konstruktionen, sowohl auf einer gesprächspragmatischen als auch auf einer morphosyntaktischen und argumentativen Ebene, können als Indiz für fortgeschrittene argumentative Gesprächskompetenz interpretiert werden; sie erfordern eine hohe Flexibilität der Wissensaktivierung bzw. die Reaktivierung geteilter sprachlicher Wissensbestände sowie ein hohes Maß an argumentationsspezifischer Vertextungs- und Markierungskompetenz (vgl. auch Grundler 2011). Durch gemeinsame Konstruktionen gewinnen Argumentationen an Komplexität und an Qualität – ein hochgradig relevantes Argument scheint häufiger mit Formen der syntaktischen und argumentativen Ko-Konstruktion markiert zu werden. Schulübungen, die tendenziell monologische und argumentativ komplexe Redebeiträge als ideal darstellen, sind deshalb der argumentativen Ausdifferenzierung eher abträglich. Anders als bei den in Kapitel 3 beschriebenen vorstrukturierten und auf Schriftlichkeit basierenden Debatten, die keine (außerschulische) Relevanz haben und lediglich auf ein pingpongartiges Austauschen von Pro- und Kontra-Argumenten abzielen (»Argumentieren um des Argumentierens willen«), werden bei spontan entwickelten Argumentationen auf kollaborative Art und Weise Entscheidungen getroffen. Argument und Gegenargument dienen dazu, die Thematik situationsadäquat ausschöpfend zu behandeln und mögliche Lösungen abzuwägen mit dem Ziel, einen gemeinsam verantworteten Gruppenentscheid zu fällen. Ko-konstruiertes Argumentieren bzw. gegenseitiges Begründen ist demnach Mittel, um das Gespräch teilnehmerorientiert zu steuern und zu einem Konsens oder begründeten Dissens zu gelangen.

## 5 Schlussbemerkungen

Wie wir gezeigt haben, weisen schulische Aufgaben viele Normvorstellungen über »gutes Argumentieren« aus dem Bereich des schriftlichen Argumentierens auf, so-

dass von einem monologisch-schriftlichen Habitus gesprochen werden kann: Es wird auf lange, argumentativ komplexe, explizite und sprachlich elaborierte Redebeiträge einzelner Schülerinnen und Schüler abgezielt, wobei auch die Abfolge dieser Beiträge in den meisten Übungen geregelt wird.

Ein Blick in semiauthentische Entscheidungsdiskussionen von Schulkindern zeigt hingegen, dass in derartigen Diskussionen nicht einfach komplex strukturierte, monologisch realisierte Argumentationen aneinandergereiht werden, sondern dass mit zunehmender mündlicher Argumentationskompetenz Argumentationen hochgradig ko-konstruiert werden. Es machen sich so unterschiedliche Auffassungen von »Angemessenheit« (vgl. Grundler 2010) bemerkbar, die jedoch nicht (bzw. nicht ohne Weiteres) von einer Medialität in die andere übertragbar sind. Viele der in den Schulbüchern explizierten Normvorstellungen berücksichtigen allerdings deren Medialitätsgebundenheit nicht angemessen. Zu den Folgerungen aus diesen Beobachtungen gehört, dass (auch) aus didaktischer Perspektive eine Reflexion der medialitätsbedingten Differenzen notwendig ist, um Angemessenheit adäquat beurteilen und um zielführende didaktische Folgerungen ableiten zu können.

Das Entwickeln von reichhaltigeren, dialogischen Lernsettings in der Schule erachten wir als Notwendigkeit, um den Erwerb einer umfassenderen Argumentationsfähigkeit zu ermöglichen. Dabei stehen zwei Entwicklungsdesiderate im Vordergrund:

- Die tendenziell monologisch ausgerichteten Übungen (»Rede/Debatte«) müssen um echt dialogische Übungen (»Argumentieren im Gespräch«) ergänzt werden. Dazu sind auch offene, wenig strukturierte und nicht durch die Lehrperson gesteuerte Lernsettings nötig.
- Der Übungs- und Beurteilungsfokus sollte in dialogischen Übungen erweitert werden
  - um prozessuale Aspekte der Gesprächsorganisation: reflexive Thematisierung von Prozessierungsformen von Diskussionen mit ihren Vor- und Nachteilen für bestimmte Ziele innerhalb bestimmter Situationen;
  - um Aspekte des Beziehungs- und Identitätsmanagements;
  - um Aspekte der gesprächsemergenten Aushandlung von Angemessenheit auf prozessualer, inhaltlicher und handlungsbezogener Ebene;
  - um gezielte Wortschatzarbeit auch in nichttopischer Hinsicht, etwa zur Modalisierung von Äußerungen.

In weiteren Forschungsarbeiten ist zu klären, inwieweit es gelingen kann, das schulische Lernumfeld gemäß den postulierten Desideraten so zu verändern, dass sich

argumentative Gesprächsfähigkeiten entwickeln können, damit sie für das schulische Lernen in allen Fächern wie auch für das Berufsleben ihre Relevanz entfalten können.

## 6 Literatur

- Amstutz, Gotthard/Imstöpfl, Daniel/Widmer, Peter (2003): Beurteilen und Fördern im Deutschunterricht. Praktische Modelle für individualisierende und fördernde Beurteilungsformen. Band 3 (7.–9. Klasse). Aarau: sabe.
- Arendt, Birte/Heller, Vivien/Krah, Antje (2015): Zur Einführung. In: Arendt, Birte/Heller, Vivien/Krah, Antje (Hrsg.): Themenheft »Kinder argumentieren. Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen«, Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 62(1), S. 1–4.
- Auer, Peter (1996): From context to contextualization. In: Links & Letters 3, S. 11–28.
- Auer, Peter (2009): On-line syntax. Thoughts on the temporality of spoken language. In: Language Sciences 31, S. 1–13.
- Baker, Michael (2009): Argumentative interactions and the social construction of knowledge. In: Müller Mirza, Nathalie/Perret-Clermont, Anne-Nelly (Hrsg.): Argumentation and education. Theoretical foundations and practices. Dordrecht: Springer, S. 127–144.
- Becker-Mrotzek, Michael (2009): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis), S. 66–83.
- Brinker, Klaus (2010): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Begriffe und Methoden. Berlin: Schmidt.
- Bublitz, Wolfram (1988): Supportive fellow-speakers and cooperative conversations. Discourse topics and topical actions, participant roles and ›recipient action‹ in a particular type of everyday conversation. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Budke, Alexandra/Meyer, Michael (2015): Fachlich argumentieren lernen. Die Bedeutung der Argumentation in den unterschiedlichen Schulfächern. In: Budke, Alexandra/Kuckuck, Miriam/Meyer, Michael/Schäbitz, Frank/Schlüter, Kirsten/Weiß, Günther (Hrsg.): Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern. Münster: Waxmann, S. 9–28.
- Burger, Harald/Luginbühl, Martin (2014): Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien. 4., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: de Gruyter.
- Dausendschön-Gay, Ulrich/Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich (2015): Zu einem Konzept von Ko-Konstruktion. In: dies. (Hrsg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: transcript, S. 21–36.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutschbuch 1*: Becker-Binder, Christa/Schurf, Bernd (Hrsg.) (2012): Deutschbuch 1. Sprach- und Lesebuch. 5. Schuljahr. Realschule Baden-Württemberg. Berlin: Cornelsen.
- Deutschbuch 2*: Becker-Binder, Christa/Weißburger, Christian (Hrsg.) (2013a): Deutschbuch 2. Sprach- und Lesebuch. 6. Schuljahr. Realschule Baden-Württemberg. Berlin: Cornelsen.
- Deutschbuch 2*: Becker-Binder, Christa/Weißburger, Christian (Hrsg.) (2013b): Deutschbuch 2. Handreichungen für den Unterricht. 6. Schuljahr. Realschule Baden-Württemberg. Berlin: Cornelsen.

- Deutschbuch 3*: Becker-Binder, Christa/Weißburger, Christian (Hrsg.) (2014): Deutschbuch 3. Sprach- und Lesebuch. 7. Schuljahr. Realschule Baden-Württemberg. Berlin: Cornelsen.
- deutsch.punkt 2*: Franke, Corinna/Kraushaar, Jutta (Hrsg.) (2013): deutsch.punkt 2. Schülerbuch 6. Schuljahr. Differenzierende Ausgabe. Stuttgart: Klett.
- deutsch.punkt 3*: Franke, Corinna/Kraushaar, Jutta (Hrsg.) (2014): deutsch.punkt 3. Schülerbuch 7. Schuljahr. Differenzierende Ausgabe. Stuttgart: Klett.
- Die Sprachstarken 5*: Lötscher, Gabi/Nänny, Stephan/Sutter, Elisabeth/Schmellentin, Claudia/Sturm, Afra/Lindauer, Thomas/Senn, Werner (2008): Die Sprachstarken 5. Deutsch für die Primarschule. Sprachbuch. Zug: Klett und Balmer.
- Die Sprachstarken 6*: Lötscher, Gabi/Nänny, Stephan/Sutter, Elisabeth/Schmellentin, Claudia/Sturm, Afra/Lindauer, Thomas/Senn, Werner (2009): Die Sprachstarken 6. Deutsch für die Primarschule. Sprachbuch. Zug: Klett & Balmer.
- Feilke, Helmuth (2008): Meinungen bilden (Basisartikel in Themenheft: Meinungen bilden). In: Praxis Deutsch 211, S. 6–13.
- Feilke, Helmuth (2012): Schulsprache. Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee/Schneider, Jan Georg (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potentiale zwischen Empirie und Norm. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 149–175.
- Feilke, Helmuth (2015): Transitorische Normen. Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. In: Didaktik Deutsch 38, S. 115–136.
- Ferrara, Kathleen (1992): The interactive achievement of a sentence. Joint productions in therapeutic discourse. In: Discourse Processes 15, S. 207–228.
- Fiehler, Reinhard (2009): Gesprochene Sprache. In: Duden. Die Grammatik. 8., überarb. Aufl. Mannheim: Dudenverlag, S. 1165–1244.
- Fiehler, Reinhard/Barden, Birgit/Elstermann, Mechthild/Kraft Barbara (2004): Eigenschaften gesprochener Sprache. Tübingen: Narr (Studien zur Deutschen Sprache 30).
- Gloy, Klaus (1975): Sprachnormen I. Linguistische und soziologische Analysen. Stuttgart: Frommann-Holzboog.
- Goodwin, Charles (2006): Retrospective and prospective orientation in the construction of argumentative moves. In: Text and Talk 26, S. 441–460.
- Goodwin, Marjorie Harness (1990): He-said-she-said. Talk as social organization among black children. Bloomington: Indiana University Press.
- Goodwin, Marjorie Harness/Goodwin, Charles (1987): Children's arguing. In: Philips, Susan U./Steele, Susan/Tanz, Christine (Hrsg.): Language, gender, and sex in comparative perspective. Cambridge: Cambridge University Press, S. 200–248.
- Grundler, Elke (2010): Was heißt eigentlich angemessen? Eine Annäherung an eine offensichtlich scheinende Bedingung der Gesprächskompetenz. In: IDE – Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, S. 32–40.
- Grundler, Elke (2011): Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell. Tübingen: Stauffenburg.
- Grundler, Elke/Rezat, Sarah (2014): Argumentative Themenentfaltung in Schülertexten und Schülergesprächen. Vortrag auf dem 20. Symposium Deutschdidaktik in Basel 2014.
- Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (2009): Diskutieren und Debattieren. Argumentieren in der Schule. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis), S. 487–511.
- Günthner, Susanne (2012): ›Geteilte Syntax‹: Kollaborativ erzeugte *dass*-Konstruktionen. In: gidi Arbeitspapierreihe 43 (08/2012), Universität Münster. Online: <http://noam.uni-muenster.de/gidi/arbeitspapiere/arbeitspapier43.pdf> [14.9.2016].

- Günthner, Susanne (2013): Ko-Konstruktionen im Gespräch. Zwischen Kollaboration und Konfronation. In: *gidi Arbeitspapierreihe 49 (08/2013)*, Universität Münster. Online: <http://noam.uni-muenster.de/gidi/arbeitspapiere/arbeitspapier49.pdf> [14.9.2016].
- Günthner, Susanne (2015): Ko-Konstruktionen im Gespräch. Zwischen Kollaboration und Konfronation. In: Dausenschön-Gay, Ulrich/Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich (Hrsg.): *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen*. Bielefeld: transcript, S. 55–74.
- Hannken-Illjes, Kati (2004): *Gute Gründe geben. Ein sprechwissenschaftliches Modell argumentativer Kompetenz und seine didaktischen und methodischen Implikationen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Hausendorf, Heiko (2007): Die Prozessualität des Gesprächs als Dreh- und Angelpunkt der linguistischen Gesprächsforschung. In: Hausendorf, Heiko (Hrsg.): *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. Tübingen: Narr (Studien zur deutschen Sprache 37), S. 11–32.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta (2005): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Hauser, Stefan/Luginbühl, Martin (2015): Aushandlung von Angemessenheit in Entscheidungsdiskussionen von Schulkindern. In: *Aptum – Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur 11(2)*, S. 180–189.
- Heller, Vivien (2012): *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, Vivien (2015): Academic discourse practices in action. Invoking discursive norms in mathematics and language lessons. In: Heller, Vivien/Morek, Miriam (Hrsg.): *Special Issue »Academic discourse as situated practice«*, *Linguistics and Education 31*, S. 187–206.
- Heller, Vivien/Krah, Antje (2015): Wie Eltern und Kinder argumentieren. Interaktionsmuster und ihr erwerbssupportives Potenzial im längsschnittlichen Vergleich. In: Arendt, Birte/Heller, Vivien/Krah, Antje (Hrsg.): *Themenheft »Kinder argumentieren. Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen«*, *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 62(1)*, S. 5–20.
- Heller, Vivien/Morek, Miriam (2015): Academic discourse as situated practice. An introduction. In: Heller, Vivien/Morek, Miriam (Hrsg.): *Special Issue »Academic discourse as situated practice«*, *Linguistics and Education 31*, S. 174–186.
- Hennig, Mathilde (2006): *Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis*. Kassel: Kassel University Press.
- Jacoby, Sally/Ochs, Elinor (1995): Co-construction. An introduction. In: *Research on Language and Social Interaction 28(3)*, S. 171–183.
- Jäger, Ludwig (2004): Wieviel Sprache braucht der Geist? Mediale Konstitutionsbedingungen des Mentalen. In: Jäger, Ludwig/Linz, Erika (Hrsg.): *Medialität und Mentalität. Theoretische und empirische Studien zum Verhältnis von Sprache, Subjektivität und Kognition*. München: Fink, S. 15–42.
- Jäger, Ludwig (2015): Medialität. In: Felder, Ekkehard/Gardt, Andreas (Hrsg.): *Handbuch Sprache und Wissen*. Berlin: de Gruyter, S. 106–122.
- Kallmeyer, Werner (1996): Einleitung. Was ist »Gesprächsrhetorik«? In: Kallmeyer, Werner: *Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozess*. Tübingen: Narr, S. 7–18.
- Krämer, Sibylle (1998): Das Medium als Spur und als Apparat. In: Krämer, Sibylle (Hrsg.): *Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 73–94.
- Krämer, Sibylle (2013): Was ist ein Medium? Grundlinien einer Medientheorie in der Perspektive des Botenmodells. In: *Zeitschrift für deutschsprachige Kultur und Literatur 21*, S. 329–355.



- Krelle, Michael (2014): Mündliches Argumentieren in leistungsorientierter Perspektive. Eine empirische Analyse von Unterrichtsdiskussionen in der neunten Jahrgangsstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lerner, Gene H. (1991): On the syntax of sentences-in-progress. In: *Language in Society* 20, S. 441–458.
- Linell, Per/Marková, Ivana (1993): Acts in discourse. From monological speech acts to dialogical inter-acts. In: *Journal for the Theory of Social Behaviour* 23, S. 173–195.
- Mazeland, Harry (2009): Positionsexpansionen. Die interaktive Konstruktion von Stellungnahme-Erweiterungen in Arbeitsbesprechungen. In: Günthner, Susanne/Bücker, Jörg (Hrsg.): *Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 185–211.
- Morek, Miriam (2015): Dissensbearbeitung unter Gleichaltrigen – (k)ein Kontext für den Erwerb argumentativer Gesprächsfähigkeiten? In: Arendt, Birte/Heller, Vivien/Krah, Antje (Hrsg.): *Themenheft »Kinder argumentieren. Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen«*, *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 62(1), S. 34–46.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012). Bildungssprache. Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57(1), S. 67–101.
- Nussbaum, E. Michael (2011): Argumentation, dialogue theory, and probability modeling. Alternative frameworks for argumentation research in education. In: *Educational Psychologist* 46(2), S. 84–106.
- P.A.U.L. D. 6*: Radke, Frank (Hrsg.) (2010): *P.A.U.L. D. Persönliches Arbeits- und Lesebuch Deutsch*. Paderborn: Schöningh.
- P.A.U.L. D. 8*: Radke, Frank (Hrsg.) (2013): *P.A.U.L. D. Persönliches Arbeits- und Lesebuch Deutsch für die Jahrgangsstufe 8*. Paderborn: Schöningh.
- Perret-Clermont, Anne-Nelly (1979/2000): *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. 5. Aufl. Bern: Peter Lang.
- Quasthoff, Uta (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis), S. 84–100.
- Schegloff, Emanuel A. (1982): Discourse as an interactional achievement. Some uses of ›uh huh‹ and other things that come between sentences. In: Tannen, Deborah (Hrsg.): *Analyzing discourse. Text and talk*. Georgetown University roundtable on languages and linguistics 1981. Washington: Georgetown University Press, S. 71–93.
- Schneider, Jan Georg (2008): Spielräume der Medialität. Linguistische Gegenstandskonstitution aus medientheoretischer und pragmatischer Perspektive. Berlin: de Gruyter (*Linguistik – Impulse & Tendenzen* 29).
- Schneider, Jan Georg (2011): Hat die gesprochene Sprache eine eigene Grammatik? Grundsätzliche Überlegungen zum Status gesprochensprachlicher Konstruktionen und zur Kategorie ›gesprochenes Standarddeutsch‹. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 39(2), S. 165–187.
- Schneider, Jan Georg (i. Dr.): Nähe, Distanz und Medientheorie. In: Feilke, Helmut/Hennig, Jörg (Hrsg.): *Zur Karriere von Nähe und Distanz (Reihe germanistische Linguistik)*.
- Schwitalla, Johannes (2006): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. 3. neu bearb. Aufl. Berlin: Schmidt (Grundlagen der Germanistik).
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartung, Martin/Kern, Friederike/Mertzluff, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/Schütte, Georg/Stukenbrock, Anja/Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353–402.

- Siraj-Blatchford, Iram/Sylva, Kathy/ Muttock, Stella/Gilden, Rose/Bell, Danny (2002): Researching effective pedagogy in the early years. Research Report No. 356. Norwich: Queen's Printer. Online: <http://www.327matters.org/Docs/RR356.pdf> [14.9.2016].
- Spiegel, Carmen (2010): »So habe ich es noch nicht gesehen.« Mehrperspektivisch diskutieren. In: Deutsch – Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10 22(1), S. 20–25.
- Stein, Stephan (2015): Einheiten der gesprochenen und der geschriebenen Sprache. In: Dürscheid, Christa/Schneider, Jan Georg (Hrsg.): Handbuch Satz, Äußerung, Schema. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 345–369 (Handbücher Sprachwissen 4).
- Stivers, Tanya (2008): Stance, alignment, and affiliation during storytelling. When nodding is a token of affiliation. In: Research on Language and Social Interaction 41(1), S. 31–57.
- Sylva, Kathy/Melhuish, Edward/Sammons, Pam/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Branda/Elliot, Karen (2003): The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) project. Findings from the pre-school period. Institute of Education, University of London. Online: [http://eppe.ioe.ac.uk/eppe/eppepdfs/eppe\\_brief2503.pdf](http://eppe.ioe.ac.uk/eppe/eppepdfs/eppe_brief2503.pdf) [14.9.2016].
- Trautmann, Caroline (2004): Argumentieren. Funktional-Pragmatische Analysen praktischer und wissenschaftlicher Diskurse. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Wohlrapp, Harald (2008): Der Begriff des Arguments. Würzburg: Königshausen & Neumann.

# Vom Gegenstand zum Lerngegenstand. Zur interaktiven Inszenierung von Wissen im Mathematikunterricht der Grundschule

*Sören Ohlhus*

## 1 Normen, Erwartungen und Anforderungen im Unterrichtsgespräch

Der vorliegende Beitrag setzt sich mit dem Thema von Normen und Gesprächskompetenzen in der schulischen Interaktion in Form einer eingehenden Analyse eines Unterrichtsausschnittes auseinander, in deren Rahmen der Frage nachgegangen werden soll, wie *Normen* zum Gesprächsverhalten von Schülerinnen und Schülern in der Unterrichtsinteraktion wirksam werden, indem sie als *Erwartungen* an dieses Verhalten in die Interaktion eingebracht und intersubjektiv zugänglich werden. Dabei geht es gleichsam um die »Spielregeln«, die für eine angemessene Beteiligung am Unterricht allgemein oder an bestimmten Aktivitäten innerhalb des Unterrichts gelten. Mir geht es darum, das Wirken dieser Erwartungen in der Unterrichtsinteraktion – von der Herstellung einer grundlegenden Kooperationsbereitschaft bis hinein in die Formen einer sehr spezifischen didaktischen Inszenierung – zu verfolgen und aufzuzeigen, wie sie immer wieder situativ verankert und ausgeformt werden. Solche Erwartungen können z. B. auch die Umgangsweisen mit bestimmten Gegenständen betreffen, die nur durch angemessene Handhabung im Unterrichtsprozess von bloßen Dingen zu »Lerngegenständen« werden und einen Beitrag zur (Um-)Strukturierung des Wissens der Beteiligten leisten können.

Sich in diesem Spannungsfeld zwischen grundlegenden Normen, situierten Erwartungen und interaktiven Lernprozessen zu orientieren und nach Möglichkeit

aktiv zu beteiligen, stellt eine zentrale Anforderung nicht zuletzt an die *Gesprächskompetenz* von Schülerinnen und Schülern dar. In diesem Sinne möchte ich mit den folgenden Überlegungen auch einen Beitrag zur Beantwortung der Frage leisten, worin die an Schülerinnen und Schüler gestellten kommunikativen Anforderungen im Unterricht eigentlich bestehen und wie diese Anforderungen in der Interaktion entstehen.

Die *sprachlichen* Anforderungen, die der Schulunterricht an Schülerinnen und Schüler stellt, sind in den letzten Jahren wieder verstärkt in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Dabei geht es vor allem um die Herausbildung bildungssprachlicher Formen, deren Beherrschung als eine Voraussetzung für die (erfolgreiche) Teilnahme am Unterricht unabhängig vom jeweiligen Fach angesehen werden muss (s. die Übersicht in Feilke 2012). Über die Konzentration auf die Beschreibung solcher sprachlicher Formen als Formen etwa einer »konzeptionellen Schriftlichkeit« nach Koch/Oesterreicher (1994) gerät leicht aus dem Blick, dass die Verwendungssituationen dieser Sprachformen im Unterrichtsgespräch vordringlich solche der Mündlichkeit sind und dass wir es nicht allein mit bildungssprachlichen Formen, sondern mit bildungssprachlichen Praktiken (Morek/Heller 2012) zu tun haben, die eine bestimmte Art mündlicher Sprachverwendung einschließen.

Zur Etablierung und Durchführung solcher Praktiken im Unterricht gehört nicht allein ein bestimmtes Register sprachlicher Formen, sondern auch die räumliche Organisation der Interaktion, die Einführung und der versierte Umgang mit Materialien sowie die Entwicklung verschiedener Formen der Beteiligung, die alle mit spezifischen Aktivitäten im Unterricht zu tun haben.

So existieren zum Beispiel im Frontalunterricht andere Gesprächsregeln und Beteiligungsformen als in einem Stuhlkreis, in Arbeitsgruppen andere als im Plenum der Klasse, im Kontext einer Schreibaufgabe andere als in einer gemeinsamen Erarbeitungsphase (Becker-Mrotzek/Vogt 2009). Manche Aspekte dieser Praktiken sind in der Architektur und Einrichtung eines Klassenzimmers bereits angelegt, andere sind variabler und benötigen zu ihrer Etablierung einen größeren interaktiven Aufwand aller Beteiligten. Die unterrichtsspezifische Gemeinsamkeit all dieser Konstellationen besteht darin, dass jeweils eine Vielzahl von Teilnehmerinnen und Teilnehmern in teils festen, teils variierenden Rollen in der Interaktion organisiert werden müssen und dass in dieser Organisation andererseits ein sozusagen offizieller Hauptstrang des Unterrichtsdiskurses etabliert werden muss, der gewöhnlich in der Etablierung eines Lerngegenstandes und einer gemeinsamen Fokussierung darauf besteht (Koole 2007). In all diesen Situationen aber können sich innerhalb einer Schulklasse und ihrer Kommunikationsgeschichte unterschiedliche Varianten

bestimmter Praktiken herausbilden und verfestigen. Diese formen dann die Erwartungen an das zukünftige Handeln der Schülerinnen und Schüler und tragen zum Profil der Anforderungen bei, die an deren Gesprächskompetenz gestellt werden.

Am Beispiel eines Unterrichtsausschnittes mit einer spezifischen didaktischen Inszenierung möchte ich im Folgenden die situative Etablierung und Durchführung einer unterrichtlichen Praktik im Mathematikunterricht der ersten Klasse rekonstruieren. Dabei geht es mir vor allem darum nachzuvollziehen, wie eng die Erwartungen an eine kompetente Teilnahme am Unterrichtsgespräch verknüpft sind mit einer ganz spezifischen, situativen Herstellung des Lerngegenstandes, der das Thema einer Unterrichtsphase bildet. Die Erwartungen, die an die Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer solchen Praxis gestellt werden, werden dabei immer wieder zum Gegenstand von expliziten und impliziten Setzungen und Aushandlungsprozessen im Unterricht selbst und lassen auf diese Weise die normative Folie sichtbar werden, vor der der Unterricht sich bis in die Details didaktischer Entscheidungen hinein entwickelt. Normen im Unterrichtsgespräch sollen hier also in erster Linie als »Spielregeln« spezifischer unterrichtlicher Praktiken gefasst werden, die von den Schülerinnen und Schülern ganz bestimmte Arten der Beteiligung erfordern und die zum Teil in der gemeinsamen Kommunikationsgeschichte eines Klassenverbandes etabliert und im situativen Kontext realisiert werden, zum Teil aber auch in einer Situation ausgehandelt werden müssen.<sup>1</sup>

Um die vielfältigen Ebenen, auf denen diese Spielregeln wirken, einer Analyse zugänglich zu machen, wird im folgenden Kapitel (2) zunächst ein analytischer Rahmen aufgespannt, der es erlauben soll, die unterschiedlichen Aspekte einer laufenden Unterrichtsinteraktion unter dem Aspekt der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler zu ordnen sowie sprachliche, räumliche und kognitive Aspekte einer solchen Interaktion auf die sie begleitende Aushandlung ihrer normativen Aspekte zu beziehen. Im dritten Kapitel erfolgt eine kurze Einführung in das untersuchte Datum und das darin behandelte Thema, im vierten und fünften Kapitel wird sodann vor diesem Hintergrund eine Analyse dieses Unterrichtsausschnittes entwickelt, die im sechsten und letzten Kapitel noch einmal zusammenfassend auf den Zusammenhang von Normen, Beteiligung und Gesprächskompetenz bezogen wird.

---

1 Vgl. Kern et al. (i. Dr.) für eine ausführlichere Darstellung dieses an der Ethnomethodologie Garfinkels angelehnten Verständnisses von Normen und seinem Verhältnis zur Untersuchung sprachlicher Praktiken in der Schule.

## 2 Analytischer Rahmen

### 2.1 Analytische Zugänge zum Unterrichtsgespräch

Die Komplexität dessen, was als kommunikative Situation im Klassenzimmer gemeistert werden muss, lässt sich durch einen kursorischen Blick in die sprachwissenschaftliche Forschungsliteratur zur Unterrichtskommunikation umreißen. Spezifische kommunikative und interaktive Anforderungen der Interaktion im Klassenzimmer lassen sich danach auf recht unterschiedlichen Ebenen finden: Da sind zum einen die spezifisch unterrichtlichen *Interaktionsformate und Handlungsmuster*, deren Rekonstruktion schon früh ein Thema der Gesprächsforschung geworden sind (Mehan 1979, Ehlich/Rehbein 1986). Nicht selten handelt es sich dabei um Gesprächspraktiken, die auf außerschulischen, sogenannten alltagssprachlichen Mustern und Methoden beruhen, die aber im Rahmen des Unterrichtsgesprächs eine spezifische Funktionalisierung erfahren. So wurden immer wieder Besonderheiten im sequenziellen Aufbau des Unterrichtsgesprächs untersucht (s. den Überblick in Koole 2012). Aber auch die Ausprägung, die bestimmte, oft wissensbezogene Gattungen oder sprachliche Handlungsmuster erfahren, wenn sie in der Schule zum Einsatz kommen, hat bereits früh das Interesse der Gesprächsforschung gefunden: Bereits Ehlich/Rehbein (1986) grenzen das »Aufgabe-stellen-Aufgabe-lösen« vom außerschulischen Problemlösen ab und problematisieren nicht zuletzt den Zusammenhang dieser Mustervariationen mit der intellektuellen Teilnahme bzw. den dadurch ermöglichten Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler unter der Bedingung der »Massenhaftigkeit« in schulischer Kommunikation (Ehlich 1981).

Grundlegend ist aber vor allem die Erkenntnis, dass nur diejenigen, die diese sprachlich-interaktiven Muster erkennen und ihre eigene Rolle darin zu finden vermögen, überhaupt auf geregelte Weise an der sozialen Veranstaltung »Unterricht« teilnehmen können. Die genaue empirische Rekonstruktion unterschiedlicher Arten der Beteiligung an bestehenden sprachlichen Handlungsmustern und interaktiven Formaten im Unterrichtsgespräch hat bisher nur in Ansätzen stattgefunden. Zu nennen wäre hier etwa der »Lehrervortrag mit verteilten Rollen« bei Ehlich/Rehbein (1986), »Orchestriertes Erklären« bei Morek (2011) oder die Beobachtungen von Breidenstein et al. (2012), die gerade auch die Aktivitäten »unbeteiligter« Schülerinnen und Schüler in den Blick nehmen.

Sequenzielle Muster, sprachliche Handlungsmuster usw. lassen in diesem Sinne mit Bezug auf die konkrete Teilnahme Einzelner oft große Spielräume, da in den ge-

nannten Arbeiten häufig lediglich die institutionell festgelegten Rollen rekonstruiert werden. Will man sich aber bemühen, die Lücke zwischen der Beschreibung der Unterrichtsinteraktion einerseits und andererseits den dadurch ermöglichten (oder verhinderten) Lernprozessen auf der Ebene empirischer Beobachtung zu schließen, ist eine Beschreibung und Kategorisierung der unterschiedlichen Arten und Weisen der Teilnahme und ihrer Bedingungen von zentraler Bedeutung (vgl. etwa die Analysen von Krummheuer/Brandt 2001 zur den Teilnehmerrollen im Mathematikunterricht).

Neben und mit den sprachlichen Aspekten des Unterrichtsgesprächs werden unter dem Fokus der Beteiligung am Unterricht deshalb auch weitere Faktoren zu berücksichtigen sein, die als »Kontextfaktoren« sprachlichen Handelns zunächst nur unzureichend bestimmt sind. Hier kann es etwa um die räumliche Anordnung der Beteiligten gehen, aber auch die Art und Weise, wie mit didaktischen Gegenständen unterschiedlicher Art umgegangen wird. So kann etwa die Sitzordnung in einem Klassenzimmer und die dadurch nahegelegte Verteilung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Unterrichtsgeschehen als ein sozusagen architektonischer Beitrag betrachtet werden, einen Hauptstrang im offiziellen Unterrichtsdiskurs zu etablieren (Hausendorf 2008). Die traditionellen Stuhlleihen, das Lehrerpult und die Position der Tafel teilt die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Unterrichtsgespräch in zwei Gruppen, die Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler, und legt zugleich aufseiten der Schülerinnen und Schüler eine gemeinsame Blickrichtung nahe, die es erlaubt, im vorderen Teil des Klassenzimmers, zum Beispiel an der Tafel, gemeinsame semiotische Ressourcen bereitzustellen und in das Gespräch einzubeziehen (Pitsch 2007). Ausgehend von solchen vorgefundenen Strukturen kann die Positionierung und Ausrichtung der Schülerinnen und Schüler in bestimmten Praktiken im Unterricht zum Gegenstand weiterer Aushandlungsprozesse werden, die grundlegend für die Herstellung bestimmter didaktischer Arrangements sind.<sup>2</sup>

Ein weiterer Punkt, der mit dem vorigen bereits angesprochen war, ist die Tatsache, dass das Unterrichtsgespräch eben nicht nur eines ist, das zwischen Lehrpersonen einerseits und Schülerinnen und Schülern andererseits stattfindet, sondern dass in vielen dieser Interaktionen etwas Drittes hinzutritt und zum grundlegenden Bestandteil der Interaktion wird: Es handelt sich um *Gegenstände und Materialien* wie Bücher, Zettel, die Tafel, Poster, aber auch andere Objekte, die nicht vordringlich

---

2 Nicht zuletzt erzeugt diese Art der räumlichen Aufteilung wiederum auch sehr spezifische Formen der inoffiziellen Nebenkommunikation, die mit ebendiesen Bedingungen umgehen muss, vgl. etwa Breidenstein (2006).

als Träger von Schrift und damit als sprachliche Objekte dienen und die trotzdem im Rahmen der Interaktion eine ganz bestimmte Rolle als semiotische Ressourcen spielen. Die Bedeutung solcher Materialien für die Strukturierung des Unterrichts und der Lernprozesse ist in der schulischen Praxis allgemein anerkannt; detaillierte Untersuchungen dazu, wie der Umgang mit ihnen tatsächlich erfolgt, wie diese Gegenstände also in die Interaktion eingebunden und fruchtbar gemacht werden, sind allerdings vergleichsweise rar gesät (vgl. aber z. B. Pitsch 2006, Harren 2009).

Ein Ziel meiner folgenden Analyse ist es, die genannten Aspekte – sequenzielle und kommunikative Organisation, räumliche Anordnung der Beteiligten und das Etablieren und Erschließen semiotischer Ressourcen in der Interaktion – unter besonderer Berücksichtigung der interaktiven Organisation von Partizipation an der Unterrichtssituation und den damit verbundenen Normen und Erwartungen im Unterrichtsgespräch zu verknüpfen. Auf diese Weise möchte ich einer Rekonstruktion der Anforderungen an Gesprächskompetenzen näher kommen, die aus ganz alltäglichen schulischen Interaktionssituationen entstehen und deren Bewältigung einen Teil dessen darstellt, was es bedeutet, ein »guter Schüler« zu sein.

## 2.2 »Beteiligungsrahmen« als Analysekategorie

Um auf einen methodischen Rahmen zurückgreifen zu können, der die genannten, teils sehr diversen Aspekte miteinander verbindet und sie für die Analyse konkreter Interaktionssituationen fruchtbar macht, greife ich in meinen folgenden Analysen auf das Konzept des Beteiligungsrahmens (»participation framework«) zurück. Der Begriff des Beteiligungsrahmens stammt ursprünglich aus der Interaktionssoziologie Goffmans (1981), der darunter, in Bezug auf eine konkrete Äußerung innerhalb eines Gespräches, das Netz der Beziehungen der am Gespräch Beteiligten zueinander und zur sprachlichen Äußerung versteht. Hinter den Kategorien von Sprecher und Hörer, so Goffman, verbergen sich eine ganze Reihe unterschiedlicher Beteiligungsformen, die in der wissenschaftlichen Analyse differenziert werden müssen und deren gegenseitige Bezüge in einem Beteiligungsrahmen bestimmt werden können.

Goodwin/Goodwin (2004) übernehmen das Konzept des Beteiligungsrahmens von Goffman, kritisieren es aber auf Grundlage eingehender Interaktionsanalysen als zu statisch. Beteiligung am Gespräch wird von ihnen als ein dynamischer Prozess gedacht, den nicht allein das Verhältnis der Sprecher und Hörer untereinander, sondern auch ihr Verhältnis zur ablaufenden Handlung oder etwa zu Gegenständen in



der Situation mitbestimmt und der im Rahmen situativer Aushandlungen verändert werden kann.

Zur methodischen Ausdifferenzierung des Begriffs des Teilnehmungsrahmens schlägt Charles Goodwin (2007) vor, den Teilnehmungsrahmen zu fassen als etwas, in dem unterschiedliche Arten von Haltungen (*»stances«*) der Teilnehmenden organisiert werden. Gemeint sind damit Haltungen und Zugangsmöglichkeiten, die die Teilnehmenden in einer bestimmten Situation zu Gegenständen, Wissens-elementen und zueinander haben, insofern dies für die aktuelle gemeinsame Aktivität von Bedeutung ist. Aus diesem Zusammenwirken von Haltungen der Teilnehmenden in der Interaktion folgt dann nicht zuletzt eine normative, moralische Haltung der Teilnehmenden zueinander und in Bezug auf die gemeinsame Handlung auch eine Organisation ihrer Gefühle und Affekte auf diese gemeinsame Handlung hin. Kooperation unterschiedlicher Handelnder benötigt nicht nur eine gemeinsame Orientierung auf einen bestimmten Ausschnitt der Welt und geteiltes Wissen über diesen Ausschnitt bei den Teilnehmenden, sie setzt, als kooperative Haltung der Teilnehmenden, auch ein bestimmtes Maß gegenseitiger Zuwendung und an Vertrauen in das Gegenüber voraus, dessen Enttäuschung wiederum emotionale Reaktionen, also bestimmte affektive Haltungen, hervorrufen kann. Diese Haltungen der Teilnehmenden und ihr Zusammenspiel sind gerade für didaktische Situationen von besonderem Interesse, geht es hier doch oft darum, durch die Organisation der Teilnehmenden einen im Grunde abstrakten Gegenstand *»sichtbar«* und verstehbar werden zu lassen, wozu nicht selten einer der Teilnehmenden zunächst in die einzunehmende Haltung eingeführt werden muss, die eine erfolgreiche Kooperation erst ermöglicht. Metakommunikative Äußerungen und das Display affektiver Haltungen können in diesem Sinne als Teil der Arbeit an den interaktiven Voraussetzungen von Lernprozessen verstanden werden.

Am Beispiel einer dyadischen Interaktion zwischen einem Vater und seiner Tochter, die gemeinsam an den Hausaufgaben der Tochter arbeiten, entwickelt Goodwin (2007) fünf unterschiedliche Arten von Haltungen, die innerhalb eines Teilnehmungsrahmens geformt und organisiert werden und die sich als getrennte, wenn auch aufeinander bezogene Aspekte eines solchen Rahmens analysieren lassen:

- Die *instrumentelle Haltung* hat ganz grundsätzlich mit der räumlichen Platzierung von Gegenständen zu tun, die im Teilnehmungsrahmen gebraucht werden, um eine gemeinsame Aktivität herzustellen.
- Die *epistemische Haltung* beschreibt die Positionierung der Teilnehmenden im Hinblick darauf, ob ihnen ausreichende Erfahrungen, Sinneseindrücke und Verste-

hensmöglichkeiten gegeben sind, um sich an den ablaufenden Ereignissen in angemessener Weise beteiligen zu können.

- Die *kooperative Haltung* beschreibt die gegenseitige Wahrnehmbarkeit der (körperlichen) Orientierung der Beteiligten zueinander.
- Unter der *moralischen Haltung* innerhalb des Beteiligungsrahmens versteht Goodwin Aspekte des Verhaltens, die mit der Frage zu tun haben, ob die Beteiligten einander vertrauen bzw. sich gegenseitig zutrauen, dass sie die nötigen insbesondere kognitiven Mühen auf sich nehmen, die für ein Erreichen der Ziele in der Kooperation notwendig sind.
- Die *affektive Haltung* zu guter Letzt hat zu tun mit den Gefühlen des Individuums, die es innerhalb des Beteiligungsrahmens in Hinblick auf andere entwickelt und zum Ausdruck bringt und die organisiert und strukturiert sind durch die konkrete Art der Beteiligung in der Interaktionssituation.

Diese fünf Haltungen sollen in der folgenden Analyse zur Rekonstruktion der Entwicklung von Beteiligungsformaten innerhalb einer Unterrichtssequenz genutzt werden. Sie erlauben eine sehr detaillierte Sicht auch auf subtile Veränderungen, die in der dynamischen Entwicklung einer Unterrichtsinteraktion entstehen können. Darüber hinaus geben sie uns auch die Möglichkeit, die hier im Fokus stehenden Fragen nach der Setzung und Aushandlung von Normen und Erwartungen innerhalb des Unterrichtsgesprächs auf der Ebene der Teilnehmenden detailliert nachzuvollziehen, die sich an ihre jeweiligen Beteiligungsweisen an gemeinsame Handlungen knüpfen.

### 3 Der Datenausschnitt und seine didaktische Verortung

Das Datum, das meiner folgenden Analyse zugrunde liegt, stammt aus dem Mathematikunterricht mit den Erstklässlerinnen und Erstklässlern einer jahrgangsübergreifenden ersten und zweiten Klasse.<sup>3</sup> Es geht darin um sogenannte Würfel-

---

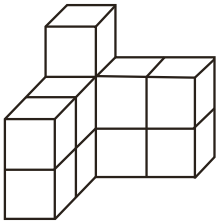
3 Der hier untersuchte Videomitschnitt stammt aus dem Projekt LISFör, das an der Universität Bielefeld mit Unterstützung der Stadt Bielefeld und der Bielefeld School of Education (BiSEd) durchgeführt wurde und in dem längsschnittliche Daten von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Verlauf der Grundschulzeit erhoben wurden (s. Mehlem/Lingnau 2012). Ich danke

gebäude, um Gebilde aus würfelförmigen Elementen, wie man eines in Abbildung 1 sehen kann. Diese Würfelgebäude treten gewöhnlich, genau wie hier, in zweidimensionaler Form auf, als Abbildungen also, und dienen dazu, das räumliche Vorstellungsvermögen zu schulen bzw. zu testen. Die Abbildung zeigt einen Ausschnitt aus den »Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich« (KMK 2005) in Deutschland, der mit ebendiesem Kompetenzbereich zu tun hat und eine Beispielaufgabe präsentiert, die die Fähigkeit der räumlichen Wahrnehmung testet, indem zweidimensionale Abbildungen mit der Vorstellung dreidimensionaler Gegenstände verbunden werden müssen. Die hier gezeigte Abbildung beispielsweise zeigt ein Würfelgebäude aus elf Würfeln. Zu diesem Ergebnis kann man aber nur kommen, wenn man sich das Abgebildete als ein dreidimensionales Objekt vorstellt. Denn sichtbar sind auf der Abbildung nur neun Würfel. Die Perspektive der Darstellung führt dazu, dass zwei Würfel von anderen Würfeln verdeckt werden.

**Abbildung 1,** Ausschnitt aus KMK (2005) Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich, S. 20

**Aufgabenstellung:**  
Wilhelm hat mit Holzwürfeln gebaut.

**1. Aufgabe:**  
Aus wie vielen Würfeln besteht dieses Bauwerk? (AB II)



Die Aufgabe zielt genau auf diese Problematik ab, indem sie die Abbildung zunächst als ein dreidimensionales Objekt einführt (»Wilhelm hat mit Holzwürfeln gebaut«), um dann die (etwas unvermittelte) Frage anzuschließen: »Aus wie vielen Würfeln besteht dieses Bauwerk?«

Im Mathematikunterricht lässt sich dieser Typ von Aufgabe naheliegenderweise dadurch einführen, dass man nicht nur mit Abbildungen und räumlichen *Vorstellungen* arbeitet, sondern auch tatsächliche dreidimensionale Würfelgebäude z.B. aus Steckwürfeln benutzt. Ein solches Vorgehen bietet die Möglichkeit, die perspektivischen Einschränkungen der zweidimensionalen Abbildung zu überwinden, um das räumliche Vorstellungsvermögen am dreidimensionalen Objekt selbst zu schulen.

Dies ist also der fachdidaktische Hintergrund des Unterrichtsausschnittes, der in den nächsten Kapiteln analysiert werden soll. Ihm liegt selbst, explizit durch den Bezug auf die Bildungsstandards, eine gewisse Normierung zu Grunde, die die Bedeutung des Gegenstandes, seine Verortung im mathematischen Curriculum der Grundschule und nicht zuletzt zentrale Aspekte seiner Vermittlung betrifft.

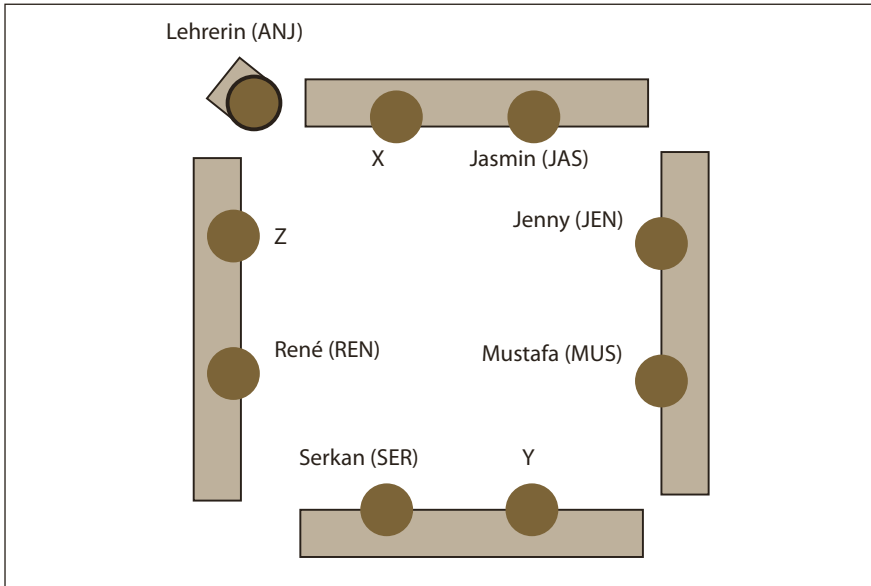
Mein besonderes Interesse gilt im Folgenden der Frage, wie zum Zweck seiner Umsetzung im Unterricht ein ganz bestimmter Beteiligungsrahmen aufgespannt und über die Unterrichtsphase hinweg modifiziert und weiterentwickelt wird. Dieser Beteiligungsrahmen dient dabei nicht nur der Herstellung des Hauptstrangs der unterrichtlichen Aktivität; aus ihm heraus entwickelt sich auch eine Fokussierung des Unterrichtsgegenstands, die sich bis in einzelne Aspekte der Aufgabenstellung hinein beobachten lässt. Die Herstellung und Entwicklung dieses Beteiligungsrahmens ist begleitet von expliziten und impliziten Manifestationen von Erwartungen und Normen sowohl in den Handlungen der Lehrerin als auch in denen einzelner Schülerinnen und Schüler.

## 4 Einstieg in die Unterrichtsphase

### 4.1 Entwicklung der Situation

Die Unterrichtsphase, um die es im Folgenden gehen wird, schließt direkt an den Morgenkreis an, der zuvor in der Klasse von den zwei Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern aus der ersten und zweiten Klasse gemeinsam durchgeführt wurde. Nach seiner Auflösung finden sich nur noch die Schülerinnen und Schüler aus der ersten Klassenstufe im Sitzkreis, einem Quadrat aus Bänken im hinteren Teil des Klassenzimmers, wieder. An einer der Ecken dieses Quadrates sitzt die Lehrperson, eine Referendarin, auf einem Stuhl (Abbildung 2). Aus einer Holzkiste nimmt sie Steckwürfel und fügt diese zu einem Würfelgebäude zusammen.

**Abbildung 2,** Räumliche Verhältnisse zu Beginn der Unterrichtsphase. (X, Y und Z sind Kinder, die sich in den folgenden Ausschnitten nicht beteiligt haben und in den Analysen nicht als einzelne Akteure berücksichtigt werden).



Die hier versammelten Erstklässler und Erstklässlerinnen sind in der Mehrzahl mit Würfelgebäuden und dem damit verbundenen Aufgabentyp bereits aus der vorherigen Stunde mehr oder weniger vertraut. Nur zwei Schüler waren das letzte Mal nicht dabei. Zu Beginn des folgenden Ausschnitts geht es also darum, das Würfelgebäude und den damit zusammenhängenden Typ von Aufgabe in Erinnerung zu rufen und die beiden Schüler, die in der letzten Stunde nicht dabei waren, als Adressaten entsprechender »Erklärungen« zu identifizieren.

### Ausschnitt 1<sup>4</sup>

001 ANJ oKAY;  
 002 WER war gestern bei frau SPECHT.  
 003 MUS ich,  
 004 ANJ Mustafa und SERkan; ne?  
 005 ((2,0s)) wer kann mal erKLÄRN,  
 006 von den Anderen,  
 007 was wir gestern geMACHT haben.  
 008 ((hält ein Würfelgebäude vor sich))  
 009 serkan DU musst erst mal ZUhören; ((lacht))  
 010 ((hält den Finger vor den Mund)) psch:::  
 011 SER:kan;  
 012 setzt du dich bitte hin,  
 013 wEr kann mal erklären was wir HIERmit gestern gemacht  
 haben;  
 014 ((wackelt mit dem Würfelgebäude))  
 015 (-) JEnny.  
 016 sch:::  
 017 JEN ähm wir müssen die ZAHLe zählen und den'  
 018 ANJ die Würfel?  
 019 JEN die Würfel?  
 020 und (.) ähm neben (-- ) NEben eine' (.)  
 021 wir müssen !ZÄH!en,  
 022 =dann müssen wir eins zwei auf (.)  
 023 ANJ <<nickend> AUFSchreiben.>  
 024 MUS <<f> !SIE:!ben;>  
 025 ANJ <<leise, kopfschüttelnd> mustafa.>

---

4 Die Transkription folgt der GAT 2-Konvention (Selting et al. 2009).

Die Identifizierung der beiden Schüler in Z.001–004, die den inhaltlichen Einstieg in eine neue Unterrichtsphase markiert, dient als eine Art Prä-Sequenz, mit der die Adressaten der anschließenden Erklärungen identifiziert werden. Auf die Frage nach dem Inhalt des gestrigen Unterrichts in Z.005–007 folgt denn auch eine Nebensequenz, die einen dieser Adressaten explizit auf seine Rolle als Zuhörer hinweist, was nicht zuletzt auch erfordert, dass er sich in die aktuelle Sitzordnung eingliedert.

In Z.013–015 wird dann erneut eine Erklärung relevant gesetzt und Jenny als deren Sprecherin ausgewählt. Sie bringt das Würfelgebäude in einen Zusammenhang mit der Tätigkeit des Zählens und, mit Unterstützung der Lehrerin, mit der Tätigkeit der schriftlichen Dokumentation dieser Zahlen. Damit hat sie den Kern der unterrichtlichen Beschäftigung mit Würfelgebäuden richtig erfasst und insbesondere angemessen auf den von der Lehrerin etablierten Zugzwang reagiert.

Die Äußerung von MUS in Z.024 hingegen ist als Lösungsvorschlag einer konkreten Aufgabe an dieser sequenziellen Position nicht angemessen und unterläuft überdies die Vergabe des Rederechts durch die Lehrperson. Die leise und kopfschüttelnde Nennung seines Namens kann entsprechend als Disziplinierung innerhalb einer Nebensequenz interpretiert werden.

Der folgende Ausschnitt 2 schließt direkt an den vorigen an:

## Ausschnitt 2

026 ANJ (.) habt ihr das verSTANden,=  
027 =was jenny gerade erKLÄRT hat?  
028 (.) SERkan?  
029 SER ja,  
030 ANJ kannst du\_s noch mal SAgen?  
031 SER ja'.  
032 wir HATTen' (.) frau specht hatte was so an der tafel  
033 ANJ =nee nee nee NEE;  
034 du sollst nicht sagen  
035 was ihr bei frau SPECHT gestern gemacht habt,=  
036 =sondern was JENny gerade erklärt hat.  
037 ((1,9s)) hast du AUFgepasst?  
038 SER ((schüttelt den Kopf))  
039 (magdaLEna) erKLÄR mal.  
040 (.) und ihr hört !GANZ! leise zu;=  
041 =magdaLEna bleib SITzen (.) versuch d'

042 MAG (xxx xxx xxx xxx)=  
 043 ((steht auf und geht auf ANJ zu))  
 044 ANJ =NEI:N;  
 045 versuch das zu erKLÄrn;  
 046 MAG die BAU (.) steine (.) sind jetzt SIEben;  
 047 und in a b'(--)  
 048 REN A buch;  
 049 MAG in a buch müssen (.) is es AUCH so (.) mit BAU:steine;  
 050 und DA müssen wir die ZAHL hinschreiben;  
 051 ANJ geNAU;  
 052 wir haben gestern so (.) würfelgeBÄUde nennt man das,  
 053 geBAUT? ((wackelt mit dem Gebäude ))  
 054 und ihr solltet zÄhlen wie viele würfel Ich beNUTZT hab,  
 055 um das zu BAUen;

Zu Beginn von Ausschnitt 2 leitet die Lehrerin (ANJ) eine Sequenz zur Verständnissicherung ein, die allerdings zu einem thematisch unpassenden Anschluss durch den adressierten Schüler führt, der nicht auf die Arbeit mit dem Würfelgebäude Bezug nimmt, sondern darauf, was er gestern stattdessen gemacht hat. Nach einer Bearbeitung dieses Problems wird in Z.039 die Schülerin MAG als Sprecherin einer neuen Erklärung ausgewählt. Nachdem sie drangenommen wurde, steht sie auf und bewegt sich auf die Lehrerin zu. Dieses Ansinnen wird jedoch sofort zurückgewiesen, indem diese sie explizit auffordert, sitzen zu bleiben und die offenbar als rein sprachliche Handlung verstandene Aktivität des Erklärens auszuführen. MAGs Erklärung deckt sich weitgehend mit der von JEN, sie bringt allerdings das Arbeitsbuch als einen weiteren Aspekt in die Tätigkeitsbeschreibung ein – und bezieht sich wiederum eher auf zweidimensionale Würfelgebäude als auf »echte«, dreidimensionale, wie sich eines in der Hand der Lehrerin befindet. In der Paraphrase von ANJ in Z.052–055 finden sich diese die aktuelle Situation transzendierenden Aspekte nicht wieder. Stattdessen wird das Würfelgebäude in ihrer Hand als ein prototypisches Beispiel für Würfelgebäude etabliert (und zur Arbeit an einer entsprechenden Terminologie genutzt) und die Aufgabenbeschreibung auf das Zählen der Würfel in diesen dreidimensionalen Gebäuden beschränkt, was auch die Schriftlichkeit, die in den Äußerungen der Schülerinnen eine große Rolle spielte, aus dem Kern der Tätigkeit ausklammert.



## 4.2 Etablieren eines Beteiligungsrahmens

Versucht man, die sich in den Ausschnitten (1) und (2) entwickelnde Interaktion als die Etablierung und fortlaufende Modifikation eines Beteiligungsrahmens zu verstehen, in dem unterschiedliche Arten von Haltungen der Beteiligten organisiert werden, so muss man sicherlich zunächst relativ stabile von variablen Aspekten in der Konstitution dieses Rahmens unterscheiden. So ist die räumliche Anordnung von Beteiligten und wichtigen Objekten über den Verlauf dieser beiden Ausschnitte weitgehend stabil. Veränderlich sind die Rollen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen als Sprechende und Zuhörende, insbesondere aufseiten der Schülerinnen und Schüler, die sich grundsätzlich in der Rolle von Zuhörenden befinden, aber gelegentlich durch Selbstwahl oder durch die Zuweisung des Rederechts durch die Lehrerin zu Sprechenden in der Situation werden.

In dem folgenden Versuch, den hier entstehenden Beteiligungsrahmen unter Rückgriff auf Goodwins (2007) Haltungen zu beschreiben, können nicht alle subtilen Änderungen berücksichtigt werden, die zum Beispiel mit diesen einzelnen Sprecherwechseln einhergehen. Stattdessen möchte ich mich auf die Konstitution des Lerngegenstands konzentrieren und diejenigen Interaktionsausschnitte darauf beziehen, die implizit oder explizit mit Normen im Gesprächsverhalten der Beteiligten zu tun haben.

Im Zentrum der Interaktion steht das Thema Würfelgebäude und, in einem ganz konkreten Sinne, das Würfelgebäude in der Hand der Lehrerin. Grundlegend für die Interaktion ist also die von Goodwin (2007) sogenannte *instrumentelle Haltung* einer Orientierung aller Beteiligten auf dieses Objekt, also eine Haltung, die die visuelle Zugänglichkeit des Objektes gewährleistet. Der konkrete Sinn der Fragen der Lehrerin danach »was wir gestern gemacht haben« (007) und wer erklären kann, »was wir *hiermit* gestern gemacht haben« (013) ist nur für diejenigen zu erschließen, die das Würfelgebäude als Teil des Beteiligungsrahmens wahrnehmen.

Um an der von der Lehrerin geforderten Aktivität teilnehmen zu können, braucht es allerdings mehr als einen bloßen visuellen Eindruck des Objektes in ihrer Hand. In der Einstiegsphase steht das Würfelgebäude in der Hand der Lehrerin sozusagen *pars pro toto* für die damit verbundene Tätigkeit des Zählens und Notierens von Zahlen, die in den Äußerungen der Schülerinnen thematisiert werden. Das Würfelgebäude wird hier sozusagen zur Kontextualisierung des Aufgabentyps genutzt (Auer 1992). Diese Verbindung ist selbst nicht Teil der aktuellen Situation, sie muss durch das Wissen der Beteiligten hergestellt werden. Im Sinne einer *epistemischen Haltung* ist also genau dieser Bezug auf ein Wissen, das mit dem Würfelge-

bäude in Verbindung steht, erforderlich, um die von der Lehrerin relevant gesetzte Erklärung liefern zu können.

Instrumentelle und epistemische Haltung bilden also auf je unterschiedliche Weise die Grundlage für das hier angestrebte kooperative Handeln. Die Art, wie in der Situation zugängliche Objekte als semiotische Ressourcen genutzt werden und welches Vorwissen für diese Nutzung notwendig ist, steht in einem engen Zusammenhang mit der jeweils angestrebten gemeinsamen Aktivität. Die moralischen und affektiven Haltungen wiederum, die sich innerhalb eines Beteiligungsrahmens beobachten lassen, beziehen sich ihrerseits meistens auf die Art und Weise, wie einzelne Beteiligte sich in diese Kooperation einbringen. Die von Goodwin sogenannte kooperative Haltung lässt sich also als ein zentrales Scharnier innerhalb von Beteiligungsrahmen beschreiben.

Die in den Ausschnitten eins und zwei von der Lehrerin angestrebte Kooperation mit dem Ziel einer Beschreibung des Aufgabentyps, der mit Würfelgebäuden in Zusammenhang steht, erfordert ganz grundsätzlich »Erklärende« und Zuhörende, die sich aufeinander orientieren, einen bestimmten thematischen Bezug und eine bestimmte kommunikative Gattung, die von den Sprechern durchgeführt wird.

Als eine moralische Haltung im Rahmen des hier gegebenen Beteiligungsrahmens kann man die Erwartung verstehen, dass die Beteiligten die mit ihrer jeweils zugeschriebenen Rolle verbundenen Verpflichtungen erfüllen und Praktiken ausführen, die für eine erfolgreiche Realisierung der gemeinsamen Aktivität erforderlich sind. Die von der Lehrerin im Verlauf der Interaktion realisierten disziplinierenden Nebensequenzen und metakommunikativen Äußerungen beziehen sich in diesem Sinne auf unterschiedliche Aspekte der von ihr angestrebten Kooperation.

In Z.009–017 wird SAL auf die Pflichten hingewiesen, die mit der ihm zugeschriebenen Rolle eines Zuhörers einhergehen und die in der gegebenen Situation auch erfordern, dass er seinen Körper in die gegebene Sitzordnung einfügt.

Durch die Geste mit dem Zeigefinger vor dem Mund in Z.010 und 016 sowie die Explikation in Z.040 werden auch die anderen als Zuhörende an der Situation Beteiligten darauf verpflichtet, leise zu sein, um den sich entfaltenden sprachlichen Aktivitäten folgen zu können. In der Ermahnung in Z.025 geht es darum, dass man sich seine Rolle und Aktivität im gegebenen Beteiligungsrahmen nicht selbst aussuchen kann, in der Reparatursequenz in Z.033–038 geht es um die thematische Anschlussfähigkeit als Teil der Kooperation.

Besonders interessant in Bezug auf die situativen Anforderungen, die in einem Beteiligungsrahmen etabliert werden, ist die Aushandlung zum Erklären in

Z.039–045. Hier wird nicht nur die Schülerin am Aufstehen gehindert und dazu aufgefordert, ihren Beitrag von ihrem Sitzplatz aus zu realisieren; durch die prosodische Hervorhebung des Verbs »erklären« in Z.045 wird die damit hergestellte Distanz zugleich für eine Ad-hoc-Definition dessen verwendet, was »Erklären« ist. Der Versuch der Schülerin aufzustehen und sich physischen Zugang zum Würfelgebäude zu verschaffen, wird damit als ein Missverständnis auf sprachlicher Ebene dargestellt: Wer weiß, was es bedeutet, die Aufgabenstellung zu »erklären«, wird dies im Sitzen tun.<sup>5</sup>

Eng verbunden mit den moralischen Haltungen, die die Lehrerin in dieser Situation zeigt, ist ihre affektive Haltung. Verbunden mit den oben genannten Stellen, in denen es zu metakommunikativen Bearbeitungen des Teilnehmungsrahmens kommt, zeigt sie eine recht große Bandbreite an Emotionen, vom Lachen über das Stirnrunzeln und Kopfschütteln bis hin zum fingierten Erstaunen, die sich allesamt auf Probleme beziehen, die in der Kooperation mit den Schülerinnen und Schülern innerhalb des von ihr gesteckten Teilnehmungsrahmens auftauchen. Dieses deutliche Display unterschiedlicher affektiver Haltungen stellt ein wichtiges Instrument von Lehrpersonen dar, wenn es darum geht, die komplexe Situation mit vielen Beteiligten in einem einheitlichen Teilnehmungsrahmen zu organisieren: Durch das Sichtbarwerden einer emotionalen Ebene, die Teil des Teilnehmungsrahmens und entlang der Kooperation in einer gemeinsamen Aktivität strukturiert ist, können angemessene von nicht angemessenen Verhaltensweisen in der Interaktion unterschieden und auf recht unmittelbare Weise sanktioniert werden. In den Ausschnitten 1 und 2 werden die für die gemeinsamen Handlungen tragenden Bestandteile in einer sozusagen neutralen affektiven Haltung seitens der Lehrperson durchgeführt. Äußerungen, die sich auf Abweichungen in der erwarteten Kooperation der Schülerinnen und Schüler beziehen, sind dagegen an vielen Stellen emotional markiert, sei es lachend als unernst (009), sei es durch Kopfschütteln als ablehnend (025).

---

5 Zur Problematik der Bestimmung der kommunikativen Gattungen in diesem Unterrichtsausschnitt siehe (Kern/Ohlhus 2013).

## 5 Aufgabendurchführung

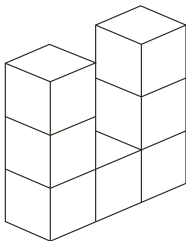
### 5.1 Eine neue Aktivität

Am Ende des Ausschnitts 2 hat die Lehrerin Magdalenas Erklärung der Würfelaufgabe paraphrasiert. Alle Hinweise auf ein anderes Beteiligungs- bzw. Arbeitsformat, die in Magdalenas Erklärung noch enthalten waren, hat sie dabei getilgt: Vom Aufschreiben in ein Arbeitsbuch ist keine Rede mehr. Stattdessen ist ihre Beschreibung angepasst an den in dieser Situation aufgespannten Beteiligungsrahmen mit einem dreidimensionalen Würfelgebäude und einer sozusagen mündlichen Bearbeitung der dazugehörigen Aufgabe.

Die Überleitung zur gemeinsamen *Durchführung* dieser Aufgabe findet sich im folgenden Ausschnitt drei, der direkt an den vorigen anschließt.

#### Ausschnitt 3

056 ANJ WIE viele wÜrfel hab ich HIER benutzt; *((hält das Würfelgebäude vor sich und blickt darauf))*  
 057 ??? ups;  
 058 ANJ rené- guckst du bitte HIER hin=  
 059 =und passt AU:F-  
 060 das gleiche gilt für Gülcan-  
 061 (xxx)  
 062 ??? *((Unruhe entsteht))*  
 063 ANJ <<h> wEr kann mal ZÄHlen  
 064 wie viel würfel ich hIer benUTZT habe;>  
 065 *((hält das Würfelgebäude in einer Hand vor sich))*  
 066



067 SERkan,

068 SER ((*zählt leise und zeigt dabei in Richtung des Würfelgebäudes*)) sechs SIEben.

069 ANJ oKAY.

Der Ausschnitt 3 beginnt mit der Frage der Lehrerin nach der Anzahl der Würfel in dem Würfelgebäude in ihrer Hand. Die gemeinsame Aktivität ändert sich also an dieser Stelle: Es geht nicht mehr um die *Erklärung* dessen, was getan werden soll, sondern es geht um die *Durchführung* der soeben beschriebenen Aufgabe (durch »Zählen« der Würfel). Im Rahmen dieser neuen Aktivität spielt aber auch die Zugänglichkeit des Würfelgebäudes in der Hand der Lehrerin eine neue Rolle. War das Gebäude vorher nur ein Index für die Art der Aktivität, die beschrieben werden sollte, geht es jetzt darum, das konkrete Würfelgebäude in seiner Struktur zu untersuchen. Damit ändert sich nicht allein die Form der Kooperation zwischen Schülern und Schülerinnen und der Lehrperson, es ändern sich auch die Ansprüche an die instrumentelle und epistemische Haltung, die dem Gegenstand gegenüber angenommen werden muss. Aufseiten der Lehrerin geschieht dies, indem sie das Würfelgebäude in ihrer Hand deutlicher präsentiert (Z. 056). Aufseiten der Schülerinnen und Schüler erfordert die Kooperation eine Hinwendung zur Lehrerin und ein genaues Hinsehen auf das Objekt in ihrer Hand. Genau diese Arbeitshaltung wird nun eingefordert, wenn René und Gülcan ermahnt werden, »hier hin« zu gucken und aufzupassen (Z. 058–060).

Es folgt der erste Durchgang der Aufgabenbearbeitung (Z. 063–069). Er ist im Bezug auf das mathematische Problem (s. o. 3) einfach: Das von ANJ präsentierte Gebäude enthält keine Würfel, die andere verdecken würden (s. Z. 066). Auf die einleitende Frage und die Vergabe des Rederechts an den Schüler SER streckt dieser von seinem Platz aus seinen Arm und Zeigefinger in Richtung des Würfelgebäudes und beginnt zu zählen. Die letzte Zahl wird als Ergebnis akzentuiert und im dritten Zug die Antwort als richtig ratifiziert (Z. 068–069).

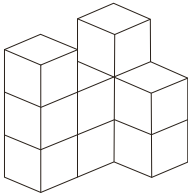
## 5.2 Zählen und Zeigen

Die folgende Sequenz beginnt mit der Ankündigung der Lehrerin, dass sie das bestehende Würfelgebäude nun noch weiter ausbauen werde. Das Ergebnis ihrer Manipulationen hält sie anschließend wieder vor sich in den Raum und schaut zuerst auf das Gebilde und dann in die Runde der Kinder:

#### Ausschnitt 4

- 070 ANJ jetzt bau ich mal mein gebäude noch WEIter;  
 071 ((steckt leicht abgewandt weitere Würfel auf das Ge-  
 bäude))  
 072 ??? ((verschiedene Kinder sagen Zahlen))  
 073 ??? NEUN;  
 074 ANJ ((präsentiert das Würfelgebäude und schaut in die  
 Runde))

075



- 076 reNÉ;  
 077 NOE ZEHN; äh NEUN;  
 078 ANJ kannst du mal ZEigen,  
 079 NOE ((steht auf und beginnt zu zeigen und zu zählen))  
 080 EINS  
 081 ANJ (stell dich mal grad)  
 082 stell dich mal hier NEben mIch,  
 083 damit die anderen kinder was SEhen;  
 084 ((Abbildung 3, s.u.))  
 085 NOE DA ist ei:ns-  
 086 dann ist noch DA eins,  
 087 eins zwei DREI, (.) vier fünf sechs sieben acht neun  
 ZEHN;  
 088 ((zeigt beim Zählen auf die einzelnen Würfel))  
 089 ((Abbildung 5, s.u.))  
 090 ANJ <<p, behaucht> OKAY;>

Die Manipulation des Würfelgebäudes zwischen Z.070 und seiner Präsentation in Z.074 dauert 20 Sekunden. In dieser Zeit ist es interessant zu beobachten, auf welche Methoden die Kinder zurückgreifen, um die neue Anzahl der Würfel zu ermitteln. Eine verbale Spur dieser Bemühungen findet sich in den Z.072 und 073. Die

Zahlen, die hier geäußert werden, sind Ergebnis unterschiedlicher Beobachtungsmethoden: Manche Kinder scheinen den Versuch zu unternehmen, zu beobachten, wie viele Würfel die Lehrerin zu den bereits bestehenden Würfeln hinzufügt. Ein Mädchen, das direkt neben der Lehrerin sitzt, lehnt sich von ihrer einen Seite auf die andere, um auf diese Weise das Würfelgebäude aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick nehmen zu können und so auch möglicherweise perspektivisch verdeckte Würfel sichtbar werden zu lassen.

René jedoch, der in der Folge von der Lehrerin drangenommen wird, hat den Vorgang der Manipulation des Würfelgebäudes nicht beobachtet, sondern in der Klasse umhergesehen, bis die Lehrerin das fertige Gebäude präsentiert. In der Formulierung seiner Antwort finden sich Unsicherheiten, markiert durch eine Selbstreparatur. Die Aufforderung der Lehrerin an René, nun auch zu »zeigen«, wie er auf sein Ergebnis gekommen ist, scheint allerdings mit dieser Unsicherheit nichts zu tun zu haben, denn sie startet in Überlappung schon nach Renés erster, korrekter Antwort. Mit der Aufforderung ANJs an René (»Kannst du mal zeigen?«, 78) kann zweierlei gemeint sein: Es kann darum gehen, dass René zeigt, *wie* er auf sein Ergebnis gekommen ist. Es kann aber auch sein, dass mit dieser Formulierung schon die konkrete Methode (mit-)benannt ist, dies zu bewerkstelligen: das *Zeigen* auf die Würfel des Würfelgebäudes nämlich, um beim Zählen einzelne seiner Elemente zu identifizieren.

In jedem Fall geht es hier nun um die *Methode*, mit der man auf die Zahl der Würfel in einem Würfelgebäude kommt. Um diese Methode sichtbar zu machen, muss René seinen Platz in der Runde verlassen und auf diese Weise den bestehenden Beteiligungsrahmen in einer Weise verändern, die zuvor MAG mit dem Hinweis auf die Aktivität der »Erklärens« verwehrt wurde. Jetzt allerdings geht es darum, *einzelne* Würfel zeigend zu identifizieren – und hierfür muss René ein besserer Zugang zu den Würfeln ermöglicht werden.

Als er sich vor die Lehrerin stellt und zu zählen beginnt, wird er allerdings noch einmal unterbrochen und mit der Äußerung »stell dich mal hier neben mich, damit die anderen Kinder was sehen« (082–083) in eine Position gebracht, die es erlaubt, dass nicht nur René und sie, sondern alle im Sitzkreis versammelten Kinder sein Vorgehen beobachten können (Abbildung 3). – Erst als diese Positionierung erfolgreich hergestellt ist, beginnt René erneut, die Würfel zu zählen.

**Abbildung 3**, René wird positioniert, Z.084



### 5.3 Herstellung einer Bühne für die didaktische Inszenierung

Der hier hergestellte Beteiligungsrahmen organisiert drei Parteien von Teilnehmenden: die Lehrerin, René und die auf ihren Plätzen verbleibenden Schülerinnen und Schüler. Das strukturelle Zentrum ihrer räumlichen Organisation liegt weiterhin – und deutlicher als zuvor – beim Würfelgebäude. Seine Zugänglichkeit als semiotische Ressourcen in der laufenden Interaktion strukturiert die Beteiligungsweisen der Anwesenden. Allerdings sind diese nun weiter ausdifferenziert:

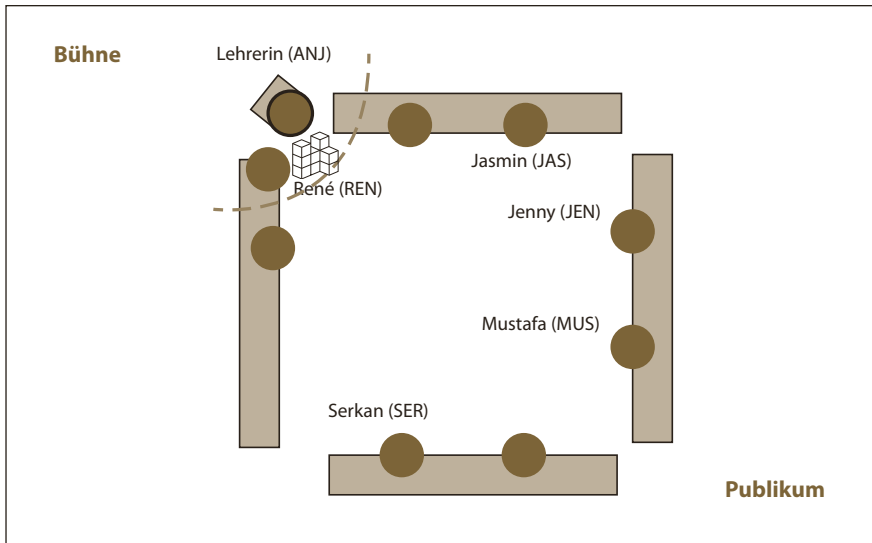
- Alle Beteiligten müssen das Würfelgebäude ausreichend gut *sehen* können, um einzelne Würfel daran ausmachen zu können.
- René muss darüber hinaus in der Lage sein, durch Zeigegesten *bestimmte* Würfel identifizieren zu können.
- Allein die Lehrerin allerdings hat direkten physischen Zugriff auf das Würfelgebäude, das sie nicht aus der Hand gibt. Sie hat diese privilegierte Position zuvor genutzt, um die Struktur des Gebäudes zu manipulieren. An dieser Stelle ist aber v. a. von Bedeutung, dass sie die Möglichkeit hat, es den anderen Beteiligten auf eine bestimmte Art und Weise zu präsentieren.

Die hier hergestellte Konstellation lässt sich als eine *Bühnensituation* beschreiben. Der Ort der Bühne wird zunächst durch das Zentrum der Aufmerksamkeit bestimmt,



die Lehrerin und das Würfelgebäude. Durch seine Platzierung neben der Lehrerin wird René gleichsam auf diese Bühne geholt und ist nun auch ein Darsteller. Die restlichen Kinder bilden das Publikum und als solches den Gegenpol zu den Ereignissen auf der Bühne: Was auf der Bühne geschieht, geschieht, damit sie es wahrnehmen können (Abbildung 4).

**Abbildung 4,** Didaktische Bühne



Diese bühnenartige Konstellation ist nun besonders interessant für die Art und Weise, wie das Würfelgebäude in der Hand der Lehrerin als eine semiotische Ressource in die Interaktion eingebunden, also inszeniert wird. Durch die Orientierung der Interaktion am Publikum der auf den Bänken sitzenden Kinder wird zugleich eine feste Perspektive auf das Würfelgebäude hergestellt. Was in dieser Perspektive sichtbar wird, bestimmt v. a. die Lehrerin durch die Art, wie sie das Gebäude vor sich hält. Ihr eigener Körper bildet sozusagen den Bühnenhintergrund, einschlägig für die Interaktion ist nur, was von vorne vor diesem Hintergrund sichtbar wird.

Weil die Lehrerin das Würfelgebäude nun in einer ganz bestimmten Weise vor sich hält und diese Position auch nicht variiert, wird für die Interaktion eine feste Perspektive auf das Würfelgebäude konstituiert. Obwohl es sich hier also um ein dreidimensionales Objekt handelt, das man theoretisch in der Hand drehen könnte, um den Beteiligten einen Zugang zu allen seinen Seiten zu gewähren, gibt es in der

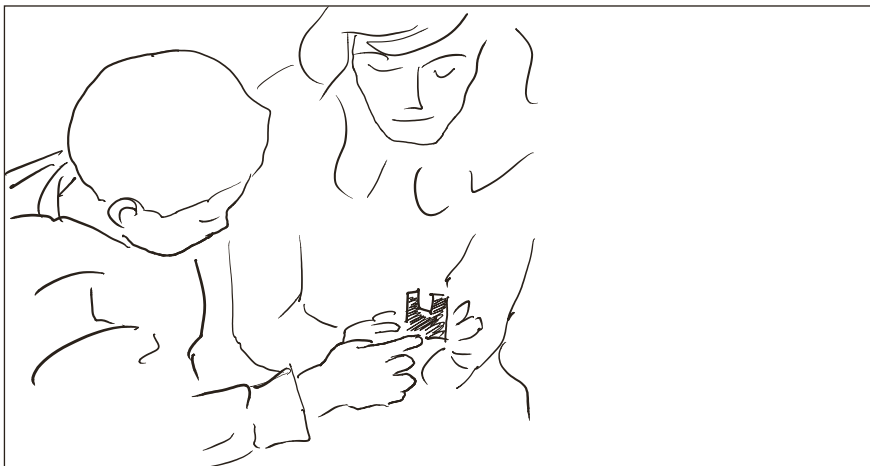
von ANJ gewählten Präsentationsweise *verdeckte* Würfel. Und es lässt sich mit Bezug auf den etablierten Beteiligungsrahmen genau sagen, welche Würfel das sind.

Mit anderen Worten: ANJ stellt im dreidimensionalen Raum genau die Problematik wieder her, die in dem zugrunde liegenden Typ der Aufgabe in Bildungsstandards und im Arbeitsbuch besteht. Das inszenierte, dem Zugriff der Betrachter entzogene Würfelgebäude ist in entscheidenden Aspekten den Würfelgebäuden im Arbeitsbuch ähnlicher, als es das in der Hand eines der Kinder wäre.

## 5.4 Das Zeigen des Zeigens

Wenn wir uns vor diesem Hintergrund die Art und Weise genauer anschauen, wie René die Würfel des Würfelgebäudes zählt, so wird deutlich, dass er nicht bloß von der Lehrerin in eine Inszenierung hineingezogen wurde, deren Teil er nun ist, sondern dass er aktiv an deren Herstellung mitarbeitet. Die Herstellung von Sichtbarkeit des Würfelgebäudes für das Publikum erfordert es, dass René sich neben der Lehrerin positioniert. Von dieser Position aus hätte René nun aber durchaus die Möglichkeit, den Raum zwischen dem Würfelgebäude und dem Körper der Lehrerin zu besetzen und direkt auf die verdeckten, für ihn aber durchaus zugänglichen Würfel zu zeigen.

**Abbildung 5**, René am Würfelgebäude, Z.087



Stattdessen hält sich René an die Definition dessen, was in dem gegebenen Beteiligungsrahmen *vorne* ist. Sein Zeigen richtet sich also vor allem an der Perspektive des »Publikums« und an der Aufgabenstellung aus (Abbildung 5). Beim Durchzählen zeigt René auf die Würfel mit rechts und von vorne und unten, damit der Blick des Publikums auf das Würfelgebäude frei bleibt. Diese sichtbare Orientierung auf das Publikum ist Teil der kooperativen Haltung, die der modifizierte Beteiligungsrahmen von René verlangt und die zuvor von ANJ eingefordert und hergestellt wurde. René nimmt hier also eine Haltung ein, die in seiner Interaktion mit ANJ weder instrumentell noch epistemisch notwendig oder naheliegend ist. Stattdessen orientiert er sich an der Erwartung, die seine Lehrerin mit ihrer Äußerung in Z.081–083 formuliert hat und die auch für seine zukünftigen Handlungen eine Ausrichtung am Publikum nahelegt.

Diese besondere Haltung bringt aber besondere Probleme mit sich. Das wichtigste dieser Probleme ist, dass er seine Präsentation der Methode, wie er auf diese Würfelanzahl gekommen ist, nun auf die Tatsache der Unsichtbarkeit von zwei der Würfel abstimmen muss. Seine Aufgabe ist es, auf etwas zu zeigen, was zumindest für die Rezipienten der Zeigegeste nicht sichtbar ist. Im Falle der beiden verdeckten Würfel reicht es also nicht, die Zeigegeste schlicht mit einem Zahlwort zu begleiten. René löst dieses Problem, indem er, bevor er zu zählen beginnt, die Position der beiden verdeckten Würfel zu bestimmen versucht. Mit seiner Äußerung: »da ist eins, dann da noch eins« (Z.085–086) versucht er, seinen Zeigegesten den dreidimensionalen Raum zu eröffnen, der ihm durch den etablierten Rahmen verschlossen ist, und durch die vorderen Würfel hindurch auf die hinteren zu zeigen, die er verbal identifiziert (»noch eins«). Erst nach dieser Identifizierung der zwei Problemwürfel beginnt er dann mit dem Durchzählen der Würfel.

Man kann also sagen, dass René sich hier vor ganz besondere kommunikative Anforderungen gestellt sieht, die eine Berücksichtigung des neu entstandenen Beteiligungsrahmens von ihm verlangen. Und man kann feststellen, dass sein Verhalten auf diese Anforderungen hin orientiert ist, dass er Lösungen sucht und findet, mit ihnen umzugehen.

## 5.5 Zwischenfazit: Der entstandene Beteiligungsrahmen

Die Besonderheit der gegebenen Konstellation liegt in der spezifischen Organisation von drei Parteien von Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Sie lassen sich am besten unterscheiden über das Verhältnis, in dem sie jeweils zu dem Wür-

felgebäude stehen, das als zentrale semiotische Ressource die Situation organisiert:

Die **Lehrerin** hat *instrumentellen* Zugriff auf das Würfelgebäude, sie nutzt die Zugriff *epistemisch* für eine didaktische Inszenierung aus, um das Problem der perspektivisch verdeckten Würfel im dreidimensionalen Raum zu inszenieren. Sie *kooperiert* mit René, indem sie ihn mit auf die Bühne holt, und muss ihm in gewisser Weise darin *vertrauen*, dass er das nötige Wissen mitbringt, um auf dieser Bühne im Sinne der anderen Beteiligten zu agieren.

Für **René** wiederum muss das Würfelgebäude (instrumentell) *erreichbar* sein, damit es möglich wird, auf einzelne seiner Würfel zu *zeigen* und dadurch auch sein *Wissen* um die nicht sichtbaren Würfel beobachtbar zu machen. Seine Lösung dieses Problems muss er (gemeinsam mit der Lehrerin) für seine Mitschülerinnen und Mitschüler *inszenieren* (kooperative Haltung). Da sich für ihn das Zeigen auf unsichtbare Würfel als problematisch erweist, muss er seinerseits darauf *vertrauen*, dass seine Mitschülerinnen und Mitschüler die verbleibende Vagheit seiner Zeigegeesten und Äußerungen in Bezug auf die unsichtbaren Würfel aus ihrem Wissen in angemessener Weise ergänzen.

Als **Publikum** greifen René's Klassenkameraden wiederum an keiner Stelle aktiv in das Geschehen ein. Für die Art der Inszenierung des Würfelgebäudes als eine semiotische Ressource, die in einer ganz bestimmten Perspektive dargeboten wird und so einen Zusammenhang zu zweidimensionalen Abbildungen herstellt, ist diese dritte Partei allerdings ganz grundlegend für die Organisation des Beteiligungsrahmens verantwortlich. Sowohl die Handlungen der Lehrerin als auch die von René sind auf die Perspektive dieser Mitschülerinnen und Mitschüler ausgerichtet.

Aus dieser noch recht skizzenhaften Beschreibung des in der Situation etablierten Beteiligungsrahmens mag ersichtlich werden, wie sehr die unterschiedlichen Ebenen der Gesprächsbeteiligung verknüpft sind mit einer didaktischen Inszenierung, die es erst möglich macht, aus dem Gegenstand eines Steckwürfelgebäudes einen Lerngegenstand zu machen. Erst in der hier rekonstruierten Inszenierung und der damit verbundenen Einschränkung sowohl des haptischen als auch des visuellen Zugangs der Kinder zu dem Objekt in der Hand der Lehrerin wird ein bestimmtes Wissen über die dreidimensionale Struktur von Würfelgebäuden relevant gesetzt. Die sichtbare Herstellung dieses Wissens im Interaktionsraum bildet die eigentliche kommunikative Aufgabe, vor die René als Teil der didaktischen Inszenierung gestellt ist. Die Lösung, die er für diese Aufgabe findet, besticht weniger dadurch, dass sie sprachlich besonders elaboriert wäre. Die Verwendung deiktischer

Ausdrücke in enger Koordination mit Zeigegesten ist ein typisches Beispiel für die situative Verankerung mündlicher Sprache in der Face-to-Face-Kommunikation. Mit Blick auf die im Beteiligungsrahmen angelegten Anforderungen allerdings kann man wohl sagen, dass es sich deshalb noch lange nicht um eine einfache kommunikative Aufgabe handelt. Die Anforderungen an René bestehen vielmehr insbesondere in der situationsgerechten Bearbeitung der ihm gestellten Aufgabe, die Zeigegesten und deiktische Verweise zu zentralen und naheliegenden Formen ihrer Bearbeitung machen.<sup>6</sup>

## 5.6 Eine gute Lösung abliefern

Ein Aspekt, der im vorigen Abschnitt noch nicht näher beleuchtet wurde, ist der der *affektiven* Haltung. Beteiligungsrahmen wie der hier beschriebene dienen nach Goodwin (2007) nicht zuletzt dazu, die Affekte der Teilnehmenden innerhalb einer gemeinsamen Aktivität zu strukturieren. Dieser Punkt wurde bereits oben in Abschnitt 4.2 angesprochen und er erscheint mir im Zusammenhang von Lehr-Lern-Situationen als besonders wichtig. Im Kontrast zu René's Auftreten auf der didaktischen Bühne möchte ich deshalb noch kurz auf eine Sequenz aus der vorgestellten Unterrichtsstunde eingehen, die sich in der gleichen Konstellation wenige Minuten später ereignet und die diesen Aspekt besonders deutlich hervorbringt.

Seit René's Beitrag hat die Lehrerin ihren Schülerinnen und Schülern noch mehrere Aufgaben gestellt, teils anhand von dreidimensionalen Würfelgebäuden, teils in Form von Abbildungen auf einem Arbeitsblatt, die sie ebenso wie die Steckwürfelgebäude präsentiert. Da es mit der Lösung einer Aufgabe, die als zweidimensionale Abbildung gestellt war, zu Problemen kommt, wird das abgebildete Würfelgebäude nun von der Lehrperson nachgebaut und den Schülerinnen und Schülern in gleicher Weise wie in der schon betrachteten Situation vorgestellt (vgl. auch Kern/Ohlhus 2013).

Die Schülerin, die aufgerufen wird und sich zur Lehrkraft »auf die Bühne« begibt, geht mit der ihr gestellten Aufgabe mehr oder weniger genau so um wie zuvor René: Sie macht die Methode deutlich, mit der sie auf die Anzahl von Würfeln

---

6 In seiner Untersuchung zum Zusammenhang von Gesten und Wissen schreibt Streeck (2009, 77): »Gesture operate in the field of visual perception, which is being imbued with knowledge.« Genau dieser Vorgang des »Einimpfens« von Wissen in das Wahrnehmbare ist die Aufgabe, an der René hier arbeitet.

kommt, indem sie zählend auf die jeweiligen Würfel zeigt. Interessant ist aber zweierlei: zum einen die *Art und Weise*, wie sie zählend und zeigend mit dem Problem der unsichtbaren Würfel umgeht, zum anderen, wie die Lehrperson auf diese Modifikation der Durchführungsweise reagiert. Der folgende Ausschnitt zeigt wiederum drei Durchgänge: Im ersten zählt Jenny nur die sichtbaren Würfel. Im zweiten demonstriert ANJ die Art und Weise, wie Jenny gezählt hat, und im dritten »korrigiert« Jasmin dieses Vorgehen durch ihre eigene Durchführung:

### Ausschnitt 5

172 ANJ (--) JENny.  
 173 komm doch mal her und ZÄHL;  
 174 rené setzt dich bitte HIN;  
 175 JEN eins zwei drei vier fünf SECHS; ((zählt und zeigt auf  
 sichtbare Würfel))  
 176 ANJ aber'  
 177 setzt dich nochmal HIN,  
 178 JENny hat SO gezählt;  
 179 eins zwei drei vier fünf SECHS;  
 180 ((zählt und zeigt; zieht die Mundwinkel nach unten))  
 181 ??? aber das STIMMT nicht;  
 182 ANJ schsch  
 183 JASmin;  
 184 JAS eins zwei drei vier fünf sechs sieben acht;  
 185 ((Abbildung 6))  
 186 ANJ genau <<behaucht> das ist SCHÖN;>  
 187 ((Abbildung 7))

In Z. 172–173 wird zunächst Jenny nach vorne gebeten, um die Würfel im Gebäude in der Hand der Lehrerin zu zählen. Sie kommt dabei auf sechs Würfel, indem sie jeweils auf die von vorne sichtbaren Würfel zeigt. Im Kreise ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler regt sich Protest und Jenny wird gebeten, sich wieder auf ihren Platz zu setzen. In Z. 178–179 wiederholt die Lehrerin nun die Art und Weise, wie Jenny gezählt hat, und benutzt dazu sehr deutliche Gesten ihrer rechten Hand, während sie das Gebäude mit der Linken festhält. Dass Methode und Ergebnis des Zählens in diesem Fall nicht ganz korrekt und angemessen sind, macht sie am Ende des Zählens mimisch dadurch deutlich, dass sie kurz ihren Mund in Falten zieht (Z. 180).

An dieser Stelle wird nun Jasmin drangenommen und darf ihre Version der Lösung des Problems vorstellen. Anders als zuvor René problematisiert Jasmin die unsichtbaren Würfel nicht vorab durch den Versuch einer koordinierten gestischen und verbalen Verortung, sondern sie beginnt ihr Zählen mit den gut sichtbaren Würfeln, auf die sie jeweils begleitet von einem Zahlenwort zeigt (Abbildung 6). Als nur noch die zwei verdeckten Würfel übrig bleiben, ändert sie die Haltung ihres zuvor gestreckten Zeigefingers und krümmt ihn mit abgespreiztem Daumen, um auf diese Weise deutlich zu machen, dass sie »um die Ecke« auf Würfel zeigt, die von anderen, davor liegenden, verdeckt werden (Abbildung 7).

Anders als René hat Jasmin hier also eine Möglichkeit gefunden, nicht nur auf das zu zeigen, was man nicht sieht, sondern auch genau diesen Umstand *im Zeigen* deutlich zu machen. Der Unterschied zwischen ihr und René liegt nicht in ihrem Wissen um die Struktur des Würfelgebäudes. Er liegt in der Art der *Inszenierung dieses Wissens* für die anderen Teilnehmerinnen der Situation.

Einen sichtbaren Effekt hat diese Änderung bei der Lehrerin. Als das Mädchen zu der modifizierten Zeigegeste mit gekrümmtem Finger ansetzt, hellt sich deren Miene auf und die Schülerin wird mit einem expliziten Lob aus der Situation entlassen (Z. 186, Abbildung 7).

#### **Abbildungen 6 und 7, Jasmin zeigt auf die verdeckten Würfel**



In Lob und Mienenspiel der Lehrerin wird hier, wie ich glaube, die normative und affektive Dimension der Interaktion besonders deutlich und zugleich deren Verknüpfung mit den anderen Ebenen des Betteilungsrahmens. Sie heben beide einen Aspekt der Handlung der Schülerin hervor, der ohne eine vorherige Fokussierung

nicht weiter auffällig geworden wäre. Die Aufmerksamkeit für eine ganz bestimmte Art, eine Zeigegeste zu vollführen, bildet sozusagen den Schlussstein eines vielschichtigen Handlungsarrangements, in dem Lehrerin und Schülerin gemeinsam agieren und in dem sie bereits gefundene Lösungen nutzen und modifizieren, um an der Form neuer, eleganterer Lösungen zu arbeiten.

Das Bemerkenswerte an der hier in Rede stehenden Zeigegeste besteht darin, dass sie in der gegebenen Situation genau den Aspekt des Wissens über die Struktur eines Würfelgebäudes nutzt und beobachtbar macht, der das Würfelgebäude als einen Lerngegenstand in der gegenwärtigen Unterrichtseinheit definiert. Die Reaktion der Lehrerin macht in diesem Sinne deutlich, dass es in der laufenden Interaktion um Wissen geht und welches Wissen das ist. Sie kann deshalb nicht nur als eine Würdigung der Leistung von Jasmin gesehen werden, sie weist darüber hinaus auch die Schülerinnen und Schüler im Publikum auf genau den in Jasmins Zeigegeste fokussierten Aspekt des einschlägigen Wissens hin und ist in diesem Sinne selbst ein Teil der Inszenierung dieses Wissens.

## 6 Beteiligung, Norm und Anforderungen an Gesprächskompetenzen im Unterricht

Die in den letzten Abschnitten entwickelte Analyse eines bei allem getriebenen Aufwand doch recht kurzen Abschnitts aus dem Unterricht der Grundschule verfolgte die Bearbeitung und Verknüpfung recht unterschiedlicher Fragestellungen und Perspektiven auf den Gegenstand des Unterrichtsgesprächs, die ich hier abschließend noch einmal zusammenfassen will.

Methodisch ging es mir darum, aufzuzeigen, dass und wie das von Goffman (1981) eingeführte und von Goodwin (2007) weiterentwickelte Konzept des Beteiligungsrahmens eine gute Grundlage bietet, um wichtige Strukturaspekte der Unterrichtsinteraktion zu untersuchen und unter der Perspektive der Beteiligung der Gesprächspartner und Gesprächspartnerinnen am interaktiven Geschehen zu bündeln. Goodwins Konzept unterschiedlicher Haltungen der Beteiligten, die in einem solchen Beteiligungsrahmen organisiert werden, scheint insbesondere für die Art von didaktischen Interaktionen besonders fruchtbar zu sein, wie sie für die Kommunikation im Klassenzimmer typisch sind. Sie erlaubt es einerseits, Formen des Sprachgebrauchs im Unterricht im Rahmen der kooperativen, kognitiven und körperlichen Praktiken zu analysieren, in die sie eingebettet sind und die eine an-



gemessene Analyse der individuellen Beiträge zu dieser Kooperation erst möglich werden lassen. Andererseits erlaubt sie es, die Ebenen der Wahrnehmung und des Wissens, aber auch diejenigen der normativen Erwartungen und Affekte der Beteiligten in die empirische Untersuchung einer (möglichen) Lernsituation einzubeziehen. Sie öffnet damit den Blick für zum Teil sehr subtile Setzungen und Aushandlungsprozesse, die nichtsdestotrotz den Unterschied zwischen einer gelingenden und einer misslungenen Lernsituation ausmachen können.

Dies wird vielleicht besonders deutlich an dem engen Zusammenhang des hier rekonstruierten Beteiligungsrahmens und des innerhalb dieses Rahmens hergestellten Lerngegenstandes. Nur in dem von der Lehrerin im obigen Transkript sukzessive hergestellten Beteiligungsrahmen und nur durch die Einbindung der Schülerinnen und Schüler in bestimmte Rollen innerhalb dieses Beteiligungsrahmens konnte das Steckwürfelgebäude in der betreffenden Unterrichtsphase genutzt werden, um in der Interaktion ganz bestimmtes Wissen zu fokussieren und damit den Gegenstand als einen »Lerngegenstand« überhaupt erst herzustellen. Dieses Wissen kann in der Erinnerung an eine Aktivität einer vergangenen Mathematikstunde bestehen, es kann aber auch die Struktur des Würfelgebäudes betreffen, die durch seine Präsentation und Einbindung in Beteiligungsrahmen auf eine ganz bestimmte Weise thematisierbar wird. Erst die gemeinsame Aktivität und die Haltungen, die zu ihrer erfolgreichen Durchführung einzunehmen sind, machen aus einem Objekt einen solchen je in und für die Situation hergestellten didaktischen Gegenstand.<sup>7</sup>

Diese Herstellung eines Lerngegenstandes ist nichts, was die Lehrerin allein und ohne die Kooperation ihrer Schülerinnen und Schüler vollbringen könnte. Insbesondere an den Feinheiten in der Orientierung auf den Lerngegenstand und den Beteiligungsrahmen, die das Verhalten von René oder dasjenige seiner Klassenkameradin Jasmin zeigen, kann man erkennen, welche weitgehenden Ansprüche an die Kooperation der Schülerinnen und Schüler bei der Herstellung des Lerngegenstandes gestellt werden. Bei der Herstellung dieser Art von Kooperation ist die Setzung und interaktive Aushandlung von Normen und Erwartungen auf allen Ebenen des Unterrichtsgesprächs von zentraler Bedeutung. Solche Aushandlungen können die Grundlagen jeglicher sprachlicher Kooperation im Klassenzimmer betreffen, aber auch sehr feine situative Anpassungen des Verhaltens an eine aktuelle gemeinsame Aktivität, die notwendig sind, um ein ganz bestimmtes Wissen in dieser Situation beobachtbar werden zu lassen.

---

7 Zur Wandelbarkeit von Gegenständen in der Interaktion s. Streeck (2011).

Die fortlaufende implizite und explizite Herstellung solcher Normen und Erwartungen im Unterrichtsgespräch sowie die affektiven Haltungen, die damit verbunden sind, machen deutlich, dass Gesprächssituationen wie die hier betrachtete nicht von allein entstehen und auch nicht mit jedermann einfach hergestellt werden können. Sie sind das Ergebnis interaktiver Arbeit und stellen insbesondere den gemeinsamen Erfolg der am Gespräch Teilnehmenden dar, die ein bestimmtes Wissen und Erfahrungen mit ähnlich gelagerten interaktiven Situationen mit einbringen und/oder in einer Situation wie der hier betrachteten für zukünftige Interaktionen erwerben. Das Gegenstück zu den Ansprüchen, die die Teilnahme innerhalb eines bestimmten Beteiligungsrahmens stellt, kann also in der Gesprächskompetenz dieser Beteiligten gesehen werden, die als eine Kompetenz zum Umgang mit ebendiesen Ansprüchen gefasst werden kann. Auch wenn René und seine Klassenkameraden in den hier gezeigten Ausschnitten nicht viel mehr geäußert haben als Zahlwörter, so wird doch aus der Analyse des Beteiligungsrahmens und vor dem Hintergrund der Hervorbringung des didaktisch einschlägigen Wissens in der Situation deutlich, dass beide eine sehr anspruchsvolle sprachlich-diskursive Aufgabe erfüllt haben. Die Beteiligung am Unterrichtsgespräch erfordert in diesem Sinne immer wieder eine hohe Fähigkeit zur Kontextualisierung kommunikativer Handlungen und zur Einpassung sprachlicher und gestischer Mittel in einen sich dynamisch entwickelnden Kontext.

Der Blick auf Beteiligungsrahmen in spezifischen Unterrichtssituationen ist in diesem Sinne geeignet, die Aufmerksamkeit auch auf spezifische, situativ etablierte Anforderungen zu lenken, die im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs gestellt werden und deren Bewältigung zur Voraussetzung bestimmter Beteiligungsweisen im Unterricht werden kann. Die hier eingenommenen Perspektive auf die Analyse von Unterrichtsgesprächen erlaubt es, die Erfüllung dieser Anforderungen als Voraussetzung für einen relevanten Teil der bildungssprachlichen Praktiken zu erkennen, die es zu bewältigen gilt, will man »ein guter Schüler« sein.

## 7 Literatur

- Auer, Peter (1992): Introduction: John Gumperz' Approach to Contextualization. In: Auer, Peter/di Luzio, Aldo (eds.): *The Contextualization of Language (Pragmatics & Beyond NS; 22)*. Amsterdam: Benjamins, S. 1–38.
- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2009): *Unterrichtskommunikation: linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, Georg/Dorow, Sabine/Menzel, Christin/Rademacher, Sandra (2012): *Anstellen statt Melden – Die Warteschlange im individualisierten Unterricht*. In: Hellmich, Frank/Förster, Sabine/Hoya, Fabian (Hrsg.): *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 77–80
- Ehlich, Konrad (1981): *Schulischer Diskurs als Dialog?* In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (Hrsg.): *Dialogforschung*. Düsseldorf: Schwann, S. 334–369.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution*. Tübingen: Narr.
- Feilke, Helmuth (2012): *Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln*. In: *Praxis Deutsch* 233, S. 4–13.
- Goffman, Erving (1981): *Forms of talk*. University of Pennsylvania publications in conduct and communication. Philadelphia, Pa.: University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, Charles (2007): *Participation, Stance and Affect in the Organization of Activities*. *Discourse & Society* 18, S. 53–73.
- Goodwin, Marjorie/Goodwin, Charles (2004): *Participation*. In: Duranti, Alessandro (Hrsg.): *A Companion to Linguistic Anthropology*, Oxford: Blackwell, S. 222–244.
- Harren, Inga (2009): *Schülererklärungen im Unterrichtsgespräch des Biologieunterrichts*. In: Spreckels, Janet (Hrsg.): *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 81–93.
- Hausendorf, Heiko (2008): *Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis*. In: Willems, Herbert (Hrsg.): *Lehr(er)buch Soziologie für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge, Bd. 2*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften S. 931–957.
- Kern Friederike/Ohlhus, Sören (2013): *Argumentieren und Argumentationskompetenz aus gesprächsanalytischer Sicht*. In: Steinweg, Anna S. (Hrsg.): *Prozessbezogene Kompetenzen: Fördern, Beobachten, Bewerten*. Tagungsband des AK Grundschule in der GDM 2012. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 39–54.
- Kern, Friederike/Lingnau, Beate/Paul, Ingwer (im Druck): *The construction of ›academic language‹ in German classrooms: Communicative practices and linguistic norms in ›morning circles‹*. In: Heller, Vivien/Morek, Miriam (eds.): *Academic discourse as situated practice: knowing and showing*. Special Issue *Linguistic and Education*, S. 207–220.
- KMK (2005): *Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich*. Beschluss vom 15.10.2004. ([http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bildungsstandards-Mathe-Primar.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Mathe-Primar.pdf) [2.8.2016])
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994): *Schriftlichkeit und Sprache*. In: Günther, Hartmut et al. (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit*. Band 1. Berlin: de Gruyter, S. 586–604.
- Koole, Tom (2007): *Parallel Activities in the Classroom*. In: *Language and Education* 21, S. 487–501.
- Koole, Tom (2012): *Conversation Analysis and Education*. In: Chapelle, Carol A. (ed.): *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, pp. 977–982
- Krummheuer, Götz/Brandt, Birgit. (2001): *Paraphrase und Traduktion*. Weinheim u.a.: Beltz.

- Mehan, Hugh (1979): *Learning lessons*. Cambridge, Mass. etc: Harvard University Press.
- Mehlem, Ulrich/Lingnau, Beate (2012): »Ah da kommt ein ÄH«. Vermittlung basaler Schreibkompetenzen in der Zweitsprache Deutsch im Unterricht der Schuleingangsstufe. In: Ahrenholz, Bernd (Hrsg.): *Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 131–155.
- Morek, Miriam (2011): *Kinder erklären: Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57 (1), S. 67–101.
- Pitsch, Karola (2006): *Sprache, Körper, intermediäre Objekte. Zur Multimodalität der Interaktion im bilingualen Geschichtsunterricht*. Universität Bielefeld. (<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn:nbn:de:hbz:361-17464>).
- Pitsch, Karola (2007): *Unterrichtskommunikation revisited. Tafelskizzen als interaktionale Ressource*. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, Special Issue: Die Sprache betrachten. Videodaten in der sprachwissenschaftlichen Forschung*, S. 59–80.
- Selting, Margret et al. (2009): *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*. In: *Gesprächsforschung*. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, S. 353–402. (<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> [2.8.2016]).
- Streeck, Jürgen (2009): *Gesturecraft*. Amsterdam usw.: Benjamins.
- Streeck, Jürgen (2011): *The Changing Meaning of Things. Found Objects and Inscriptions in Social Interaction*. In: Streeck, Jürgen/Goodwin, Charles/LeBaron, Curtis (eds.). (2011). *Embodied interaction. Language and Body in the Material World*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 67–78.

# Möglichkeiten eines gesprächsanalytischen Zugangs zu Erklärkompetenz

*Diana Ernst*

## 1 Einleitung

Erklären können ist eine Fähigkeit, die in zahlreichen Kontexten gefordert ist. Im schulischen Bereich kommt dem Erklären eine zentrale Bedeutung zu, was nicht zuletzt der Blick in die Bildungspläne deutlich macht. Das Erklären wird hier allerdings selten explizit als Bildungsziel des Deutschunterrichts aufgeführt, sondern erscheint vielmehr als eine Fähigkeit, die en passant im Fachunterricht gefordert ist. Wird das Erklären hingegen explizit als Bildungsziel des Deutschunterrichts genannt, so häufig in undifferenzierter Form. Dies ist nicht zuletzt der Tatsache geschuldet, dass Erklärkompetenzen im Unterschied zu Erzähl- oder Argumentationskompetenzen – trotz ihrer längst nachgewiesenen Relevanz für schulische und außerschulische Kontexte – verhältnismäßig wenig beforscht sind.<sup>1</sup>

Möchte man mündliche Kompetenzen beschreiben, so erfordert dies eine Auseinandersetzung mit der Frage, wann ein bestimmtes Handeln als kompetent und wann es als weniger kompetent einzustufen ist. Es müssen also Kriterien veranschlagt werden, was für bestimmte Situationen und für bestimmte Gesprächstypen als *richtiges* oder *angemessenes* Handeln gelten kann (vgl. Deppermann 2004, 20). In vorliegendem Beitrag richte ich den Fokus auf die Frage, wo eine solche Norm<sup>2</sup> bei der Bestimmung mündlicher Erklärkompetenzen ansetzen kann, und

---

1 Studien aus dem deutschsprachigen Raum, deren Fragestellungen auf Aspekte kindseitiger Fähigkeiten und Entwicklungsverläufe im Bereich des mündlichen Erklärens abzielen, sind Klann-Delius et al. 1985; Quasthoff/Kern 2003; Quasthoff/Ohlhus/Stude 2005; Rehbein 1982; Stude 2003; Wagner/Wiese 1989 und Weber 1982.

2 Das Wort *Norm* ist aus *nōrma* (*Richtschnur* oder *Regel*; ein Gerät zum Messen rechter Winkel) entlehnt (vgl. Kluge 2012).

zeige, welches Potenzial ein gesprächsanalytisches Vorgehen für die empirische Bestimmung mündlicher Erklärkompetenzen birgt. In Orientierung an dem Konzept einer *deskriptiven Norm* (Fiehler 2002, 2008) demonstriere ich, wie sich Anforderungen einer Handlungserklärung analytisch-deskriptiv aus einer Erklärinteraktion herauspräparieren und zu einem für die Beschreibung von Erklärkompetenzen erforderlichen Vergleichsmaßstab machen lassen. Die Grundlage hierfür bildet die exemplarische Analyse dreier Transkriptausschnitte aus dyadischen Erklärinteraktionen zwischen Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I (Kapitel 5). Der exemplarischen Analyse voraus gehen eine Einführung in das vorliegendem Beitrag zugrunde liegende Verständnis von (mündlichem) Erklären (Kapitel 2), eine theoretische Annäherung an einen gesprächsanalytischen Zugang zu Norm und Erklärkompetenz (Kapitel 3) sowie eine Beschreibung der Datengrundlage (Kapitel 4).

## 2 (Mündliches) Erklären

In der Forschungsliteratur präsentiert sich ein vielfältiges Spektrum an Formen und Konstellationen des Erklärens. So ist etwa zu unterscheiden zwischen medialen Ausprägungen des Erklärens (mündliches Erklären, schriftliches Erklären, Mischformen), Gegenständen des Erklärens (Bedeutungen, Handlungen usw.), Konstellationen des Erklärens (eine Person erklärt einer Gruppe; eine Person erklärt einer anderen Person) oder Kontexten des Erklärens (Erklären als schulische Praktik vs. Erklären im Cliquengespräch). All den Formen und Konstellationen gemein ist eine für Erklärhandlungen charakteristische Ausgangsvoraussetzung: Beteiligt sind mindestens zwei Parteien<sup>3</sup>, zwischen denen eine ungleiche Wissensverteilung bzw. eine »asymmetrische Wissensstruktur« (Klann-Delius et al. 1985, 233 ff.) besteht. Es bedarf mindestens einer Partei, die Klarheit hinsichtlich eines Explanandums hat, die also über ein spezifisches Wissen verfügt, und einer weiteren Partei, der dasselbe unklar ist, weil ihr ein spezifisches Wissen fehlt. Mit dieser Ausgangskonstellation zur Voraussetzung wird der Zweck erklärenden Handelns in einem Wissensauf- und -ausbau gesehen (vgl. z. B. Hohenstein 2006, 85; Kotthoff 2009, 53) bzw. darin, dass jemand »weiß, versteht und/oder kann« (Fiehler 2007, 3).<sup>4</sup>

---

3 Der Begriff *Partei* erlaubt es, die Beteiligungsrollen unabhängig von der Anzahl der Interaktionsbeteiligten zu erfassen (vgl. Fiehler et al. 2004, 61 ff.).

4 Anzumerken ist allerdings, dass die Funktion von Erkläraktivitäten im Lehr-Lern-Kontext auch

Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht das Erklären als eine im schulisch-institutionellen Kontext durch eine Aufgabenstellung elizitierte, mündliche Tätigkeit in einer Face-to-Face-Situation. Beteiligt sind zwei Personen: Eine Schülerin bzw. ein Schüler (wissende Partei: Erklärende/Erklärender) erklärt einer Mitschülerin bzw. einem Mitschüler (nichtwissende Partei: Adressatin/Adressat) eine spezifische Handlung (s. Kapitel 4). In diesem Sinne handelt es sich bei den vorliegenden Daten um einen spezifischen Interaktionstyp, nämlich *das Bearbeiten einer mündlichen Erkläraufgabe im schulischen Kontext*. Bevor ich das Datenmaterial und den beschriebenen Interaktionstyp näher betrachte, möchte ich mich den Begriffen *Norm* und *Erklärkompetenz* aus gesprächsanalytischer Perspektive annähern.

### 3 Theoretische Annäherung an einen gesprächsanalytischen Zugang zu Erklärkompetenz

Wie einleitend angedeutet, bedarf es für eine Beschreibung mündlicher Kompetenzen eines Maßstabs bzw. einer Norm, an dem bzw. an der bemessen wird, wann ein bestimmtes Handeln als *angemessen* oder *kompetent* gelten kann. Nun ist die Gesprächsforschung ihrem ursprünglichen Selbstverständnis nach nicht darauf ausgelegt, Urteile darüber zu fällen, was als *richtiges, korrektes* oder *angemessenes* Gesprächshandeln zu gelten hat. Vielmehr versteht sie sich als eine empirische Beobachtungs- oder Tatsachenwissenschaft (Deppermann 2004, 18 f.), deren Hauptinteresse in der Rekonstruktion von Organisationsprinzipien und Regularitäten kommunikativen Handelns in Gesprächen besteht (vgl. Fiehler 2008, 1698).

Anders hingegen verhält es sich in der angewandten Gesprächsforschung, die »als pädagogisch-normative Wissenschaft auf jeden Fall normative Standards braucht« (Deppermann 2004, 20). Laut Fiehler (2008, 1702) spielen Bewertungen und Normen vor allem dort eine Rolle, wo die Gesprächsforschung im Kontext der Förderung von Gesprächsfähigkeit agiert. Hierzu zählt auch die schulische Gesprächsdidaktik. Normative Standards sind hier erforderlich, um a) im Rahmen von Bildungsplänen festzulegen, was Schülerinnen und Schüler am Ende eines

---

von dieser Grundbestimmung abweichen kann. So fordern Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgespräch beispielsweise auch zwecks einer Überprüfung von Wissen zu Erklärhandlungen auf. Ähnliches beschreibt Amorocho (2014) für Erkläraktivitäten in mündlichen Prüfungen.

Bildungsganges können sollen (die normativen Standards werden dann zu einer Grundlage schulischer Förderung) und um b) bewerten zu können, ob die Schülerinnen und Schüler am Ende eines Bildungsganges auch das können, was in den Bildungsstandards festgelegt ist.

Um die genuin deskriptive Ausrichtung der Gesprächsanalyse und das Erfordernis von Normen in Anwendungskontexten miteinander zu vereinbaren, schlägt Fiehler (2002, 31 f.) die Orientierung an *deskriptiven Normen* vor. Diese werden in umfangreicher Auseinandersetzung mit authentischen Gesprächsdaten empirisch gewonnen. Der analytische Fokus richtet sich dabei auf empirisch nachweisbare Regularitäten und Organisationsprinzipien sowie auf die Rekonstruktion spezifischer Anforderungen, Ziele, Probleme und Möglichkeiten einer kommunikativen Praxis (vgl. Fiehler 2002, 31 f.; Fiehler 2008, 1699 ff.). Im Rahmen eines solchen Vorgehens wird also nicht vorab präskriptiv festgelegt, wann eine bestimmte Gesprächspraxis als gelungen oder erfolgreich gilt, sondern dies ist erst das Ergebnis einer empirischen Deskription: »Die empirische Deskription ist hier Voraussetzung für die normative Präskription« (Fiehler 2002, 32, Fußnote 12).

Überträgt man diesen Ansatz auf die für eine schulische Gesprächsdidaktik erforderliche Definition und Ausdifferenzierung mündlicher (Erklär-)Kompetenzen, so besteht der erste Schritt in einer empirischen Rekonstruktion von spezifischen Anforderungen einer mündlichen Erklärpraxis. Die Bewältigung dieser empirisch rekonstruierten Anforderungen lässt sich in einem zweiten Schritt als Maßstab bzw. Norm ansetzen, um zu beschreiben, wie kompetent eine Erklärpraxis umgesetzt ist. Erklärkompetenz lässt sich dann definieren als *die Fähigkeit, die spezifischen Anforderungen, kommunikativen Aufgaben und Probleme, die sich in der Erklärinteraktion stellen, zu bewältigen*.<sup>5</sup> Wie einleitend angekündigt, möchte ich einen solchen Zugang nachfolgend an drei exemplarischen Transkriptausschnitten präsentieren. Macht man sich vorab allerdings die in Kapitel 2 aufgezeigte Vielfalt an Formen und Konstellationen des Erklärens bewusst, wird schnell deutlich, dass die Anforderungen, kommunikativen Aufgaben und Probleme je nach betrachteter Form und Konstellation des Erklärens variieren und sogar miteinander in Konflikt stehen können. Was in der Institution Schule als gelungenes Erklären befunden wird, würde in Erklärinteraktionen unter Peers vermutlich scheitern (vgl. hierzu Morek 2015). Was beim Erklären von Bedeutungen wichtig ist, muss nicht zwangsläufig für Handlungserklä-

---

5 Becker-Mrotzek (2009, 66) wählt eine ähnliche Definition für die Bestimmung von Gesprächskompetenz als »die Fähigkeit, die sich aus der Gesprächssituation ergebenden Anforderungen zu erfüllen«.



rungen gelten usw. Welches Handeln in Erklärinteraktionen als kompetent gelten kann, ist demnach immer auch in Relation zum situativen Kontext und zu der betrachteten Form des Erklärens zu sehen. In diesem Sinne komme ich zu einer näheren Beschreibung des in vorliegendem Beitrag fokussierten Datenmaterials.

## 4 Datengrundlage

Die in vorliegendem Beitrag betrachteten Datenbeispiele stammen aus einer pseudolongitudinal angelegten empirischen Studie zur Ontogenese mündlicher Erklärfähigkeiten in der Sekundarstufe I. Das zugehörige Datenkorpus wurde im Rahmen eines eigens für die Studie entwickelten Designs<sup>6</sup> erstellt und umfasst insgesamt 59 videografierte und mithilfe des gesprächsanalytischen Transkriptionssystems 2 (vgl. Selting et al. 2009) transkribierte Erklärinteraktionen zwischen jeweils zwei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I.<sup>7</sup>

Im Rahmen des Untersuchungsdesigns wurde mit einigen Schülerinnen und Schülern eine bezüglich Aufbau und Inhalt identisch gestaltete Unterrichtsstunde zum Thema *Verständigung mit Locked-in-Patienten*<sup>8</sup> durchgeführt. Im Anschluss an diese Unterrichtsstunde hatten die betreffenden Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, einer Mitschülerin oder einem Mitschüler (die/der nicht an der vorausgegangenen Unterrichtsstunde teilgenommen hat) zu erklären, wie man sich mit Locked-in Patienten verständigt. Die im Wortlaut immer identische Aufgabenstellung lautete: »Erkläre deiner Mitschülerin/deinem Mitschüler, wie man sich mit einem Locked-in-Patienten verständigt.« Nach Abschluss der Aufgabenbearbeitung wurde mit allen beteiligten Schülerinnen und Schülern eine Befragung durchgeführt, in der einerseits soziodemografische Daten und andererseits inhaltliche Parameter (z. B. Was ist ein Locked-in-Patient? Wie verständigt man sich mit einem Locked-in-Patienten?) erfragt wurden.

---

6 Das Untersuchungsdesign resultiert aus der für die Auseinandersetzung mit Fähigkeiten und Entwicklungsaspekten nötigen Vergleichbarkeit kommunikativer Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler im Erklärprozess.

7 Erhoben wurden Erklärinteraktionen von Haupt- und Gymnasialschülerinnen und -schülern der Jahrgangsstufen *fünf*, *sieben* und *neun*. Die Einzelaufnahmen haben im Durchschnitt eine Dauer von 420 Sek.

8 Das Locked-in-Syndrom stellt ein Krankheitsbild dar, das in erster Linie durch eine »vollständige Lähmung aller vier Extremitäten (Tetraparese) mit der Unfähigkeit zu sprechen bei einem erhaltenen wachen Bewusstsein« (Kobmehl/Wissel 2011, 174) definiert ist.

Im Folgenden soll das in der Unterrichtsstunde thematisierte Verständigungsverfahren kurz vorgestellt werden.

Erforderliches Instrument ist eine Buchstabentafel, auf der die Buchstaben des Alphabets nach Häufigkeit ihrer Verwendung im deutschen Sprachgebrauch abgedruckt sind. Das Verfahren zur Verständigung mit Locked-in-Patienten funktioniert wie folgt: Die Buchstaben werden von dem Kommunikationspartner des Locked-in-Patienten der Reihe nach vorgelesen. Der Locked-in Patient kommuniziert durch Augenzwinkern einzelne Buchstaben, die – aneinandergereiht – Wörter und/oder Sätze ergeben. Der Locked-in-Patient zwinkert

- einmal, wenn er einen vorgelesenen Buchstaben kommunizieren möchte,
- zweimal, wenn er ein Wort abschließen möchte und
- mehrmals, wenn ein Missverständnis auftritt.

Ist ein Buchstabe kommuniziert, wird er vom Kommunikationspartner des Locked-in-Patienten notiert und die Buchstaben auf der Tafel werden erneut der Reihe nach vorgelesen.

Wie weiter oben angedeutet, steht mit dieser Anlage ein spezifischer Interaktionstyp im Vordergrund: Das Bearbeiten einer mündlichen Erkläraufgabe in der Institution Schule unter Peers. Das Bearbeiten einer Erkläraufgabe lässt sich als eine komplexe Tätigkeit verstehen, im Zuge derer die Schülerinnen und Schüler *mehr* tun, als zu erklären, wie man sich mit Locked-in-Patienten verständigt.<sup>9</sup> Ähnlich wie z. B. Hausendorf/Quasthoff (1996) dies für konversationelle Erzählungen und Morek (2012) dies für das Erklären in Gesprächen rekonstruieren, lässt sich auch für das Bearbeiten einer Erkläraufgabe eine mehrgliedrige Handlungsstruktur feststellen, im Rahmen derer sowohl vor- als auch nachbereitend verschiedene (i. d. R. didaktisch motivierte) Randaktivitäten vollzogen werden.<sup>10</sup> In Art und Umfang unterscheiden sich diese jedoch von den genannten Interaktionstypen, was nicht zuletzt mit der Einbettung in den schulisch-institutionellen Aufgabenkontext in Zusammenhang steht.

Das mit der Aufgabenstellung geforderte Erklären der Handlung *Verständigung mit Locked-in-Patienten* bildet den Kern der Aufgabenbearbeitung. Es lässt sich dem

---

9 Die nachfolgend genannten Merkmale sind Ergebnis einer induktiven Datenanalyse.

10 Zu den vorbereitenden Randaktivitäten zählen das *Aushandeln adressatenseitiger Wissensvoraussetzungen*, das *Etablieren eines globalen (thematischen) Kontextes* und das *Erklären, was das Locked-in-Syndrom ist*. Insbesondere Letzteres ist relevant, um die Adressatinnen und Adressaten für das Verständigungsproblem von Locked-in-Patienten zu sensibilisieren und das Verständigungsverfahren als Erklärgegenstand zu legitimieren. Nachbereitend folgen verständnissichernde, resümierende, ausleitende und abschließende Aktivitäten.

übergeordneten Erklärtyp *Handlungserklärung* zuordnen oder – ordnet man es in das in der Forschungsliteratur eröffnete Spektrum an Erklärtypen (Erklären-was, Erklären-wie und Erklären-warum, vgl. u.a. Klein 2009) ein – als *Erklären-wie* klassifizieren. Hierunter sind solche sprachlichen Aktivitäten zu verstehen, die der Vermittlung eines gezielten Handlungswissens dienen und zu einem praktischen Können veranlassen sollen (z.B. Weber 1982; Becker-Mrotzek 1997). Das *Erklären, wie man sich mit Locked-in-Patienten verständigt*, konstituiert sich seinerseits aus mehreren aufeinanderfolgenden Handlungseinheiten. An einen ersten, verbal überwiegend durch die erklärende Person realisierten Teil an Aktivitäten schließt i. d. R. ein zweiter, interaktiverer Block von Teilaktivitäten an, denen zusammengenommen eine nachbearbeitende/festigende Funktion zukommt. Das im Rahmen des ersten Teils der Hauptaktivitäten durch die erklärende Person dargebotene Wissen steht hier zur weiteren Aushandlung. Häufig vollziehen die Schülerinnen und Schüler das Verständigungsverfahren zur Illustration in einer Art Rollenspiel.

Die nachfolgende Analyse konzentriert sich auf den ersten, eher monologisch durch die erklärende Person realisierten Block an Teilaktivitäten. Der adressatenseitige Anteil am Vollzug dieser Aktivitäten besteht in einem aufmerksamen und konzentrierten Zuhören, das sich verbal in einem Prozessieren von aufmerksamkeitsanzeigenden Rezipienzsignalen (*hm\_hm, okay*) und/oder körperlich durch Blickkontakt und/oder Kopfnicken äußert. Der fokussierte erste Block an Teilaktivitäten ist analytisch als *Diskurseinheit* (Wald 1978)<sup>11</sup> zu rekonstruieren.

Im folgenden Abschnitt sollen Möglichkeiten und Grenzen des in Kapitel 3 beschriebenen analytisch-deskriptiven Ansatzes für die empirische Rekonstruktion mündlicher Erklärkompetenzen illustriert werden. Analysegrundlage ist das oben beschriebene Datenmaterial.

## 5 Drei exemplarische Analysen

Dass Anforderungen nicht erfüllt werden (d. h., ein bestimmtes Handeln in einer Situation dysfunktional ist), zeigt sich am ehesten dort, wo es zu Störungen kommt, die sich unmittelbar an der Gesprächsoberfläche offenbaren. Ruft man sich das

---

11 Nach Wald (1978) handelt es sich bei Diskurseinheiten um übersatzmäßige, durch Ein- und Ausleitung vom Umgebungsdiskurs abgrenzbare Einheiten mit einem primären Sprecher.

oben genannte Ziel von Erkläraktivitäten ins Gedächtnis (dass jemand weiß, versteht und/oder kann bzw. dass es darum geht, Wissen auf- und auszubauen, s. Kapitel 2), so besteht eine globale Anforderung darin, auf den verschiedenen kommunikativen Ebenen gemeinschaftlich dafür Sorge zu tragen, dass dieses Ziel erreicht wird. Ein erster (jedoch nicht der einzige!) Ansatzpunkt für die Analyse von Erklärkompetenzen kann demnach sein, zu schauen, wo dieses Ziel verfehlt wird, d. h., wo sich Störungen oder adressatenseitige Verständnisschwierigkeiten einstellen, die Hinweise darüber liefern, welche Interaktionsaufgaben und Anforderungen beim Vollzug der geforderten Handlungserklärung wichtig sind. Einen solchen Zugang präsentiere ich im Zusammenhang mit einem ersten Datenbeispiel (Abschnitt 5.1). In einem zweiten Schritt sollen dann zwei weitere Beispiele betrachtet werden, in denen es *nicht* zu Störungen oder adressatenseitig kommunizierten Verständnisschwierigkeiten kommt (Abschnitt 5.1 und 5.2). Die Kontrastierung verschiedener Datenbeispiele bietet die Möglichkeit, die zuvor rekonstruierten Anforderungen zu bestätigen und möglicherweise um weitere Anforderungen zu ergänzen, die beim Vollzug der geforderten Handlungserklärung relevant sind. Zugleich präsentieren die interaktiv gelingenden Beispiele potenzielle Möglichkeiten, die spezifischen Anforderungen zu bedienen.<sup>12</sup> Der Vergleich der beiden Beispiele zeigt allerdings auch, dass diese Möglichkeiten sehr unterschiedlich sein können, sodass sich allein aus einer empirisch-deskriptiven Perspektive heraus nicht mehr entscheiden lässt, welche der beiden Vorgehensweise die kompetentere ist. In diesem Sinne verdeutlicht die Kontrastierung der Beispiele 2 und 3, wo ein empirisch-deskriptiver Ansatz zur Beschreibung mündlicher Erklärkompetenzen an seine Grenzen stößt.

---

12 Im Allgemeinen ist jedoch anzumerken, dass es selbst in Beispielen, in denen sich keine Störungen oder Verständnisschwierigkeiten an der Interaktionsoberfläche manifestieren, vorkommt, dass relevante Interaktionsaufgaben nicht (in ausreichendem Umfang) bearbeitet werden. Bestenfalls hängt dies damit zusammen, dass die Adressatin/der Adressat in der Lage ist, das entsprechende Handlungswissen selbstständig zu inferieren. Es kann aber auch sein, dass die Adressatin/der Adressat mangels Desinteresse nicht interveniert oder sie/er gar nicht antizipiert, dass ihr/ihm Wissen um Zusammenhänge o. Ä. fehlt. Allein das Fehlen adressatenseitiger Interventionen ist demnach kein zuverlässiger Indikator dafür, dass alle relevanten Interaktionsaufgaben (in ausreichendem Umfang) bedient werden.

## 5.1 Beispiel 1, Interaktive Störungen als erster Zugang zu Anforderungen beim Vollzug einer Handlungserklärung

Der nachfolgende Ausschnitt stammt aus der Aufgabenbearbeitung eines Schülerpaars der siebten Gymnasialklasse. Beteiligt sind ein Schüler (in der Rolle des Erklärenden) und eine Schülerin (in der Rolle der Adressatin). Nachdem der Erklärende einen thematischen Kontext etabliert und Vorwissen über das Locked-in-Syndrom geliefert hat, leitet er zur Hauptaktivität, d. h. zum *Erklären, wie man sich mit Locked-in-Patienten verständigt*, über:

**Beispiel 1**, Interaktive Störung, E: Erklärender; A: Adressatin

0018 **E** °h öhm (0.43) und da kommuniZIERT man sich,  
0019 (0.49)  
0020 öhm also zum beispiel ICH, ((zeigt auf sich))  
0021 (0.3)  
0022 DU hast das ding jetzt, ((streckt Arm und Zeigefinger in  
Richtung seiner Adressatin))  
0023 °h und ICH les dir zum beispiel die buchstaben vor,=  
0024 =und dann BLINzelst du einma;=  
0025 =<<all> wenn du den buchstaben MEINST >.  
0026 (0.4)  
0027 und damit (0.55) REdet er halt dann.  
0028 **A** WAS?=  
0029 =WIE jetzt;=  
0030 =KEIne ahnung.  
0031 **E** ja ALso—

Der Fokus soll zunächst auf der globalen Organisation des Ausschnitts liegen, bevor ich die interne Umsetzung der eingebetteten Handlungserklärung genauer in den Blick nehme. Der Ausschnitt beginnt mit einer Überleitungsaktivität, durch die der Erklärende die Verständigung mit Locked-in-Patienten thematisch etabliert »°h öhm (0.43) und da kommuniZIERT man sich,« (Z. 0018). Ankündigende Äußerungen wie diese sind für die Einleitung von Instruktionen<sup>13</sup> charakteristisch. Sie geben eine

---

13 Die Bezeichnungen *Handlungserklärung* und *Instruktion* werden in der Forschungsliteratur wei-

Orientierung darauf, wie etwas gemacht wird, wie etwas geht (vgl. Klann-Delius et al. 1985, 351).<sup>14</sup> Z.0020–0025 bilden das Durchführen der Handlungserklärung, im Rahmen dessen der Erklärende Wissen über zwei für das Verständigungsverfahren konstitutive Teilhandlungen prozessiert (s. unten). Nach einer kurzen Pause (Z.0026) zeigt der Erklärende mit einer resümierenden Äußerung den Abschluss seiner Handlungserklärung an »und DAMit (0.55) redet er halt dann.« (Z.0027). Für seine Adressatin eröffnet sich jetzt sequenziell die Möglichkeit, sich verstärkt einzubringen, Unklarheiten zu verbalisieren und fehlende Wissens Elemente offensiv einzufordern. Von dieser Möglichkeit macht sie Gebrauch und bringt unmittelbar zum Ausdruck, dass ihr nicht klar ist, worum es geht: »WAS?« (Z.0028); »=WIE jetzt;« (Z.0029) »=KEine ahnung.« (Z.0030). Der Erklärende setzt daraufhin erneut zur Erklärung der Handlung *Verständigung mit Locked-in-Patienten* an: »ja ALso-« (Z.0031). Dass die adressatenseitigen Interventionen von recht globalem Charakter sind und sich nicht auf ein spezifisches Problem oder eine spezifische Wissenslücke beziehen, zeigt, dass es dem Erklärenden in obigem Beispiel nicht gelungen ist, eine gemeinsame Wissensbasis zu etablieren. Er hat somit auch keine Möglichkeit, an eine solche anzuknüpfen und sieht sich stattdessen zu einem Neustart aufgefordert.

Um einen Zugang zu den möglichen Ursachen der interaktiven Störungen, die sich nach dem ersten Erklärversuch offenbaren, zu erhalten, soll das Vorgehen des Erklärenden in Datum 1 nachfolgend im Detail betrachtet werden.<sup>15</sup>

Die oben vorgenommene Rekonstruktion der Globalstruktur zeigt zunächst, dass das Erklären hier in drei für Erklärhandlungen charakteristischen Schritten (*Eröffnen, Durchführen, Abschließen*) vollzogen wird und damit analytisch als Diskurseinheit abgrenzbar ist.<sup>16</sup> Beim Vollzug der Handlungserklärung macht der Erklärende von dem Verfahren *Erklären am Beispiel* Gebrauch. Dies zeigt sich einerseits daran, dass er dies mit Einstieg in die Handlungserklärung lexikalisch markiert »öhm ALso zum beispiel ICH,« (Z.0020). Andererseits offenbart sich dies mit dem anfänglichen Eröffnen eines Beispielszenarios, das in vorliegendem Fall über eine

---

testgehend synonym verwendet; so nennt etwa Becker-Mrotzek (2004, 131 f.) als Beispiel für eine typische *Instruktion* die *Spielerklärung* und auch Klann-Delius et al. (1985) bezeichnen die *Spielerklärung* als »typischen Instruktionsdiskurs«. Ich verwende die Begriffe *Handlungserklärung* und *Instruktion* daher bedeutungsgleich.

14 Klann-Delius et al. (1985, 351) beziehen sich auf die Äußerung »ja also das geht so«.

15 Weiteren Aufschluss liefert die spätere Kontrastierung mit zwei interaktiv erfolgreichen Datenbeispielen.

16 Die drei Positionen werden (in etwas anderer Benennung) auch von Morek (2012, 63 ff.) rekonstruiert, die Erklärungen in Gesprächen in ihrer Eigenschaft als Diskurseinheiten beschreibt.

Rollenzuweisung realisiert ist. Der Erklärende weist seiner Adressatin hierbei die Rolle des Locked-in-Patienten zu »DU hast das ding jetz,«<sup>17</sup> (Z.0022) und unterstützt dies mit einer körperlichen Zeigegeste, indem er Arm und Zeigefinger ausgestreckt auf seine Adressatin richtet. Letztlich liefern auch die Wechsel im Bereich der grammatischen Formen zur Bezeichnung der handlungsausführenden Akteure Aufschluss über das vom Erklärenden gewählte Beispielverfahren: Während der Erklärende mit dem Auftakt seiner Handlungserklärung auf den generischen Ausdruck *man* zurückgreift (Z.0018), wechselt er mit dem Einstieg in das Beispiel und der damit einhergehenden Rollenverteilung in die erste und zweite Person Singular *ich* und *du* (Z.0020–0025). Mit dem Abschließen der Erklärung wechselt der Erklärende schließlich zurück in die dritte Person Singular *er* und bezieht sich damit auf die einleitend thematisierten Locked-in-Patienten (Z.0027).<sup>18</sup>

Im Rahmen der in Z.0020–0025 am Beispiel vollzogenen Handlungserklärung prozessiert der Erklärende Wissen über zwei für das Verständigungsverfahren konstitutive Teilhandlungen. Die zuerst prozessierte Teilhandlung drückt er über das Verb *vorlesen* aus »°h und ICH les dir zum beispiel die BUCHstaben vor,=« (Z.0023). Ich bezeichne diese Teilhandlung nachfolgend verkürzt als H1. Zur Bezeichnung der zweiten für das Verständigungsverfahren konstitutiven Teilhandlung wählt der Erklärende das Verb *blinzeln* »=und dann BLINzelst du einma« (Z.0024). Diese Teilhandlung bezeichne ich im Folgenden als H2. Für beide Teilhandlungen macht der Erklärende transparent, von welchem Akteur sie jeweils auszuführen ist. Die Rolle des H1 ausführenden Akteurs ist durch ihn selbst, die Rolle des H2 ausführenden Akteurs durch seine Adressatin repräsentiert (s. oben). Bei genauerem Hinsehen zeigt sich weiter, dass der Erklärende die zweite Teilhandlung in zwei Schritten prozessiert. Während er in einem ersten Schritt die auszuführende Handlung nennt, liefert er in einem zweiten Schritt eine einschränkende Bedingung nach, welche die Voraussetzung für den Vollzug der Handlung darstellt. Hierfür greift er auf eine konditionale Wenn-Konstruktion zurück: »wenn du den buchstaben MEINST.« (Z.0025).

---

17 Mit dem Ausdruck *ding* referiert der Erklärende auf das einleitend thematisierte Locked-in-Syndrom.

18 Die Personenwechsel weisen auf eine spezifische Anforderung hin, die mit dem gewählten Verfahren *Erklären am Beispiel* einhergeht: Während mit dem Einstieg in das Beispiel das Erfordernis besteht, vom allgemeinen Fall in das Beispielszenario zu wechseln, besteht mit dem Ausstieg aus dem Beispiel das Erfordernis, von der beispielhaften Situation wieder zurück in eine allgemeine, von der Beispielsituation losgelöste Beschreibungsebene zu gelangen. Was im Vergleich zu anderen Beispielen allerdings auffällt, ist, dass der Erklärende an keiner Stelle explizit macht, welche Personengruppen die Rolle des *Ichs* potenziell besetzen können.

Ein solches zweischrittiges Vorgehen wird in verschiedenen Studien als charakteristisch für Handlungserklärungen bzw. Instruktionen beschrieben (z. B. Becker-Mrotzek 1997; Augst et al. 2007, 127 f.). Es spiegelt eine besondere Anforderung wider, die mit einer Handlungserklärung einhergeht: Eine Handlung setzt sich i. d. R. aus verschiedenen, nacheinander auszuführenden Teilhandlungen zusammen. Die Teilhandlungen bauen z. T. aufeinander auf und setzen einander voraus. Im Unterschied zu Bedeutungserklärungen, wo es um ein Aneinanderreihen oder Aufzählen von Bestimmungsmerkmalen geht, besteht die Anforderung beim Vollzug einer Handlungserklärung darin, die auszuführenden Teilhandlungen zu ordnen und in eine Hierarchie bzw. in eine strukturelle Abfolge zu bringen. Das Verhältnis der verschiedenen Teilhandlungen zueinander und deren Zusammenwirken müssen zum Ausdruck gebracht werden. Dies erfordert von den Schülerinnen und Schülern besondere sprachliche und organisatorische Leistungen. Ein Mittel hierfür sind Wenn-dann-Konstruktionen.

In diesem Sinne komme ich zu einem ersten Zwischenfazit. Entgegen der aus der globalen adressatenseitigen Unwissenheitsmarkierung zu schlussfolgernden Erwartung, dass der Erklärende sämtlichen Anforderungen an eine Handlungserklärung nicht gerecht wird, zeigt sich analytisch, dass der Erklärende verschiedene Anforderungen einer Handlungserklärung bedient. Hierzu zählt etwa die Anforderung,

- die Handlungserklärung in einer für Erkläraktivitäten charakteristischen Globalstruktur zu realisieren,
- transparent zu machen, von welcher Akteurin bzw. von welchem Akteur die Handlung jeweils auszuführen ist und
- Bedingungen anzugeben, die das Ausführen einer jeweiligen Teilhandlung erforderlich machen (in diesem Fall durch eine für Handlungserklärungen charakteristische Wenn-dann-Konstruktion).

Betrachtet man hingegen das im Rahmen der Beispielerklärung prozessierte Handlungswissen, offenbaren sich größere Schwachstellen. So fällt auf, dass der Erklärende mit H1 und H2 nur einen Bruchteil jenes Wissens prozessiert, das für den Vollzug des Verständigungsverfahrens relevant ist (vgl. Kapitel 4). Neben dem Auslassen relevanten Handlungswissens zeigt sich weiter, dass der Erklärende beim Prozessieren des Handlungswissens z. T. äußerst fragmentarisch und semantisch vage bleibt. Dies gilt insbesondere für die das Ausführen von H2 voraussetzende Bedingung »=und dann BLINzelst du einma« (Z. 0024); »=<<all> wenn du den buchstaben MEINST. ><« (Z. 0025). Obwohl der Erklärende also eine Bedingung angibt



und hierbei von einer Wenn-dann-Konstruktion Gebrauch macht, bleibt ein Großteil an Wissen über den Ablauf des Verständigungsverfahrens implizit. Es entsteht der Eindruck, es handele sich um eine einmalig an einem einzelnen Buchstaben auszuführende Handlung. Ungünstig ist auch, dass der Erklärende die obligatorische Handlung H1 als eine beispielhaft auszuführende Handlung rahmt: »h und ICH les dir zum beispiel die buchstaben vor,=« (Z. 0023). Insgesamt geht somit nicht hervor, dass die Handlungen H1 und H2 für das Verständigungsverfahren konstitutiv sind und dass es ihrer mehrfachen Wiederholung bedarf, um das gewünschte Ergebnis zu erzielen (Kommunizieren von Wörtern und Sätzen). Ein solches Ergebnis wird ebenfalls nicht angegeben.

Wie das Beispiel zeigt, ist seine Adressatin auch nicht in der Lage, das fehlende Wissen um den Ablauf selbstständig zu inferieren. Es spricht demnach einiges dafür, dass die adressatenseitigen Verständnisschwierigkeiten aus der inhaltlichen Reduziertheit und semantischen Vagheit herrühren, die keinen Einblick in den Ablauf des Verständigungsverfahrens zulassen. Die durch den Erklärenden gelieferte Minimalerklärung ist im gegebenen Kontext dysfunktional und führt letztlich zu einem adressatenseitig initiierten Neuanfang. Aus obiger Analyse lassen sich somit zwei weitere Anforderungen der in vorliegendem Setting geforderten Handlungserklärung ableiten:

- Zum einen ist es erforderlich, *so viel* Handlungswissen in den Erklärprozess zu bringen, wie eine Adressatin oder ein Adressat benötigt, um nachvollziehen zu können, wie die Verständigung mit einem Locked-in-Patienten funktioniert.<sup>19</sup>
- Zum anderen ist es erforderlich, ein Erklärverfahren zu wählen, das nicht nur das konditionale (oder auch temporale) Verhältnis der für das Verständigungsverfahren konstitutiven Teilhandlungen zum Ausdruck bringt, sondern mit dem diese (zusammen mit den sie voraussetzenden Bedingungen) auch hinreichend explizit gemacht werden.<sup>20</sup>

---

19 Dies bestätigen letztlich auch jene Studien, die im Zusammenhang mit der Untersuchung von Erklärhandlungen den Aspekt der inhaltlichen Vollständigkeit in den Blick nehmen (z. B. Weber 1982, Klann-Delius et al. 1985; Quasthoff/Ohlhus/Stude 2005). Zu bedenken gilt hierbei allerdings, dass sich die Frage, wann eine Erklärung als inhaltlich vollständig gelten kann, nicht allein an dem Erklärgegenstand bemisst, sondern zugleich an situativen Faktoren sowie an den individuellen Bedürfnissen der Interaktionsbeteiligten. In der Forschungsliteratur wurde dieser Aspekt bislang vernachlässigt.

20 Dies gilt umso mehr für Erklärungen, die im Schulkontext produziert werden, in dem laut Feilke (2012b, 160) eine »Explizitheitserwartung« besteht.

Beim Vollzug der geforderten Handlungserklärung kommt es folglich nicht allein darauf an, *dass* relevantes Handlungswissen prozessiert wird, sondern zu einem wesentlichen Teil auch darauf, *wie* dieses Handlungswissen prozessiert wird. So kann auch semantische Vagheit zu Störungen im Erklärprozess führen.

Ich habe nun aus Datum 1 verschiedene Anforderungen herauspräpariert, die im Zusammenhang mit der durch die Aufgabenstellung geforderten Handlungserklärung bestehen und die sich als Vergleichsmaßstab bzw. Norm ansetzen ließen, um zu beschreiben, wie kompetent die durch die Aufgabenstellung geforderte Handlungserklärung umgesetzt ist. Nachfolgend sollen zwei Möglichkeiten präsentiert werden, die beschriebenen Anforderungen zu bewältigen. Hierbei wird sich zeigen, dass neben den herausgearbeiteten (Basis-)Anforderungen weitere Anforderungen eine Rolle spielen können, die mit den individuellen Orientierungen der Erklärenden sowie kontextspezifischen Parametern in Zusammenhang stehen.<sup>21</sup>

## 5.2 Beispiel 2, Ausbau und Detaillierung

Das nachfolgende Datum stammt aus einer fünften Gymnasialklasse. Beteiligt sind ein Schüler (in der Rolle des Erklärenden) und eine Schülerin (in der Rolle der Adressatin). Wie bei dem vorausgegangenen Datenausschnitt handelt es sich auch hier um jenen Ausschnitt, in dem der Erklärende die Handlungserklärung durchführt. Nachdem der Erklärende das Problem von Locked-in-Patienten im Rahmen verschiedener Vorbereitungsaktivitäten offengelegt hat, leitet er zum Vollzug der Hauptaktivitäten und damit zum Erklären des Verständigungsverfahrens über:

---

21 Neben der Kontrastierung mit anderen, interaktiv funktionierenden Beispielen ist es aus gesprächsanalytischer Sicht weiterhin interessant, zu schauen, wie der Erklärende in seinem zweiten Anlauf verfährt. Als eine Art subjektive Norm liefert dies einen Einblick in die Ursachen, die der Erklärende seinem gescheiterten Vorgehen selbst zuschreibt und zeigt, an welchen Stellen er bestrebt ist, seine Erklärung zu optimieren. Da es mir bei vorliegendem Beispiel jedoch darum geht, zu zeigen, bei welchem Vorgehen eine Erklärung interaktiv nicht funktioniert (um daraus verständnisrelevante Anforderungen abzuleiten), lasse ich diese durchaus relevante Perspektive an dieser Stelle unberücksichtigt.

**Beispiel 2**, Ausbau und Detaillierung: E: Erklärender

0040 **E** °h ähm diese personen die wollen sich ja auch mit anderen  
leuten unterHALten,  
0041 und die wollen ja auch n bisschen kontakT aufnehmen,  
0042 °h und da hatte man eben (.) dann ein ähm: ein: (.) ein:  
alphaBET sozusagen,  
0043 also °h eine: (.) einen WEG gefunden,  
0044 wie diese personen sich TROTZdem unterhalten können;  
0045 DENN–  
0046 ähm sie können ja wie gesacht nur ZWINKern,  
0047 °h un:d ähm hier hätten wir so ne Tafel.  
0048 !UND! die (.) ser ähm weg sich zu unterHALten is eben,  
(...)  
0058 °h und jedenfalls ähm we\_man jetzt dieses syndrom HAT,  
0059 und sich jemand anders mit dir unterHALten möchte,  
0060 dann (.) geht dieser jemand anders (.) diese ganze reihe  
hier DURCH,  
0061 zeigt immer auf die BUCHstaben,=  
0062 =und SAGT sie,  
0063 °h und wenn du zum beispiel °h den buchstaben ER–  
0064 dann äh wenn du jetzt dem zum beispiel sagen möchtest  
HALlo,  
0065 °h dann geht der das hier DURCH,  
0066 und ähm: wenn du dann eben (.) wenn der bei dem HA ange-  
kommen ist,  
0067 °h musst du ZWINKern.  
0068 und (.) wenn du dann ZWINKerst,  
0069 °h dann merkt dich  
0070 dann merkt sich diese person–  
0071 AHA du möchtest das HA haben,  
0072 °h und schreibt sich das AUF.=  
0073 =dann hätten wir das HA.  
0074 **A** ((räuspert sich))  
0075 **E** dann gehts wieder von VORne los,  
0076 °h und dann geht das wieder von (.) Oben bis UNTen hin  
durch.

0077 °h und immer wenn man einen buchstaben HATte,=  
0078 =dann fängt man wieder von Oben an.  
0079 °h und DANN kann man eben—=  
0080 =das geht dann eben SO lange—=  
0081 =bis man irgendwann (.) °h ähm joa sein wort HAT,  
0082 und we\_man einen (.) ähm  
0083 we\_man jetzt zum beispiel schon ha a el el  
0084 (.) we\_man zum beispiel jetzt schon das hier HAT,  
0085 °h und man jetzt sagen möchte dass man n neues WORT haben  
will,=  
0086 =dann müsste man ZWEImal bl ähm blinzeln,  
0087 °hh un:d ähm we\_man eben jetzt zum beispiel °h n bisschen  
zu SCHNELL war,=  
0088 =oder man seinen buchstaben verPASST hat,=  
0089 =zum beispiel °h wenn ich jetzt bei U bin und du verpasst  
hast dass ich eig dass du °h das HA haben wolltest,  
0090 °h dann musst du ganz OFT blinzeln.=  
0091 =vier oder fünf MAL dann sozusagen,  
0092 °hh und ähm: we\_ma eben  
0093 oder we\_man ausverSEHEN mal blinzelt,  
0094 dann °h muss man auch ganz OFT blinzeln und dann merkt der  
andere,  
0095 o o aHA,  
0096 °h der hat (.) ähm sich äh sozusagen  
0097 (0.3)  
0098 verBLINzelt.  
0099 **A** okay,  
0100 **E** so in der ART.  
0101 **A** ((räuspert sich)) und man muss ja IMmer ma blinzeln,=  
0102 =und dann  
0103 [muss ]  
0104 **E** [ja ]  
0105 **A** <<all> man eben ganz OFT blinzeln >.  
0106 **E** genau.  
0107 we\_man BLINzeln muss,  
0108 °h und man nich dann geblinzelt hat wo man EIgentlich sein  
wollte;

0109 °h dann muss man ganz OFT blinzeln.=  
0110 =und man macht das eben SO,=  
0111 =man zeigt auf diesen BUCHstaben,  
0112 °h und sagt dann auch wie der HEIßt.  
0113 zum beispiel  
0114 <<von der Buchstabentafel ablesend> e (.) en (.) i (.) ER  
>=  
0115 =und dann musst du eben DANN,=  
0116 =und dann °h muss er so sa (.) zuSagen–  
0117 <<von der Buchstabentafel ablesend> E >–  
0118 und guckt auf seine AUGen;  
0119 <<von der Buchstabentafel ablesend> EN >–  
0120 guckt auf seine AUGen;  
0121 <<von der Buchstabentafel ablesend> I >–  
0122 guckt auf seine AUGen;=  
0123 =und dann °h eben solange bis das DURCH is,  
0124 und ähm (.) joa (.) irgendwann müsste dann ja dein buch-  
stabe KOMmen;  
0125 und dann °h könnten wir das jetzt ma AUSprobieren.

Der Fokus soll auch hier zunächst auf der globalen Organisation des Ausschnitts liegen, bevor ich die interne Umsetzung der Handlungserklärung genauer in den Blick nehme. Der Ausschnitt beginnt mit dem Teil einer Überleitungsaktivität, durch die der Erklärende das Verständigungsverfahren für Locked-in-Patienten thematisch etabliert und durch die er die gemeinsame Aufmerksamkeit auf die in der Situation verfügbare Buchstabentafel orientiert (Z.0047–0048).<sup>22</sup> Z.0048 bildet zugleich den Auftakt zum Durchführen der Handlungserklärung: »!UND! die (.) ser ähm weg sich zu unterHALten is eben,« (Z.0048). Nach einem eingeschobenen Exkurs zu den möglichen Ursachen der Entstehung eines Locked-in-Syndroms (Auslassung im Transkript) produziert der Erklärende einen erneuten Auftakt zum Durchführen der Handlungserklärung »°h und jedenfalls ähm we\_man jetzt dieses syndrom

---

22 Zwar ist die Buchstabentafel von Beginn an in der Situation materiell präsent und damit für beide Interaktionsbeteiligten wahrnehmbar. Im Zusammenhang mit den Vorbereitungsaktivitäten spielte sie jedoch kaum eine Rolle, sodass die Aufmerksamkeit von Erklärendem und Adressatin bis zu diesem Zeitpunkt nicht auf dieses in der Situation verfügbare Objekt gerichtet ist.

HAT,« (Z.0058); »und sich jemand anders mit dir unterHALten möchte,« (Z.0059). Z.0058–0124 umfassen das Durchführen der Handlungserklärung, im Zuge dessen der Erklärende Wissen zu verschiedenen, für das Verständigungsverfahren konstitutiven Teilhandlungen prozessiert. Eine Äußerung zur expliziten Schließung der Handlungserklärung ist in diesem Beispiel nicht zu rekonstruieren. Stattdessen leitet der Erklärende in Z.0125 zu einer Folgeaktivität über, indem er seiner Adressatin den Vorschlag unterbreitet, das Verständigungsverfahren praktisch zu vollziehen »und dann °h könnten wir das jetzt ma AUSprobieren.« (Z.0125). Im weiteren Verlauf (nicht mehr im Transkriptausschnitt enthalten) steigt das Schülerpaar in den als *Ausprobieren* gerahmten Probedurchlauf ein. Hierbei werden exemplarisch zwei Buchstaben kommuniziert. Der praktische Vollzug des Verständigungsverfahrens beschränkt sich folglich auf eine kurze Illustration des Verständigungsverfahrens, während der Schwerpunkt der Vermittlung theoretischen Handlungswissens vorbehalten bleibt. Da sich im Vollzug der Aufgabenbearbeitung keinerlei Verständnisschwierigkeiten einstellen, der Probedurchlauf funktioniert, die Erklärrezipientin in der nachträglichen Befragung alle Wissensfragen korrekt beantwortet und angibt, *sehr gut* verstanden zu haben, lässt sich die in obigem Ausschnitt vollzogene Handlungserklärung als *interaktiv erfolgreich* klassifizieren.

Kontrastiert man das Vorgehen des Erklärenden in Datum 2 mit dem Vorgehen in Datum 1, so zeigt sich gleich auf Anhieb, dass das Durchführen der Handlungserklärung in Z.0058–0124 deutlich umfangreicher organisiert ist. Bei genauerem Hinsehen lassen sich drei Verfahren festmachen, auf die der Erklärende beim Vollzug seiner Handlungserklärung zurückgreift:

In Z.0058–0081 wählt der Erklärende ein Verfahren, mit dem er den Ablauf des Verständigungsverfahrens Schritt für Schritt und im Detail offenlegt: Zu Beginn gibt er hierfür die Ausgangssituation an, die zum Einstieg in das Verständigungsverfahren veranlasst: »°h und jedenfalls ähm we\_man jetzt dieses syndrom HAT,« (Z.0058); »und sich jemand anders mit dir unterHALten möchte,« Z.0059). Auf einer Zeitachse gesehen bildet dies den *Startpunkt* des Ablaufs. Der Erklärende prozessiert dann Wissen zu drei im Rahmen des Verständigungsverfahrens auszuführenden Teilhandlungen und legt diese in ihrer chronologischen Abfolge bzw. in ihrem zeitlich-linearen Nacheinander dar. Bei Z.0058 bzw. 0060–0062 handelt es sich um jene Teilhandlung, die ich in Beispiel 1 als H1 bezeichnet habe und bei Z.0063–0067 um jene Teilhandlung, die ich in Beispiel 1 als H2 bezeichnet habe. Hinzu kommt in diesem Beispiel eine dritte Teilhandlung, die ich nachfolgend *H3* oder *Buchstaben notieren* nenne (Z.0068–0072). Beim Prozessieren des Handlungswissens greift der Erklärende verstärkt auf temporale und konditionale Wenn-dann-Konstruktionen

zurück, durch die er die auszuführenden Teilhandlungen ordnet und in eine Hierarchie bzw. in eine strukturelle Abfolge bringt. In der Wenn-Position gibt er jeweils an, wann (im zeitlichen Verlauf) oder unter welcher Bedingung die Handlung auszuführen ist: »°h und jedenfalls ähm we\_man jetz dieses syndrom HAT,« (Z.0058); »wenn du jetz dem zum beispiel sagen möchtest HALlo,« (Z.0064); »[...] wenn du dann eben (.) wenn der bei dem HA angekommen ist,« (Z.0066); »[...] wenn du dann ZWINKerst,« (Z.0068). Durch das nachfolgende *dann* leitet er das Explizieren der jeweiligen Teilhandlung ein. Insgesamt gelangt der Erklärende beim Prozessieren des Ablaufs von einer detaillierten Darstellung einzelner, den Ablauf konstituierender Teilhandlungen (Z.0058–0072) mit Angabe von Zwischenergebnissen »=dann hätten wir das HA.« (Z.0073) zu einer allgemeineren Darstellung (Z.0075–0078). Die allgemeinere Darstellung manifestiert sich u. a. darin, dass Akteure nicht mehr explizit benannt werden und der Erklärende stattdessen auf agenslose Formulierungen »dann gehts wieder von VORne los,« (Z.0075); »°h und dann geht das wieder von (.) Oben bis UNten hin durch.« (Z.0076) sowie das generische *man* »°h und immer wenn man einen buchstaben HATte,=« (Z.0077); »=dann fängt man wieder von Oben an.« (Z.0078) zurückgreift. In Z.0080/0081 gibt der Erklärende den zeitlichen Endpunkt des zuvor explizierten Ablaufs an »=das geht dann eben SO lange=« (Z.0080); »=bis man irgendwann (.) °h ähm joa sein wort HAT,« (Z.0081). Die deiktisch-projizierende Formel *so lange ... bis* sorgt dabei für eine temporale Orientierung und macht letztlich deutlich, wann das Ziel des zu erklärenden Ablaufs erreicht ist.<sup>23</sup>

Nachdem der Erklärende den Ablauf des Verständigungsverfahrens im Detail offengelegt hat, greift er auf ein Verfahren zurück, durch das er zwei weitere für das Verständigungsverfahren relevante Teilhandlungen als Regelwissen mit allgemeinerem Charakter rahmt (und nicht wie H1, H2 und H3 als in einen zeitlichen Ablauf integrierte Teilhandlungen). Eine Teilhandlung bezeichne ich als *H5* oder *Wort bzw. Satz beenden* (Z.0082–0086) und die andere als *H6* oder *Missverständnis beheben* (Z.0087–0109). Ich nenne das Verfahren, auf das der Erklärende hier zurückgreift, *Regeln explizieren*. Charakteristisch hierfür sind der gehäufte Gebrauch des Modalverbs *müssen* (Z.0086; Z.0090; Z.0094; Z.0109) und die nahezu vollständige Verwendung des generischen Ausdrucks *man* zur Bezeichnung der handlungsausfüh-

---

23 Mit diesen Merkmalen weist das Beispiel Ähnlichkeiten zu einer *Vorgangsbeschreibung* (vgl. Ossner 2014, 258) auf. Da das *Beschreiben* jedoch in einer Vielzahl der einschlägigen Forschungsliteratur durch ein Darlegen von Oberflächencharakteristika bei gleichzeitigem Verzicht auf das Benennen von Handlungszielen definiert ist (geprägt wurde diese Auffassung vor allem durch Rehbein 1984), verzichte ich an dieser Stelle auf die Bezeichnung *Beschreiben*.

renden Akteure (Z. 0082; Z. 0083; Z. 0084; Z. 0085; Z. 0086; Z. 0087; Z. 0088; Z. 0092; Z. 0093; Z. 0094). Lediglich für Illustrationen greift der Erklärende auf die erste und zweite Person Singular zurück (Z. 0089; Z. 0090). Zudem macht er auch hier von (allerdings ausschließlich konditionalen) Wenn-dann Konstruktionen Gebrauch: In den Wenn-Positionen prozessiert er die für das Ausführen der Handlungen erforderlichen Bedingungen (Z. 0082–0084; Z. 0087/0089; Z. 0092/0093). In den Dann-Positionen expliziert er die mit Eintreten der Bedingungen auszuführenden Handlungen (Z. 0086; Z. 0090/0091; Z. 0094–0096).

Zum Abschluss greift der Erklärende auf ein Verfahren zurück, durch das er die erste Teilhandlung beispielhaft illustriert (Z. 0110–0124). Hierbei kündigt er den Einstieg in sein Demonstrationshandeln zunächst an »=und man macht das eben SO,=« (Z. 0110) und demonstriert schließlich unter Rückgriff auf körperliche und verbale Handlungen das Vorgehen bei jedem einzelnen Buchstaben (Z. 0117–0124). Durch das demonstrierende Verfahren veranschaulicht er für seine Adressatin nicht nur den Ablauf, sondern gibt zugleich weiteres Detailwissen zur ersten Handlung preis (in die Augen schauen).

Die drei beschriebenen Verfahren, auf die der Erklärende zur Umsetzung seiner Handlungserklärung zurückgreift, zeigen, dass Handlungswissen auf ganz unterschiedliche Art gerahmt werden kann: Als Ablaufwissen, als Regelwissen und als praktisches Beispiel. Im Rahmen jedes Verfahrens bedient der Erklärende spezifische Anforderungen der geforderten Handlungserklärung, wie sie im Zusammenhang mit Beispiel 1 herausgearbeitet worden sind: Im Unterschied zu Datum 1 prozessiert er mit den Teilhandlungen H1, H2, H3, H4, H5 und H6 das gesamte, für das Verständigungsverfahren relevante Handlungswissen. Für jede Teilhandlung macht er hierbei transparent, von welcher Akteurin bzw. welchem Akteur die Handlung jeweils auszuführen ist (je nach Verfahren greift er auf Formen der ersten, zweiten und dritten Person zurück). Auch gibt er die Bedingungen an, die das Ausführen der Teilhandlungen erforderlich machen, und bringt die Teilhandlungen in ein konditionales oder temporales Verhältnis zueinander (über konditionale oder temporale Wenn-dann-Konstruktionen). Indem der Erklärende den Ablauf des Verständigungsverfahrens zunächst sehr ausführlich und detailliert für seine Adressatin offenlegt und ihn abschließend demonstriert (was letztlich Redundanz erzeugt), sorgt er für eine größtmögliche Veranschaulichung und fordert vergleichsweise wenig Inferenzleistung. Er sieht sich offensichtlich mit der Anforderung konfrontiert, seiner Adressatin einen möglichst ausführlichen und umfangreichen Einblick in das zu erklärende Verständigungsverfahren zu ermöglichen. Und dies gelingt ihm offensichtlich, denn wie weiter oben dargestellt, deutet vieles da-



rauf hin, dass die Erklärrezipientin verstanden hat. In diesem Sinne bildet Beispiel 2 einen deutlichen Kontrast zu dem zuvor betrachteten und durch Implizitheit und semantische Vagheit gekennzeichneten Beispiel 1. Zugleich weist Beispiel 2 mit seiner Ausführlichkeit und expliziten Offenlegung von Details Merkmale auf, die der schulisch geforderten »Explizitheitserwartung« (Feilke 2012b, 160) gerecht werden. Datum 2 zeichnet sich in diesem Sinne nicht nur durch eine Bedienung jener Anforderungen aus, die aus der Struktur des Gegenstands (Handlungserklärung) herühren, sondern zugleich durch eine hohe Adressatenfreundlichkeit und einen spezifischen Zuschnitt auf den schulischen Kontext. Der Erklärende präsentiert sich als *der den Ablauf des Verständigungsverfahrens bis ins kleinste Detail Kennende*. In der Forschungsliteratur gilt eine solche Haltung als ein wichtiger Faktor im Zusammenhang mit Bildungserfolg (vgl. z.B. Morek 2015). In Beispiel 2 werden somit Anforderungen unterschiedlichster Ebenen bedient, womit das Beispiel im Vergleich zu dem ersten Erklärversuch in Datum 1 als kompetenter einzustufen ist. Wie eingangs angekündigt, soll abschließend ein drittes Beispiel präsentiert werden. Auch in diesem dritten Beispiel werden Anforderungen unterschiedlicher Ebenen bedient. Da sich Datum 3 hinsichtlich seiner internen Umsetzung jedoch deutlich von Datum 2 unterscheidet, wird es hier allein aus empirisch-deskriptiver Perspektive schwierig, zu entscheiden, welche der beiden Vorgehensweisen die kompetentere ist.

### 5.3 Beispiel 3, Reduzierung und Ökonomie

Der nachfolgende Ausschnitt entstammt der Aufgabenbearbeitung zweier männlicher Schüler aus einer neunten Gymnasialklasse. Wie die beiden vorausgegangenen Ausschnitte umfasst auch dieser Ausschnitt das Durchführen der Handlungserklärung und beginnt mit einer Teilaktivität, durch die der Erklärende nach Vollzug verschiedener Vorbereitungsaktivitäten zum Erklären des Verständigungsverfahrens überleitet:

**Beispiel 3**, Reduzierung und Ökonomie: E: Erklärender; A: Adressat

0012 E °hhh u:nd das is dann eben SO,=  
0013 =mit denen is ja SCHWER zu kommunizieren.=  
0014 =is ja KLAR.=  
0015 =und da gibts dann hier diese TAFel,  
0016 (0.92)

0017 °h die is jetzt n bisschen komisch ANgeordnet,=  
0018 =weil man denkt dass das jetzt das alphaBET sein sollte,  
0019 (0.61)  
0020 a:ber das sind im prinzip hier immer die meist gebrauch-  
ten BUCHstaben?  
0021 (0.58)  
0022 und das is halt eben DAFür da,  
0023 °h dass der (0.53) PFLEger von dem=  
0024 =oder (.) verWANDte,=  
0025 =die das halt dann eben auch LERNen,  
0026 °h dass sie das hier (.) immer der reihe nach DURCHge-  
hen,=  
0027 =weswegen das auch immer die meist geNANNten sind,  
0028 °hh und der paTIENT,  
0029 ((beziehungsweise)) der der das locked (.) in syndrom  
dann HAT,=  
0030 =eben immer zwinkern muss wenn das der buchstabe is den  
er HAben will,  
0031 **A** <<p> hm\_hm >,  
0032 **E** °hh zweima zwinkern (.) wenn er ein wort beENDen will,  
0033 und DREIma,=  
0034 =weil (.) man zwinkert ja manchma einfach SO,=  
0035 =wenn das wort FALSCH war.  
0036 **A** <<pp> okay >;  
0037 **E** °hh und da (0.39) gibts dann halt eben diese methode,=  
0038 =es dauert zwar LANge,=  
0039 =aber SO ka\_man im prinzip immer noch kommunizieren mit  
den leuten.  
0040 (0.9)  
0041 [so grob ]  
0042 **A** [<<pp> mh\_hm>, ]  
0043 **E** verSTANDen?  
0044 so mit (.) einma zwinkern falls der buchstabe RIChtich  
is,  
0045 zweima wenn\_n wort FERTich is;  
0046 und (0.49) MEHRmals wenn (0.71) falsch war.  
0047 °hh tjo wenn du willst können wir das dann (.) Üben,

0048 (0.56)

0049 einfach ma SO?

Bevor ich die interne Organisation der Handlungserklärung in den Blick nehme, beschreibe ich auch hier zunächst die Globalstruktur des Ausschnitts.

Durch die zu Beginn des Ausschnitts vollzogene Überleitungsaktivität (Z.0012–0014) eröffnet der Erklärende ein Problembewusstsein für die eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten von Locked-in-Patienten »=mit denen is ja SCHWER zu kommunizieren.=« (Z.0013); »=is ja KLAR.=« (Z.0014). Er setzt das Verständigungsverfahren hierdurch thematisch relevant. Unmittelbar im Anschluss orientiert er (wie der Erklärende im vorausgegangenen Beispiel 2) unter Rückgriff auf den lokaldeiktischen Ausdruck *hier* die gemeinsame Aufmerksamkeit auf die in der Situation verfügbare Buchstabentafel »=und da gibts dann hier diese TAFEL,« (Z.0015). Im Unterschied zu Beispiel 2 lässt er im Anschluss Wissen über den Aufbau des Kommunikationsmittels folgen (Z.0017–0020). In Z.0022 gibt der Erklärende den Auftakt zum Durchführen der Handlungserklärung »und das is halt eben DAFÜR da,« (Z.0022). Mit dem Ausdruck *dafür* (auf dem auch der Fokusakzent liegt) orientiert er seinen Adressaten katadeiktisch auf die nachfolgende Äußerungseinheit (Handlungserklärung). Zugleich stellt er hierdurch einen semantischen Zusammenhang zwischen der Buchstabentafel und dem Verständigungsverfahren her, sodass die Buchstabentafel den Status eines Kommunikationsmittels erhält. Z.0023–0036 bilden das Durchführen der Handlungserklärung. Der Erklärende schließt seine Handlungserklärung mit einem Resümee (Z.0037–0039), bevor er mit der verständnissichernden Frage »so grob verSTANDen?« (Z.0041/0043) den Einstieg in den zweiten, interaktiveren Teil der Hauptaktivitäten, das Sichern/interaktive Festigen, initiiert. Nach adressatenseitiger Bestätigung »<<pp> mh\_hm >,« (Z.0042) wiederholt der Erklärende das zuvor prozessierte Handlungswissen (Z.0044–0046) und unterbreitet seinem Adressaten den Vorschlag zum praktischen Vollzug des Verständigungsverfahrens »°hh tjo wenn de willst können wir das dann (.) Üben,«; »einfach ma SO?« (Z.0047–0049). Dabei kontextualisiert er den praktischen Vollzug als *Üben*, d.h., das praktische Ausführungshandeln soll der interaktiven Festigung des Verständigungsverfahrens dienen. Im weiteren Verlauf (nicht mehr im Transkript enthalten) wird das Verständigungsverfahren von den beiden Schülern in mehreren Übungsdurchläufen (mit eingelagerten Rollenwechseln, Wissensabfragen und Feedbacksequenzen) praktisch vollzogen. Im Unterschied zu Beispiel 2, wo das Verständigungsverfahren nach umfangreicher Theorievermittlung lediglich zu Illustrationszwecken *angetestet* wird, liegt der Schwerpunkt hier auf dem als *Üben*

gerahmten praktischen Vollzug des Verständigungsverfahrens. Es handelt sich demnach um ein durch Praxisorientierung gekennzeichnetes Beispiel.

In dem gesamten Ausschnitt offenbaren sich an keiner Stelle größere adressatenseitige Wissenslücken oder Verständnisschwierigkeiten. Es wird insgesamt kaum nachbearbeitet. Auch der praktische Vollzug des Verständigungsverfahrens funktioniert ohne Probleme oder adressatenseitig kommunizierte Verständnisschwierigkeiten. Bei der anschließenden Befragung ist der Adressat in der Lage, alle inhaltlichen Fragen korrekt zu beantworten und gibt an, *sehr gut* verstanden zu haben. In diesem Sinne lässt sich die Art und Weise, in der der Erklärende das Verständigungsverfahren erklärt, als interaktiv erfolgreich klassifizieren. Jedoch fällt auf, dass das Durchführen der Handlungserklärung deutlich kürzer ausfällt als in Beispiel 2. Aufgrund seiner Reduziertheit erinnert es eher an das zuerst betrachtete Beispiel, in welchem der erste Erklärversuch zu einer interaktiven Störung führt. Ich möchte daher einen näheren Blick auf die interne Umsetzung der Handlungserklärung werfen.

Bei der in Z.0023–0036 vollzogenen Handlungserklärung handelt es sich um eine strukturell in Konditionalkonstruktionen realisierte Minimalerklärung. Im Rahmen dieser Minimalerklärung prozessiert der Erklärende Wissen über die für das Verständigungsverfahren konstitutiven Teilhandlungen H1 (Z.0023–0027), H2 (Z.0028–0030), H5 (Z.0032) und H6 (Z.0033–0035). Im Unterschied zu dem zuerst betrachteten Beispiel 1 geht somit mehr relevantes Handlungswissen in die Erklärung ein. Dieses wird allerdings nicht wie in Beispiel 2 über unterschiedliche Verfahren prozessiert und hierdurch als Ablauf- und Regelwissen gerahmt, sondern ausschließlich als Regelwissen. Deutlich wird dies an den konditionalen Konstruktionen und dem Gebrauch des Modalverbs *müssen* (Z.0030)<sup>24</sup>. Wie in Beispiel 2 verfährt der Erklärende beim Prozessieren des Regelwissens zweischrittig, nennt aber ähnlich dem Vorgehen des Erklärenden in Datum 1 zuerst die auszuführenden Handlungen und liefert erst dann in Wenn-Konstruktionen die einschränkenden Bedingungen nach, unter denen die Handlungen auszuführen sind: »wenn das der buchstabe is den er HAben will,« (Z.0030); »wenn er ein wort beENden will« (Z.0032); »=wenn das wort FALSCH war.« (Z.0035). Dass die Handlungen zu wiederholen sind, drückt der Erklärende nicht wie in Beispiel 2 durch eine eigene Äußerungseinheit aus, sondern über das Adverb *immer* (Z.26; Z.30). Im Zuge seiner Handlungserklärung

---

24 Versteht man die Z.0032 und 0033 als elliptischen Fortsatz zu Z.0030, dann wäre das Modalverb *müssen* hier mitzudenken.

macht der Erklärende für jede Teilhandlung transparent, von welchem Akteur diese auszuführen ist. Hierbei bedient er sich ausschließlich Formen der dritten Person und bleibt damit auf einer abstrakten, allgemeinen Ebene. Indem er für die Partei des Kommunikationspartners exemplarisch Personengruppen zweier Kontexte aufführt (Pfleger, Verwandte), zeigt er an, dass unterschiedliche Personengruppen an der Verständigung mit Locked-in-Patienten beteiligt sein können. Erfordert es die Situation, setzt der Erklärende entsprechende Korrekturverfahren zur Vermeidung uneindeutiger Personenreferenzen ein. Dass er den zweiten, in Z.0028 eingeführten Akteur (»°hh und der paTIENT«) in Z.0029 unmittelbar präzisiert (»der der das locked (.) in syndrom dann HAT«), zeigt, dass er bestrebt ist, Ambiguitäten zu vermeiden. In diesem Sinne wird auch für die in Z.0030 und 0032 prozessierten Teilhandlungen deutlich, auf wen der Erklärende mit dem Ausdruck *er* referiert.

Zusammenfassend betrachtet, handelt es sich bei Beispiel 3 um eine äußerst komprimierte und strukturell wie semantisch auf ein Minimum reduzierte Performance, bei der für den Adressaten wie in Beispiel 1 z.T. viel Deutungsspielraum bleibt. Vergleicht man etwa die Art und Weise, in der die Erklärenden H2 prozessieren »zwickern [...] wenn das der buchstabe is den er HAben will,« (Beispiel 3, Z.0030) vs. »=und dann BLINzelst du einma;=«; »=<<all> wenn du den buchstaben MEINST >.« (Beispiel 1, Z.0024/0025) zeigen sich deutliche Parallelen in puncto semantische Vagheit. Sehr viel von dem, was den Ablauf ausmacht und das in Beispiel 2 offengelegt wird, wird folglich auch in diesem Beispiel nicht explizit gemacht. Dennoch ist der Adressat im Kontrast zu der Adressatin in Beispiel 1 dazu in der Lage, den Ablauf des Verständigungsverfahrens zu inferieren. Dies wird m. E. dadurch begünstigt, dass

- das relevante Handlungswissen prozessiert wird,
- das Erfordernis einer Wiederholung der Handlungen zum Ausdruck gebracht wird (durch das Adverb *immer*),
- zumindest indirekt das Ziel der zu wiederholenden Handlungen hervorgeht (durch Prozessieren der Regel H5 bzw. Wort beenden) und
- der Erklärende sich im Zuge seines Resümees über Aufwand bzw. Dauer des Verständigungsverfahrens äußert.<sup>25</sup>

---

25 Sicher spielen auch Unterschiede in den kognitiven Fähigkeiten der Adressatinnen und Adressaten eine Rolle. Sofern sich diese jedoch nicht unmittelbar an der Interaktionsoberfläche manifestieren, sind sie analytisch nicht zugänglich.

In dem komprimierten Vorgehen des Erklärenden zeigen sich Parallelen zu zwei von Feilke (2012a, 10) beschriebenen, für bildungssprachliche Kontexte relevanten Funktionen *Explizieren* und *Verdichten*. Feilke beschreibt hiermit einerseits das Erfordernis einer für Adressaten nachvollziehbaren und expliziten Darstellung (*Explizieren*) und andererseits das Erfordernis eines *Verdichtens*, um den Adressaten nicht mit Bekanntem zu langweilen (vgl. ebd.). Dass der Erklärende mit seinem Vorgehen Funktionen realisiert, die in der Forschungsliteratur als relevant für bildungssprachliche Kontexte beschrieben werden, zeigt sein Bemühen, die Handlungserklärung in den schulischen Aufgabenkontext einzupassen. Wie in Datum 2 werden also auch in Datum 3 zentrale Anforderungen an die geforderte Handlungserklärung bedient. Welche der beiden Vorgehensweisen ist nun aber die kompetentere?

## 6 Fazit und Ausblick

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, anhand einer exemplarischen Analyse dreier Ausschnitte aus dyadischen Erklärinteraktionen zwischen Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I zu zeigen, wo eine Norm bei der gesprächsanalytischen Bestimmung mündlicher Erklärkompetenzen ansetzen kann. Die Basis hierfür bildete die Orientierung an der von Fiehler (2002; 2008) vorgeschlagenen deskriptiven Norm. Die Auseinandersetzung mit Datum 1 hat gezeigt, dass ein erster Zugang darin bestehen kann, zu schauen, wo sich Störungen und adressatenseitige Verständnisschwierigkeiten einstellen, die Rückschlüsse darüber zulassen, welche Anforderungen im Zusammenhang mit der geforderten Handlungserklärung bestehen. Sind solche Anforderungen empirisch herauspräpariert, lassen sie sich als Vergleichsmaßstab zur Beschreibung von Erklärkompetenz heranziehen. In der exemplarischen Analyse von Beispiel 1 hat sich herausgestellt, dass es zu adressatenseitigen Verständnisschwierigkeiten kommen kann, wenn es der Erklärenden bzw. dem Erklärenden nicht gelingt, das für das adressatenseitige Verstehen relevante Handlungswissen auszuwählen und es so zu prozessieren, dass es der Adressatin oder dem Adressaten einen ausreichenden Einblick in die zu explizierende Handlung (in diesem Fall die Verständigung mit einem Locked-in-Patienten) ermöglicht. Der Vergleich mit Datum 2 hat die Relevanz einer solchen Anforderung bestätigt. Zugleich hat sich in Datum 2 gezeigt, dass hier neben den Anforderungen der Handlungserklärung *an sich* die Orientierung an der Adressatin und der Zugschnitt auf den schulischen Kontext eine Rolle spielen. Der Erklärende bearbeitet

verschiedene Anforderungsbereiche parallel. Ähnliches ließ sich auch für Datum 3 festmachen, nur dass der Erklärende hier deutlich kondensierter verfährt. Kontrastiert man nun die Beispiele 2 und 3 mit dem ersten Erklärversuch in Beispiel 1, so lassen sich diese aufgrund der Bearbeitung unterschiedlicher Anforderungsbereiche ohne Schwierigkeiten als die kompetenteren einstufen. Zu welchem Ergebnis aber kommt man, wenn man allein die Beispiele 2 und 3 in den Blick nimmt? Das Vorgehen des Erklärenden in Beispiel 2 besteht in einem kleinschrittigen, den Ablauf des Verständigungsverfahrens im Detail wiedergebenden Verfahren, das um konditionale Regelformulierungen und illustrative Tätigkeiten ergänzt wird. Der Schwerpunkt liegt in der Vermittlung theoretischen Handlungswissens. Den Kontrast hierzu bildet das Vorgehen des Erklärenden in Beispiel 3. Seine Erklärung ist äußerst komprimiert und beschränkt sich strukturell wie semantisch auf ein Minimum, während der Hauptfokus auf dem als Üben gerahmten praktischen Vollzug des Verständigungsverfahrens liegt. Dies zeigt, dass die Art, die durch die Aufgabenstellung geforderte Erkläraktivität interaktiv erfolgreich umzusetzen, sehr unterschiedlich ausfallen kann. In Hinblick auf die Frage, worin die Unterschiede in der internen Organisation begründet sein können, ließe sich als ein erstes Ergebnis festhalten, dass ab dem Niveau einer interaktiv erfolgreichen Erklärinteraktion die Bearbeitung unterschiedlicher Anforderungen im Vordergrund stehen kann. Für Beispiel 2 könnte diese Anforderung lauten: Präsentiere alles Wissen, das du hast, und glänze mit deiner Leistung (Streben nach Vollständigkeit; Explizitheit; eine Performance für die Lehrperson bzw. die Institution Schule abliefern). Für Beispiel 3 könnte die Anforderung lauten: Gehe ökonomisch vor und reduziere deine Erklärung strukturell wie semantisch auf ein Minimum und überfrachte deinen Adressaten nicht mit Wissen, das er sich selbstständig herleiten kann. Letztere Orientierung wäre dann ganz im Sinne der Grice'schen Maxime der Quantität »mache deinen Beitrag nicht informativer als nötig« (Grice 1993, 249). Dass die betrachteten Beispiele aus unterschiedlichen Schulstufen stammen, lässt weiterhin darauf schließen, dass bei den beschriebenen Orientierungen altersspezifische Präferenzen eine Rolle spielen. So ist der Neuntklässler möglicherweise darum bemüht, sich seinem Peer gegenüber nicht als »Oberlehrer« aufzuspielen oder ihn mit viel Theorie zu »langweilen«. <sup>26</sup>

---

26 Der Blick auf aktuelle Forschungsergebnisse zeigt, dass schon Kinder der fünften/sechsten Jahrgangsstufe ihre Beiträge in Anpassung an die situativen Erfordernisse und eigenen Interessen unterschiedlich rahmen (vgl. Morek 2016).

Aber welche der beiden interaktiv erfolgreichen Performances ist nun die kompetentere?<sup>27</sup> Geht es darum, sich als Experte zu inszenieren und eine Performance für die Lehrperson abzuliefern, ist möglicherweise Beispiel 2 die kompetentere. Geht es aber um ein ökonomisches, zügiges und zielorientiertes Abarbeiten und darum, sich vor einem Peer nicht als »Oberlehrer« aufzuspielen, dann ist Beispiel 3 wohl die kompetentere. Dies zeigt: Neben Anforderungen, die aus der Struktur des zu erklärenden Gegenstands oder spezifischen Parametern der Situation resultieren, spielen auch Anforderungen eine Rolle, die sich aus den spezifischen Bedürfnissen der Interaktionsbeteiligten ergeben. Selbstverständlich können sich solche Anforderungen auch überlagern oder miteinander in Konflikt stehen. Mit der Bearbeitung welcher Anforderung sich die Interaktionsbeteiligten primär konfrontiert sehen, hängt letztlich von den individuellen Interessen der Beteiligten ab. Ab einem gewissen Punkt ist es demnach schwierig, eine Norm anzusetzen: Nämlich dann, wenn sich interaktiv nicht rekonstruieren lässt, dass etwas nicht funktioniert und dadurch offensichtlich wird, dass Anforderungen nicht erfüllt worden sind. Allein aus einer empirisch-deskriptiven Perspektive heraus lässt sich hier nicht entscheiden, welche Vorgehensweise die kompetentere ist. Möchte man zu einer vergleichenden Bewertung kommen, müssten – je nach Zweck – weitere, nichtempirische Bewertungskriterien hinzugezogen werden. Mit Deppermann (2004, 26) lässt sich dies folgendermaßen auf den Punkt bringen:

Es liegt auf der Hand, dass diese Frage nicht allein gesprächs-forscherisch beantwortet werden kann. Hier sind sozial- und rechts-politische, institutionspraktische, ökonomische, ethische und psychologische Erwägungen maßgeblich. Ihre Abwägung bestimmt, was als kompetentes und insofern wünschenswertes Handeln gelten kann. Ein Teil der Problematik des Kompetenzbegriffs geht also weit über Fragen hinaus, die die Gesprächsforschung unmittelbar beantworten kann. Was Kompetenz eigentlich ausmacht, ist bereits im alltäglichen Handeln und in öffentlichen Diskursen umstritten – bereits hier stellt sich die Frage, welche Kriterien für angemessenes und erfolgreiches Interagieren zu veranschlagen sind. Was als kompetent gilt, ist letzten Endes immer auch eine Frage der Kriterien, die eine Kommunikationsgemeinschaft bzw. ein Auftraggeber veranschlagt.

---

27 Aufgrund der situativen Funktionalität unterschiedlicher Verfahrensweisen ist es m. E. sinnvoll, nicht von *der* Erklärkompetenz einer Schülerin oder eines Schülers auszugehen, sondern stattdessen zu bewerten, wie kompetent die Performance der betrachteten Schülerin bzw. des betrachteten Schülers (oder ausgehend von der Dyade: des Schülerpaares) in einer Situation ist.



Für eine schulische Didaktik des Erklärens (die ja letztlich den Ausgangspunkt für die Frage nach einer Norm beim Erklären bildet) ergeben sich hieraus mitunter zwei Schlussfolgerungen: Geht es um das Erklären als *explizites Lernziel*, ist es möglicherweise sinnvoll, die Schülerinnen und Schüler für die situative Funktionalität verschiedener Verfahrensweisen beim Erklären zu sensibilisieren und hierbei auch Grenzen erfolgreichen Erklärhandelns auszuloten. Geht es um das Erklären als *implizites Lernziel*, sollten Anforderungen an zu bearbeitende Erkläraufgaben möglichst klar kommuniziert und Erwartungen offengelegt werden. Dies setzt allerdings ein Bewusstsein seitens der Lehrpersonen darüber voraus, welche Anforderungen und daraus resultierende Normen sie in der Bearbeitung einer Erkläraufgabe erfüllt sehen wollen.

## 7 Literatur

- Amorocho, Simone (2014): Also ich bin ja kein Arzt – Erklären, argumentieren und begründen in mündlichen Prüfungen der Altenpflege. Vortrag auf dem GAL-Kongress in Marburg am 18.09.2014 (Symposium 4, Begründen – Erklären – Argumentieren).
- Augst, Gerhard/Disselhoff, Katrin/Henrich, Alexandra/Pohl, Thorsten/Völzing, Paul-Ludwig (2007): Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Becker-Mrotzek, Michael (1997): Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Becker-Mrotzek, Michael (2009): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Ders. (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 3). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 66–83.
- Deppermann, Arnulf (2004): Gesprächskompetenz – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (Hrsg.): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 15–27.
- Feilke, Helmuth (2012a): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht 233, S. 4–13.
- Feilke, Helmuth (2012b): Schulsprache – wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee/Schneider, Jan Georg (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm (= Reihe Germanistische Linguistik). Berlin u. a.: de Gruyter, S. 149–175.
- Fiehler, Reinhard (2002): Kann man Kommunikation lehren? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstraining. In: Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kind, Walther (Hrsg.): Angewandte Diskursforschung. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 18–35.
- Fiehler, Reinhard (2007): Formen und interaktive Strukturen des Erklärens. Unveröffentlichtes Handout. Freiburg: Pädagogische Hochschule, S. 1–8.

- Fiehler, Reinhard (2008): Gesprächsforschung und Kommunikationstraining. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft). Berlin u. a.: de Gruyter, S. 1697–1710.
- Fiehler, Reinhard/Barden, Birgit/Elstermann, Mechthild/Kraft, Barbara (2004): Eigenschaften gesprochener Sprache (= Studien zur Deutschen Sprache). Tübingen: Narr.
- Grice, Herbert Paul (1993): Logik und Konversation. In: Meggle, Georg (Hrsg.): Handlung, Kommunikation, Betreuung. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 243–265.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta M. (1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hohenstein, Christiane (2006): Erklärendes Handeln im wissenschaftlichen Vortrag. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen. München: Ludicum 2006.
- Klann-Delius, Gisela/Blaschko, Klaus/Hausendorf, Heiko/Kock, Horst/Richter-Johanningmeister, Jürgen/Salzman, Gerlinde (1985): Untersuchungen zur Entwicklung von Diskursfähigkeit am Beispiel von Spielerklärungen. Abschlussbericht des DFG-Projektes (= Linguistische Arbeiten und Berichte). Berlin.
- Klein, Josef (2009): ERKLÄREN-WAS, ERKLÄREN-WIE, ERKLÄREN-WARUM. Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welterschließung. In: Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg, S. 25–36.
- Kluge (2012): Norm. In: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin u. a.: de Gruyter.
- Koßmehl, Peter/Wissel, Jörg (2011): Klinik, Klassifikation und Ursachen des Locked-in-Syndroms mit Hinweisen auf die funktionelle Anatomie und Gefäßversorgung. In: Pantke, Karl-Heinz/Mrosack, Gudrun/Kühn, Christine/Scharbert, Gerhard (Hrsg.): Das Locked-in-Syndrom. Geschichte, Erscheinungsbild, Diagnose und Chancen der Rehabilitation. Frankfurt/Main: Mabuse, S. 173–190.
- Kotthoff, Helga (2009): Gesprächsfähigkeit: Erzählen, Argumentieren, Erklären. In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2009, S. 41–63.
- Morek, Miriam (2012): Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg.
- Morek, Miriam (2015): Show that you know – Explanations, international identities and epistemic stance-taking in family talk and peer talk. In: Linguistics and Education 31, S. 238–258.
- Morek, Miriam (2016): Lernziel »Situationsangemessen kommunizieren« – Schüler zwischen Unterrichtssprache und Jugendsprache. In: Spiegel, Carmen/Gysin, Daniel (Hrsg.): Jugendsprache in schulischen, medialen und öffentlichen Räumen. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang.
- Ossner, Jakob (2014): Schriftliches Beschreiben. In: Feilke, Helmuth (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 4). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 252–269.
- Quasthoff, Uta M./Kern, Friederike (2003): Diskursfähigkeiten als sprachliche Sozialisation: Individuelle Unterschiede in den Diskursfähigkeiten und -praktiken von Schulanfängern unter ontogenetischen, interaktiven und institutionellen Aspekten. DFG-Abschlussbericht. Universität Dortmund.
- Quasthoff, Uta M./Ohlhus, Sören/Stude, Juliane (2005): Abschlussbericht für das DFG-Forschungsprojekt »Orale und literale Diskursfähigkeiten: Erwerbsmechanismen und Ressourcen«. Universität Dortmund.
- Rehbein, Jochen (1982): Worterklärungen türkischer Kinder. Handlungsorientierung im Zweitspracherwerb von Arbeitsemigranten. In: Obst (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie) Juli 22, S. 122–157.

- Rehbein, Jochen (1984): Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr, S. 67–124.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, S. 353–402.
- Stude, Juliane (2003): Mündliche und schriftliche Spielerklärungen von Grundschulkindern – Erste Analysen des OLDER-Korpus. OLDER-Projektpapier Nr. 3, S. 146–157.
- Wagner, Klaus R./Wiese, Sybille (1989): Typen kindlicher Erklärungsstrategien unter besonderer Berücksichtigung des Dortmunder Korpus der spontanen Kindersprache. In: Weigand, Edda/Hundsnurscher, Franz (Hrsg.): Dialoganalyse II. Referate der 2. Arbeitstagung. Bochum: Niemeyer, S. 223–236.
- Wald, Benjamin (1978): Zur Einheitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten. In: Quasthoff, Uta M. (Hrsg.): Sprachstruktur – Sozialstruktur. Zur linguistischen Theoriebildung. Königsstein: Scriptor, S. 128–157.
- Weber, Ursula (1982): Instruktionsverhalten und Sprachhandlungsfähigkeit. Eine empirische Untersuchung zur Sprachentwicklung. Tübingen: Niemeyer.

# Gespräche in der Familie als unterrichtsähnliche Interaktion. (Normative) Rahmungen argumentativer Entscheidungskurse

*Antje Krahl*

## 1 Einleitung

Normalerweise könnte man davon ausgehen, dass Gespräche, die in der Familie stattfinden, »natürlich« bzw. alltäglich gerahmt sind. Gespräche, die in der Schule stattfinden, sind nach dieser dichotomen Einteilung institutionell (vgl. u. a. Becker-Mrotzek und Vogt 2009). Doch bereits Heller (2011) konnte zeigen, dass auch innerhalb von Familieninteraktionen Sequenzen zu finden sind, die institutionell-unterrichtlicher Interaktion ähneln. In Situationen, in denen Eltern mit ihren Kindern schulnahe Aufgaben gemeinsam erledigen, also das (unterrichtliche) Handlungsmuster »Aufgaben-Lösen« (Ehlich und Rehbein 1986) durchführen, ist die Vermutung naheliegend, dass es auch hier unterrichtlich gerahmte Interaktionen gibt. Dabei spielt die interaktionssteuernde Erwartungshaltung der Eltern als potenziell (mehr) Wissende eine bedeutende Rolle. Diese Erwartungen können sich einerseits auf den Inhalt einer Äußerung und andererseits auf die Struktur bzw. den Aufbau einer bestimmten, für das Gespräch gerade als angemessen betrachteten kommunikativen Gattung (Günthner 2009) beziehen. Die Erwartungen der Eltern als Gesprächsbeteiligte sind beeinflusst davon, was aus ihrer Sicht besser oder schlechter ist, also welche Normen sie an das Gespräch legen. So haben normative Erwartun-

gen<sup>1</sup> nicht nur Einfluss darauf, wie die Eltern mit ihren Kindern im Gespräch umgehen, sondern auch, welche Kompetenzen sie ihnen attribuieren (Quasthoff 2010). Dies wiederum hat Auswirkungen auf die Partizipationsmöglichkeiten der Kinder und somit auch auf die Möglichkeiten und Chancen, sich an einem Gespräch mit ihren Eltern zu beteiligen. Welche und ob Partizipationsmöglichkeiten überhaupt hergestellt werden, beeinflusst wiederum, inwiefern Kindern ein Raum für Erwerbsmöglichkeiten geboten wird und wie sie diesen Nutzen.

Der vorliegende Beitrag möchte am Beispiel von argumentativen Interaktionen in Familien zeigen, wie Eltern und Kinder unterrichtsähnliche Diskurse in aufgabenförmigen Situationen konstituieren und welche Auswirkungen dabei der Umgang mit der Erfüllung der elterlichen Erwartungen hat. Außerdem wird an den entsprechenden Sequenzen vorgeführt, welche Auswirkungen dies für die Partizipation von Kindern am Gespräch hat.

## 2 Rahmungen durch Erwartungen und ihr Bezug zu Partizipationsmöglichkeiten innerhalb von Diskursen

Die Gespräche zwischen Eltern und ihren Kindern werden durch diese selbst konstituiert. Dabei können die Interaktionen so gerahmt werden, dass sie entweder zur reinen Verständigungsorientierung dienen oder dass die Gesprächspartner darüber hinaus noch die Funktion des Lernens relevant setzen (Bergmann/Quasthoff 2010). Diese Rahmungen, die ich im Folgenden Modi nenne, beschreiben nun den Umgang der Interagierenden mit den kontextuellen Aufgaben und Anforderungen, die sich ihnen innerhalb des Gesprächs stellen. Innerhalb der Modi werden ähnliche Praktiken genutzt, wie sie für die Beschreibung familialer Muster (Heller 2012, Morek 2012, Quasthoff/Kern 2007, Quasthoff/Krah 2015) rekonstruiert wurden. Eltern wenden hierbei vor allem sprachliche Verfahren der Unterstützung oder des Übergehens an (Heller/Krah 2015; Quasthoff/Krah 2015). So können die Eltern ihre Kinder dadurch unterstützen, dass sie ihnen beim Aufbau ihrer Argumentation hel-

---

1 So werden Erwartungen in diesen Interaktionen vor allem dort sichtbar, wo sie *nicht* erfüllt werden. In Eltern-Kind-Interaktionen neigen die Erwachsenen z. B. dazu, ihre Kinder zu verbessern, wenn Inhalte oder die Form der Äußerung nicht angemessen erscheinen.

fen, indem sie ihnen z.B. Perspektiven aufzeigen, die ihre Begründungen stichhaltiger werden lassen oder sie auf mögliche Schwachstellen in ihrer Argumentation aufmerksam machen. Beim Übergehen hingegen bieten die Eltern ihren Kindern keinen Übungsraum und füllen Gesprächslücken eher selbst mit Inhalt oder nehmen von den Vorschlägen ihrer Kinder erst gar keine Notiz. Die Verfahren beider Muster können die Eltern im Sinne der Modi nutzen, um Lehr- oder Lernräume zu schaffen: Lehrräume für sich durch solche des Musters *Übergehen und Selberlösen*, Lernräume für die Kinder durch solche des Musters *Fordern und Unterstützen*.

Im analytischen Umgang mit Eltern-Kind-Gesprächen müssen nun folgende Begebenheiten berücksichtigt werden: Nicht jedes Gespräch verläuft gleich und verfolgt denselben Zweck. Diese Zwecke werden u.a. durch unterschiedliche Modi sichtbar; diese wiederum hängen sehr stark mit den Erwartungen der Eltern an die Interaktion mit dem Kind zusammen. Zudem scheint nun der Umgang der Eltern damit, ob ihre Kinder ihren Erwartungen gerecht werden oder nicht, ausschlaggebend dafür zu sein, ob sie ihren Kindern Raum zusprechen, in dem sie sich ausprobieren können, also aktiv an dem Gespräch partizipieren können oder nicht.

## 2.1 Erwartungen als Normsetzung in argumentativen Aufgabendiskursen

Mithilfe von Argumentationen können unterschiedliche Zwecke verfolgt werden. Sie können u.a. der Aushandlung von etwas Strittigem dienen (Heller 2012; Spranz-Fogasy 2005) oder in anderen Kontexten der Exploration von Planungen und Entscheidungen. Ebenso können Gespräche zwischen Eltern und ihren Kindern einerseits einen Fokus auf die Verständigung haben. Sie sind also erfolgreich, sobald etwas Strittiges bearbeitet oder eine Lösung gefunden ist. Andererseits kann der Zweck der Wissensvermittlung oder des Einübens von sprachlichen Praktiken primär relevant gesetzt werden. Diese Interaktionen sind also erfolgreich, sobald das Kind etwas gelernt hat.

Gerade in Eltern-Kind-Interaktionen, die – wie die von uns elizitierten – zwischen schulischer und alltäglicher Kommunikation changieren, ist es interessant festzustellen, dass auch in familialen Kontexten Interaktionen unterrichtsähnlich gerahmt werden. Diese rücken Lernprozesse in den Vordergrund und sind damit nicht rein verständigungsorientiert. In diesem Fall würden die Eltern also als Zweck der Interaktion über die Lösung der Aufgabe hinaus eine Wissensvermittlung an das Kind relevant setzen. Wissensvermittlungen wiederum können auf unterschied-

liche Weise praktiziert werden: Einerseits können die Eltern dem Kind Übungsraum bieten, andererseits können Eltern als Modell fungieren und dem Kind damit vormachen, wie es »gut« argumentieren kann (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005). Je nachdem in welcher Form die Wissensvermittlung relevant gesetzt wird, fokussieren die Eltern auf unterschiedliche Bereiche: Soll allein die konstruierte Argumentation, also das Produkt, gut sein oder soll das Kind zudem in den Gesprächsprozess einbezogen werden, sodass es hier »aktiv« lernen kann (vgl. Produkt- vs. Prozessorientierung bei Renshaw/Gardner 1990)?

Als Zugangspunkt zu diesen Herangehensweisen kann die nähere Betrachtung des Umgangs der Eltern mit enttäuschten Erwartungen dienen, da den Eltern hier zwei Wege offenstehen: Wenn es ihnen darum geht, dass das Kind in der Interaktion etwas lernen bzw. ausprobieren soll, können sie es darin unterstützen, darauf zu kommen, was nach ihrer Meinung gerade angemessen ist, was also ihre Erwartungen erfüllt. Wenn es ihnen darum geht, eine möglichst gute Argumentation zu erwirken, ist es der ökonomischere Weg, ihre Erwartungen selbst zu formulieren (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005). In diesen Erwartungen werden die Normen sichtbar, die die Eltern an die kindlichen Beiträge im Gespräch legen. Hierbei geht es weniger darum, ob das Kind in einer wie auch immer gearteten »Hochsprache« (u. a. Neuland 1998) spricht. Vielmehr werden diese Normen bzw. Erwartungen innerhalb von Interaktion erst sichtbar und damit rekonstruierbar, wenn der Gesprächspartner ein Feedback erhält, das ausdrückt, ob die an ihn herangetragenen Erwartungen erfüllt oder enttäuscht werden (vgl. Heller 2015; Hausendorf und Quasthoff 2005).

## 2.2 Zusammenhang von Erwartungen und Partizipationsmöglichkeiten

In Eltern-Kind-Interaktionen sind es meist die Eltern, die Erwartungen an ihre Kinder stellen können, da sie zumeist die kompetenteren Sprecher sind. Sie können anzeigen, ob sie ihre Kinder bereits als »gleichwertige« Mitglieder ihrer Sprachkultur sehen oder ob sie ihnen diesen *member*-Status noch nicht zusprechen (vgl. Forrester/Reason 2006). Dies kann durch den Umgang mit enttäuschten Erwartungen nachvollzogen werden. In schulischen Kontexten wird dies in IRE-Sequenzen im dritten *turn* durch die Lehrperson deutlich gemacht, also der Evaluierung der Schülerreaktion (R), die durch die Lehrperson initiiert (I) wurde (Mehan 1979). Solche Bewertungen von Äußerungen sind in Alltagsgesprächen eher unüblich, es sei denn, sie werden als unterrichtsähnliche Lernsituation gerahmt (Heller 2011).

Die Möglichkeiten, ob und in welcher Form die Kinder am Gespräch partizipieren dürfen, hängen dabei mit dem Umgang der Eltern mit unerfüllten Erwartungen insoweit zusammen, als dass sie über eine Evaluierung der Reaktion des Kindes hinaus, wie oben bereits angesprochen, unterschiedliche Möglichkeiten haben, weiter zu verfahren: Sie können ihre Kinder darin unterstützen, ihre Erwartungen zu erfüllen oder ihre Erwartungen bei Nichterfüllung selbst erfüllen, indem sie ihren Kindern die »richtige« Lösung darbieten. Durch den Gebrauch dieser Praktiken werden den Kindern unterschiedliche Bedingungen für die Partizipation am Gespräch und gleichzeitig für das Zeigen argumentativer Fähigkeiten geboten. Denn diese Fähigkeiten können die Kinder nur dann zeigen, wenn sie eine Möglichkeit hierfür im Gespräch bekommen und diese dann auch nutzen. Dabei sind diese Kompetenzen auch immer als interaktiv hervorgebrachte Leistung zu betrachten (Quasthoff 2010; für Argumentationskompetenz: Domenech und Krahs 2014; Grundler 2011; Heller 2012; Krelle 2014). Die Kinder sollten nach Quasthoff (2010) in der Lage sein, übersatzmäßige Diskurseinheiten (Wald 1978) zu konstruieren und sie an geeigneter Stelle einzusetzen. Mit anderen Worten, die »erwartbare« Diskursaktivität an »erwarteter« Stelle einzufügen. Quasthoff (2010) führt drei Dimensionen für Diskurskompetenz aus. So müssen die Interagierenden in der Lage sein, zu erkennen, dass eine globale Einheit und welches Genre gerade bedient werden soll, also erkennen, wann sequenziell ein Argument entwickelt werden muss (Kontextualisierungskompetenz), die Einheiten dem Genre angemessen zu vertexten, d.h. sprachliche Einheiten anzuführen, die dem Genre angemessen sind – beim Argumentieren wären dies z.B. Begründungen anführen und Einwände bringen (Vertextungskompetenz) – und diese sprachlich zu markieren, z.B. Begründungen mit der kausalen Konjunktion »weil« einzuleiten (Markierungskompetenz).

Im Folgenden sollen die Chancen und die Schwierigkeiten fokussiert werden, mit denen die Kinder umgehen müssen und wie sie dies tun.

### 3 Daten und Analysezugang

Die Daten stammen aus dem interdisziplinären Projekt FUnDuS (Die Rolle familialer Unterstützung beim Erwerb von Diskurs- und Schreibfähigkeiten in der Sekundar-



stufe I)<sup>2</sup>, in dem mithilfe von psychologischen und linguistischen, quantitativen und qualitativen Methoden der Frage nachgegangen wird, inwieweit Eltern ihre Kinder im Sekundarschulalter beim Erwerb von argumentativer Kompetenz unterstützen können.

Die Datengrundlage dieses Beitrags bilden Entscheidungsdiskurse zwischen Eltern und ihren Kindern zum ersten Erhebungszeitpunkt.<sup>3</sup> Dabei wurde ein Szenario kreiert, in dem sich die Dyade (Elternteil und Kind) vorstellen sollte, dass sie und der Rest der Familie in einem Preisausschreiben mitgemacht und gewonnen hätten: Sie dürfen sich einen von vier Gutscheinen im Wert von 500 € aussuchen: 1) ein Elektrogerät, 2) ein Wochenende mit der ganzen Familie im Freizeitpark, 3) eine Spielekonsole mit zehn neuen Spielen, 4) ein Bücher- und DVD-Paket. Kind und Elternteil sollten, der Aufgabenstellung folgend, zudem begründen, wieso sie sich für den einen und nicht für den anderen Gutschein entschieden haben. Die Kinder waren zu diesem Erhebungszeitpunkt im Alter zwischen zehn und zwölf Jahren. Die Gespräche wurden auf Video aufgezeichnet, im Anschluss wurden Minimaltranskripte mit GAT II (vgl. Selting et al. 2009) angefertigt.

Anknüpfend an die bereits in Kapitel 2 beschriebenen Ansätze, dass die Partizipationsmöglichkeiten der Kinder nicht losgelöst von der Interaktion mit dem Elternteil betrachtet werden können und dieser Elternteil zudem bestimmte Erwartungen an das Kind stellt, sollen nun die interaktiv hergestellten Modi fokussiert werden.

## 4 Modi mit Fokus *Lösen der Aufgabe*

Innerhalb der Familien ließen sich unterschiedliche Modi, also die Gespräche rahmenden Kontexte, rekonstruieren: solche, in denen vor allem die Verständigung relevant gesetzt wird, und solche, in denen das Lösen der Aufgabe fokussiert wird und damit einhergehend Räume zum Lernen oder Lehren geschaffen werden (Krah demnächst). In den verständigungsorientierten Gesprächen wird als Gesprächszweck al-

---

2 Förderkennzeichen für die erste Förderphase 01 GJ 0983 und -84 (Leitung Uta Quasthoff und Elke Wild). Für eine detaillierte Beschreibung des Projekts vgl. Krah et al. 2013.

3 Im Projekt wurden insgesamt zu drei Erhebungszeitpunkten solche Entscheidungsdiskurse aufgezeichnet, da es uns hier vor allem auch um die Entwicklung argumentativer Kompetenz geht.

lein die argumentative Aushandlung zum Erreichen einer konsensualen Entscheidung relevant gesetzt. Dies soll anhand von Beispiel 1 näher illustriert werden.

**Beispiel 1, Sascha (Fall 613)**

001 MU: waschmaschine elektrogerät-  
002 BRAUchen wir nicht;  
003 ALles heile;  
004 SO: ja aber nen neuen KÜHLschrank;  
005 MU: nee HAM wa doch;  
006 SO: ja aber der KLEIN is\_n bisschen klein; ne,  
007 MU: du der soll auch so klein SEIN;  
008 sonst kann ich den daneben nicht HINstellen;  
009 SO: nen größeren oder so [oder] ein FETteren;  
010 MU: [nee;]  
011 nix;  
012 (unverständlich)  
013 <<zeigt auf zettel> würd mich für DAS entscheiden;>  
014 [wenn] ICH zu sagen hätte;  
015 SO: [hm; ]  
016 ja aber wenn-  
017 MU: hätten wir ALle was von;  
018 SO: =weil hier in großstadt GIBTS doch nicht so viele frei-  
zeitparks;  
019 MU: öh-  
020 (0.75)  
021 [hm ] steht ja nicht drauf dass der in DORTmund sein  
muss;  
022 SO: [weil]  
023 oder wir könnten auch in einen ZOO gehen oder so;  
024 MU: MOviepark-  
025 SO: hm das auch,  
026 MU: oder auch world DISneyland,  
027 oder irgendw\* [(unverständlich) ] freizeitpark;  
028 SO: [<<lacht> so ähnlich;>]  
029 ich würd dann DAS hier nehmen;  
030 MU: ICH auch,  
031 geGESsen;

In diesem Gespräch wird deutlich, dass Mutter und Sohn vor allem darauf fokussieren, einen Konsens zu etablieren. Dies zeigt sich daran, dass

- sie ihre Argumente gegenüberstellen, auf die Begründungen des jeweils anderen eingehen und bei nicht ausreichender Überzeugungskraft anpassen (Z.001–008),
- Mutter und Sohn nicht sämtliche Gutscheine diskutieren und nach der Entscheidung die Diskussion beenden (Spielekonsole und Bücher-/DVD-Paket werden nicht erwähnt), also effizient im Hinblick auf eine schnelle Lösungsfindung argumentieren,
- sie direkt an Problemen arbeiten, um diese zu lösen (Z.018, 021).

In den Gesprächen, in denen das Lösen der Aufgabe fokussiert wird, wird darüber hinaus noch das Lernen relevant gesetzt, was Quasthoff (2012) als aktualgenetisch beschreibt. Hierbei sind die Gesprächspartner über die Verständigung untereinander hinaus auf eine situationstranzendierende Ebene fokussiert, die gleichzeitig eine Erwerbsfunktion mit einbezieht und die Vermittlung von Wissen relevant setzt. Hierbei sind die Eltern diejenigen, die sich als die »Lehrenden« etablieren und den Gesprächsprozess nutzen, um Wissen zu vermitteln, sei es auf formaler oder auf inhaltlicher Ebene.

Die Bearbeitung der Aufgabe gestaltet sich in diesen Dyaden so, dass das Elternteil zusätzliche Verfahren anwendet, die über die eigentliche Verständigungsorientierung, hier die argumentative Entscheidungsfindung, hinausgehen. Sie stellen dem Kind entweder zusätzliche Aufgaben, die es bearbeiten muss, um eine möglichst – aus Elternsicht – »gute« Argumentation zu liefern, für deren Aufbau vorrangig das Kind zuständig ist (*prozessorientierter Modus*) oder belehren das Kind (*produktorientierter Modus*), indem ein modellhaftes Argumentieren vorgeführt wird, wenn das Kind die Erwartungen des Elternteils nicht erfüllt. Wie diese Übungskontexte innerhalb der Familie geschaffen werden, soll im Folgenden dargestellt werden.

## 4.1 Prozessorientierter Modus

Im prozessorientierten Modus etablieren sich die Eltern als diejenigen, die das Gespräch in der Form leiten, dass sie den Kindern immer wieder Möglichkeiten bieten, sich einzubringen, und zusätzliche Übungsräume schaffen. Hierbei nehmen sie sich in der Rolle als Argumentationspartner teils explizit zurück, um dem Kind mehr

Raum zu geben und es selbst ausprobieren zu lassen. Dabei wird also auf den Prozess des Argumentierens fokussiert, den das Kind – mehr oder weniger durch die Eltern unterstützt – durchlaufen soll.

Dem folgenden Beispiel geht eine Sequenz voraus, in der über den Gutschein ›Elektrogerät‹ diskutiert wird.

**Beispiel 2, Alexander (Fall 1001)**

073 MU: aber EIgentlich-  
 074 über (.) über SACH ersma;  
 075 was würdest DU denn nehmen;  
 076 SO: \*hm:-  
 077 (2.0)  
 078 also ich würd irgendwie jedenfalls irgendwas nehmen was  
 ALle können;  
 079 also was nicht nur EINem was bringt;  
 080 was der ganzen fa[MILie ] auch was bringt;  
 081 MU: [hm\_hm;]  
 082 SO: also ne WASCHmaschine oder so,  
 083 (-)  
 084 MU: nee ich MEIN [jetzt-]  
 085 SO: [ja ]  
 086 [ja ja KLAR; ]  
 087 MU: [von den vier] GUTScheinen;  
 088 jetzt mal ganz spontan;  
 089 was würdest du denn NEHmen;  
 090 (-)  
 091 SO: hm:-  
 092 (-)  
 093 ich würd ne SPIELEkon<<lachend>sole> [nehmen];

Nachdem die Mutter in Z.073 ansetzt, zu einer früheren Äußerung Stellung zu beziehen, übergibt sie in Z.075 Alexander wieder den *floor*, indem sie ihn unter Zugzwang setzt und ihn zu einer Wahl ermutigt. Alexander reagiert darauf, indem er zunächst ein Kriterium anbringt, welches der zu wählende Gutschein erfüllen soll, nämlich, dass er der ganzen Familie »was bringt« (Z.080). So versucht er zu einer Entscheidung zu kommen, indem er die Gutscheine nun mit diesem Kriterium ab-

gleichen will. Dies markiert seine Mutter jedoch als dispräferierte Vorgehensweise (Z.084 und 087), da Alexander hier nicht ihre Erwartungen und ihren expliziten Zugzwang (den eigenen Favoriten zu nennen) erfüllt, sondern per Ausschlussverfahren vorgeht. Auf diese Weise setzt sie vor allem seine Meinung relevant, an deren Stützung dann im weiteren Verlauf gearbeitet werden kann. So wird die ökonomische Lösungsfindung unterbrochen und dem Sohn die Möglichkeit gegeben auch außerhalb des Kriteriums seine Meinung zu äußern.

Im weiteren Verlauf des Gesprächs schließen beide argumentativ zwei Gutscheine aus, die für sie nicht infrage kommen (Elektrogerät und Bücher-/DVD-Paket). In der folgenden Sequenz werden dann die beiden verbleibenden Gutscheine einander gegenübergestellt.

**Beispiel 3, Alexander (Fall 1001)**

165 MU: also jetzt müssen wir uns unter' äh entscheiden zwischen zwei und DREI.

166 SO: ja.

167 (-)

168 MU: also du weißt ja <<lachend> MEIne einstellung zu SPIELEkonsolen>-

169 also ICH find\_n WOCHenende,

170 (.) in so nem FREIzeitpark eigentlich am SCHÖNsten;

171 (1.5)

172 SO: ja-

173 MU: da denken wa beSTIMMT noch lange dran-

174 SO: [hm:]

175 MU: [ab ]er wie geSAGT,

176 es ist ein WOCHenende,

177 und dann is RUM; ne?

178 SO: ja;

179 (.) von ner SPIELEkonsole [hat man länger was ] von;

180 MU: [((lacht)) ]

181 SO: äh-

182 (2.5)

183 MU: ja sag mal;

184 =wer HÄTte denn was von der spielekonsole,

185 SO: ALso (.) erstmal die KINder,

186 (-)  
 187 MU: [seid ihr in der MEHRheit; ne,]  
 188 SO: [und-  
 189 ja (.) es KOMMT- ]  
 190 na: GUT-  
 191 es kommt aber andererseits auch wieder drauf an,  
 192 äh:m-  
 193 <<all>SAG ich jetzt mal>  
 194 ja (.) welche SPIELE auch; ne?  
 195 (1.5)  
 196 MU: ja ICH (.) spiel da ja NICH mit;  
 197 SO: ja gut (.) DANN-  
 198 MU: aber ich hätt[e ehr]lich gesagt von dem FREIzeitpark  
 AUch nicht so viel;  
 199 SO: [also ]  
 200 MU: ((lacht))  
 201 ja was MEINst\_e;  
 202 (-)  
 203 also [ich-]  
 204 SO: [ich ] glaub n-  
 205 (.) FREIzeitpark is SO besser weil-  
 206 ich glaub bei der SPIELEkonsole,  
 207 da ham ja-  
 208 <<all> sag ich jetzt ma->  
 209 auch DAUerhaft nur wir drEI was von;  
 210 die KINDer;  
 211 MU: richtig;  
 212 SO: und beim FREIzeitpark,  
 213 da (.) gibt\_s ja eher dann noch so-  
 214 <<all> sag ich jetzt mal->  
 215 faMIliensachen;  
 216 (-)  
 217 die auch-  
 218 <<all> sag ich jetzt mal->  
 219 be\* (.) nicht bei ALlen,  
 220 aber bei VIElen können dann vielleicht auch MEHrere was  
 machen;

221           und nicht nur die <<lachend> KINder>;  
222 MU: ja wenn de überLEGst,  
223           jetzt am WOCHenende,  
224           wo wir in (.) in fort FUN waren,  
225           (-)  
226           da war doch irgendwie was für ALLe;  
227           (-)  
228 SO: ja;  
229           (-)  
230           in das EIne konnte der EIne nicht mit,  
231           aber dafür ins ANdere;  
232           (1.0)

Die Mutter fordert ihren Sohn nun, indem sie ihre Meinung erstmals explizit äußert. Dies tut sie in einer abgeschwächten Form, indem sie erstens nur indirekt sagt, dass sie gegen eine Spielekonsole ist (Z. 168), und zweitens ihren Favoriten mit der Abtönungspartikel »eigentlich« (Z. 170) nennt. Dieses Vorgehen schafft ihr die Möglichkeit, die Argumentation ihres Sohnes in den Vordergrund zu rücken. Zudem entsteht nun eine Situation, in der zwei Meinungen gegeneinandergestellt und diskutiert werden können. So fordert sie ihren Sohn, der den Gutschein »Freizeitpark« auch schon für eine Finalentscheidung hätte gelten lassen, da er den Ausführungen der Mutter jeweils mit zustimmenden bzw. verständnissignalisierenden Markern beipflichtet (Z. 166, 172). Sie greift stattdessen den Vorschlag des Sohnes noch einmal auf, indem sie ihrer zuvor geäußerten Meinung ein mögliches Gegenargument entgegenstellt (Z. 176), das sie durch den adversativen Marker *aber* einleitet (Z. 175). In einer rein verständigungsorientierten Situation hätte sie an dieser Stelle ihr Argument stehen lassen können, ohne ihrem Sohn eine mögliche Gegenposition zu »verraten«. Im Folgenden findet sich eine ähnliche Struktur: Die Mutter setzt Alexander abermals begründungspflichtig (Z. 184) (Heller 2012), indem sie das alte Kriterium (»es soll für die ganze Familie sein«) für den Gutschein Spielekonsole hinterfragt. Auch hier leitet sie daraufhin ein mögliches Gegenargument ein (Z. 184), das verdeutlicht, dass beide Gutscheine in diesem Punkt nicht eindeutig auszuschließen bzw. zu präferieren sind. Die Mutter gibt ihrem Sohn also jeweils gleichzeitig Pro- und Kontra-Argumente mit, sodass er die Möglichkeit hat, auch andere Perspektiven aufzunehmen. Sie verteidigt an diesen Stellen nicht explizit ihre Meinung, sondern stellt sämtliche Wahlmöglichkeiten zur Disposition. Ein wichtiger Aspekt ist zudem, dass sie diese möglichen Pro- und Kontra-Argumente jeweils erst

an Stellen ins Gespräch einbringt, an denen Alexander von sich aus nicht weiterkommt.<sup>4</sup> Hier bringt sie neue Begründungszusammenhänge ein, die für Alexander wiederum Anker bilden, an denen er sich festhalten und weitere Teilbegründungen finden kann.

Im weiteren Verlauf der Sequenz folgt eine klassische IRE-Sequenz (vgl. Abschnitt 2.2), wie sie aus dem Schulunterricht bekannt ist: Die Mutter setzt zunächst einen (globalen) Zugzwang (Z. 201), in dem sie ihn zu einer Stellungnahme auffordert und den Alexander nach einer kurzen Pause erfüllt. Daraufhin bewertet die Mutter seine Ausführungen als »richtig« (Z. 211). Die Mutter würdigt also explizit die Äußerung ihres Sohnes und zeigt somit eine Erfüllung ihrer Erwartungen an. Gleichzeitig nutzt der Sohn die Bestätigung, um in diese Richtung weiterzuargumentieren (warum der Freizeitpark die bessere Alternative ist). An dieser Stelle ist die Entscheidung also eigentlich bereits getroffen und weitere Überlegungen sind überflüssig. Ein weiteres Charakteristikum des prozessorientierten Modus ist es jedoch, dass Begründungszusammenhänge weiter ausgebaut werden, um sie noch anschaulicher und unwiderlegbarer zu machen. Dies tut die Mutter, indem sie ihren Sohn zum Überlegen anhält (Z. 222) und weitere Denkanstöße bezüglich eines gemeinsamen Wissensvorrates (gemeinsamer Urlaub in Fort Fun) gibt, was Alexander ebenfalls aufgreift und elaboriert (Z. 228–231).

Zusammenfassend ist hier festzuhalten, dass die Mutter unterschiedliche Verfahren verwendet, die auf einen über eine reine Verständigungsorientierung hinausgehenden Fokus verweisen. Sie äußert ihre Position erst relativ spät im Verlauf der Interaktion und tut dies auch sehr vorsichtig (mit einer Abtönungspartikel). Der Lerneffekt wird an den Stellen relevant gesetzt, an denen sie dem Sohn Aufgaben in der Aufgabe stellt: Sie regt ihn an, neue Perspektiven zu entwickeln und damit selbst auf weitere Argumente bzw. Gegenargumente zu kommen, also zukünftig komplexere Argumente zu formulieren. Beide arbeiten somit überwiegend an den Begründungen des Sohnes und stellen nicht die jeweilige eigene Meinung mit Begründungen gegenüber. Zudem evaluiert die Mutter teilweise die Äußerungen ihres Sohnes.

Das nächste Beispiel zeigt eine weitere Lernsituation – dieses Mal zwischen Vater und Sohn – in der das Hinleiten zu einer »erwartungsgemäßen« Antwort noch einmal fokussiert wird. Diesem vorausgehend findet sich eine Sequenz, in der Vater

---

4 Hausendorf und Quasthoff (2005) sprechen bei solchem Verhalten von *Finetuning*: Die Eltern stellen sich jeweils auf die Fähigkeiten der Kinder ein und unterstützen sie nur so viel wie nötig.



und Sohn vereinbaren, die Aufgabe mithilfe der Strategie »Rangfolge« anzugehen. Dabei bildet jeder eine Rangfolge sämtlicher Optionen im Stillen und hinterher wird geschaut, wer was auf welchen Platz gesetzt hat. In der folgenden Sequenz berichtet der Vater, was er an welche Stelle gesetzt hat, nachdem der Sohn seine Rangfolge schon dargelegt hat.

**Beispiel 4, Andreas (Fall 622)**

001 VA: ich hab das auf ZWEI gesetzt,  
002 ((zeigt auf Textstelle, schaut Sohn an))  
003 [((zieht Mundwinkel hoch))]  
004 SO: das hätt ich [NICHT von dir erwartet; ]  
005 (0.5)  
006 VA: hm\_hm;  
007 GLAUb ich dir,  
008 SO: weil (.) da haben (.) eigentlich quasi nur die KINder  
009 =weil [ich glaub nicht dass ihr an ne SPIELEkonsole  
010 VA: [DAS wäre nämlich, das WÄre]  
011 nämlich genau die SACHe,  
012 =ob man DANN nicht- (.)  
013 SO: vielleicht (.) könnte man dann (.) ein paar (.) erWACH-  
014 VA: Eben.

Zunächst irritiert der Vater seinen Sohn (dieser äußert dies in Z.003), indem er einen Gutschein (es handelt sich hier um den Gutschein »Spielkonsole«) auf der von ihm gebildeten Rangfolge auf einen hohen Platz gesetzt hat. Hinzu kommt, dass er nach seiner Äußerung seinen Sohn anschaut und die Mundwinkel zu einem Grinsen hochzieht. Dies signalisiert, dass er eine entsprechende Reaktion von seinem Sohn bereits erwartet hat. Dadurch, dass er diesen Punkt jedoch nicht weiter ausführt, überlässt er seinem Sohn die Möglichkeit, seinen Gedankengang selbst zu entdecken und so eine neue Perspektive einzunehmen. Er schafft also hier ein zu bearbeitendes Problem, dessen Lösung er zunächst Andreas überlässt (vgl. das Muster Aufgabestellen/Aufgabelösen in der Schule nach Ehlich/Rehbein (1986)). Dieser führt daraufhin zunächst den Begründungszusammenhang für seine Irritation an,

nämlich, dass Spielekonsolen doch eigentlich eher etwas für die Kinder und nicht für die Eltern seien. Hieran anknüpfend spielt der Vater den Ball zurück an seinen Sohn, indem er zunächst genau diese Argumentation hervorhebt (Z.010/011) und eine neue, jedoch von ihm unausgesprochene Sichtweise einleitet (Z.012). Er überlässt erneut seinem Sohn den *floor* und ermutigt ihn durch gleichbleibende Intonation weiterzudenken. Der Sohn tut dies, indem er die »zehn neuen Spiele Eurer Wahl« in den Fokus rückt, die auch für Erwachsene sein können und somit einen Teilaspekt des Gutscheins für die ganze Familie interessant setzt. Dass diese Reaktion vom Vater erwünscht ist und er auch noch dessen Erwartungen erfüllt hat, lässt sich wiederum durch die Bestätigung des Vaters ablesen (»Eben«, Z.014). Auch hier findet sich also so etwas wie eine IRE-Sequenz, wie sie schon in Beispiel 3 rekonstruiert wurde.

Der Vater setzt hier also über die eigentliche Verständigungsebene hinaus Lernkontexte relevant, indem er »Probleme« initiiert und deren Lösung seinem Sohn überlässt bzw. ihn darin unterstützt, diese zu finden. Der Sohn konnte so mit Unterstützung seines Vaters an einem Begründungszusammenhang weiterarbeiten, den er um einen Aspekt erweitern konnte: an einem Vorschlag, der zu einem Argument genutzt werden könnte.

Zusammenfassend lässt sich für die vorgestellten Beispiele im prozessorientierten Modus festhalten, dass die Kinder viel Raum bekommen, um an der eigenen Argumentation zu feilen, ihnen wird von den Eltern das Recht zugeschrieben, als primäre Aufgabenlöser zu agieren. Zusätzlich zu der eigentlichen Aufgabe »Entscheidet Euch für eine Option und begründet dies noch einmal« erschaffen die Eltern neue kleinere Aufgaben, die von den Kindern gelöst werden sollen. Die Eltern bieten den Kindern unterstützende Verfahren an, um z.B. neue Perspektiven einzunehmen (vgl. Beispiele 2 und 3). Die Eltern attribuieren ihren Kindern auf diese Weise die Kompetenz, ihre Erwartungen adäquat erfüllen zu können. Hierbei ist das Elternteil für die Gesprächsorganisation zuständig und lenkt das Kind dahin, eine möglichst (für das jeweilige Elternteil) angemessene Argumentation zu produzieren und diese auszubauen. Im Gegensatz zu verständigungsorientierten Kontexten nehmen sich die Eltern zudem stark zurück, indem sie ihre Position nicht explizit formulieren und die Bearbeitung der Begründungen ihrer Kinder relevant setzen.

## 4.2 Produktorientierter Modus

Im Folgenden soll nun ein weiterer Modus, der das Lösen der Aufgabe fokussiert, dem oben beschriebenen prozessorientierten Modus gegenübergestellt werden. Im Gegensatz zum prozessorientierten Modus unterstützen die Eltern ihre Kinder hier nicht dabei, ihren Erwartungen gerecht zu werden, sondern zeigen ihnen selbst, was sie für richtig erachten. Dabei geht es darum, am Ende ein möglichst gutes Produkt, in diesem Fall eine möglichst gute Argumentation (gemäß der Aufgabenstellung), erschaffen zu haben.

### **Beispiel 5**, Fabian (Fall 394)

001 MU: ja;  
002       (1.0)  
003 MU: FABian;  
004       jetzt ham wa ja fünfhundert EUro gewonne,  
005 SO: hm\_hm;  
006 MU: WELchen gutschein-  
007       (.) würdest DU denn schon\_mal sagen;  
008       als DRITtes kind;  
009 SO: den DRITten;  
010       (--)  
011 MU: den DRITten,  
012 SO: ((lacht))  
013 MU: eine SPIELEkonsole mit-  
014       ((lacht))  
015       <<f>zehn NEUen> spielen,  
016       und waRUM,  
017       (-) weil,  
018       (1.0)  
019 SO: ich damit SPIElen kann;  
020 MU: und ich dir nie KAUFen würde;  
021 SO: stimmt;  
022 MU: stimmt;  
023       (.)ehm-  
024       was machen wir aber SONST als familie alle gemeInsam;  
025       [also; ]

026 SO: [in den] FREIzeitpark gehen;  
027 MU: genau;  
028 also ich hätte mich jetzt AUch (.) für den gutschein ZWEI  
entschieden,  
029 WEIL (.) da hätte eigentlich die GANze familie was von;  
030 (1.0)  
031 weil da hat ja mAmA PAPA [gewonnen,]  
032 SO: [aber hier] ja AUCh;  
033 hier könnt ihr ja AUCh was machen;  
034 MU: aber du weißt ja ganz geNAU-  
035 wie GERne mama und papa an der spIELkonsole SPIElen;  
036 SO: SEHR gerne;  
037 (---)  
038 MU: NICHT so gerne;  
039 (5.0)  
040 und bücher devauDE paket,  
041 was ist mit DEM gutschein,  
042 (1.5)  
043 SO: da muss ich ja immer LERnen;  
044 MU: da musst\_e immer LERNen dann,  
045 weil das (.) Bücher sind; meinst\_e,  
046 oder LERNsoftware,  
047 (1.3)  
048 MU: hm\_HM;  
049 SO: es sei denn das hier sind peCE spiele;  
050 (-)  
051 oder FILme;  
052 (-)  
053 MU: hm\_HM;  
054 (1.3)  
055 MU: ALso;  
056 dann würden WIR uns jetza,  
057 [äh; ]  
058 SO: [DEN.]  
059 MU: gutschein ZWEI entscheiden;  
060 (--)  
061 äh gutschein EIns kommt bei UNS jetzt-

- 062 (1.0)  
063 NICHT so infrage; oder?  
064 SO: ((schüttelt den Kopf, 0.8 Sekunden))  
065 MU: nä.  
066 (1.3)  
067 MU: weil sowas Immer nebenBEI gekauft wird;  
068 und sowas nicht ANsteht;  
069 dass man das jetzt unbedingt BRÄUchte;  
070 (1.5)  
071 MU: okay;  
072 also ICH find,  
073 wir ham AUCH alle was davon-

Diese Sequenz beginnt ähnlich wie Beispiel 3. Zunächst setzt die Mutter einen globalen Zugzwang an ihren Sohn (Z.006–008). Auf seine unbegründete Wahl hin etabliert die Mutter Begründungspflicht, indem sie sowohl eine Warum-Frage stellt, als auch schon die passende kausale Konjunktion (»weil«, Z.017) anbietet. Der Sohn wird hier jedoch nur zum Stichwortgeber und beendet begründend ihre Äußerung. Anders als in den prozessorientierten Beispielen wird daraufhin nicht weiter an seiner Begründung gearbeitet, die Mutter äußert anstelle dessen »ihre« Begründung anschließend an die ihres Sohnes (Z.020). Hiermit stellt sie Fabians Begründung als noch nicht ausreichend bzw. nicht erwartungskonform dar. Die Mutter strickt die Argumentation weiter, indem sie ihren Sohn weiterhin als Stichwortgeber einbezieht: Die Frage, was sie denn »SONST als familie alle gemEinsam« (Z.024) gerne machen würden, impliziert, dass sie bereits die Antwort weiß und hier ähnlich wie mit einer Regiefrage (vgl. Ehlich/Rehbein 1986, 83) die Struktur der Diskussion bzw. deren Inhalt steuert. Zudem formuliert sie im Weiteren, dass »auch sie« (Z.028) diesen Gutschein präferiert, sie legt ihrem Sohn also quasi ihr Argument bzw. ihre Meinung in den Mund, obwohl er zuvor einen anderen Gutschein präferiert hat. Sie fokussiert also auch hier »ihre« Argumentation und lässt dadurch Fabians Argumente in den Hintergrund treten. Nach seinem Versuch, ihr Argument zu entkräften (Z.032/033) bzw. der Darlegung, dass ihr Argument auch für die Spielekonsole Gültigkeit hat, wird Fabian von seiner Mutter getadelt, indem sie ihn zurechtweist und auf einen bekannten Wissenszusammenhang (die Eltern wollen nicht mit der Spielekonsole spielen) verweist (Z.034/035) und damit das Widersprechen als ungültig darstellt. Fabian versucht hingegen, sich der Behlenden zu widersetzen, indem er augenscheinlich bewusst eine »falsche« Antwort gibt (Z.036), die er durch sein

Grinsen als ironisch rahmt. Die Mutter geht an dieser Stelle nicht auf die ironische Sichtweise ein, sondern tadelt erneut Fabians Aussage durch eine ernste Klarstellung (Z.038). Diese Rollenverteilung von Behlrender und Behlertem wird im weiteren Verlauf aufrechterhalten. So nutzt die Mutter Phrasierungen (Z.044) und Gliederungspartikeln (Z.055, 071) zur Strukturierung des Gesprächsverlaufs, die typisch für den Schulunterricht sind (vgl. Bührig 1996). Zudem ignoriert sie die Äußerungen ihres Sohnes, indem sie sie entweder als »wahrgenommen« markiert (Z.053), jedoch nicht in ihre Äußerungen aufnimmt, oder direkt übergeht (Z.059).

### **Beispiel 6, Fabian (Fall 394)**

085 MU: also dann beGRÜNden wa jetzt noch mal,  
086 warum wir den gutschein eins NICHT nehmen,  
087 SO: HAM wir schon;  
088 (1.7)  
089 MU: noch MAL;  
090 (1.5)  
091 SO: wir HABen das schon;  
092 MU: wir HABen das schon;  
093 und-  
094 steht jetzt auch nichts neues (.) AN;  
095 oKAY;  
096 (1.0)  
097 gutschein nummer DREI,  
098 SO: dann können mama und PAPA nichts machen,  
099 MU: hm\_HM;  
100 (1.3)  
101 MU: und ham dann nich so viel SPAss dabei,  
102 (1.5)  
103 und gutschein nummer VIER,  
104 (-) warum nehmen wa DEN nich,  
105 SO: ich glaub das will KEIner von uns kIndern;  
106 (2.5)  
107 MU: bücher devauDE paket;  
108 SO: und HIER können wir auch ALle was zuSAMMen machen;  
109 (1.0)  
110 MU: geNAU;

111           also;  
112 SO: wenn wir uns n FILM angucken,  
113           vielleicht MAG den jemand nicht,  
114           und dann-  
115           (2.0)  
116 MU: hm\_HM;  
117           also entscheiden wir uns für gutschein nummer ZWEI;  
118 SO: ja;  
119 MU: oKAY.

Nach der eigentlichen Diskussion fordert die Mutter zum gemeinsamen Begründen (Z.085/086) auf, hier wiederum eingeleitet durch einen Strukturierungsmarker. Sie folgt damit der Aufgabenstellung, die sie zuvor noch einmal gelesen hatte, jedoch nicht mehr dem Zweck der Entscheidungsfindung. Sie setzt also hier die Begründungspflicht formal relevant, was vor allem in schulischen Kontexten zu finden ist (vgl. Morek 2011 für Erklären) und sicherlich hier auch der Aufgabenstellung geschuldet ist. Fabian versucht sich an dieser Stelle der Zusatzaufgabe »nochmal begründen« zu entziehen, indem er sie als irrelevant darstellt (Z.087 und 091), da sie dies schon getan haben. Hier könnte man von einem »Ausbruchversuch« aus dem Modus sprechen, da er sich hier der Didaktik des Wiederholens entzieht und dies auf der Ebene der Verständnissicherung begründet. Jedoch wird er von seiner Mutter wieder in den Modus zurückgeholt, indem sie ihm die anderen Gutscheine ansagt (Z.097, 107) und Fabian diese mit fragmentierten Begründungszusammenhängen zu einem Statement vervollständigt. Diese werden noch einmal von seiner Mutter als richtig bewertet (Z.110), bevor sie ihn zu einer finalen Schlussfolgerung auffordert (Z.111), die Fabian jedoch mit einer Elaboration seiner zuvor angeführten Begründung beantwortet. Das mögliche Missverständnis nicht aufgreifend noch die weitere Elaboration aufnehmend, schlussfolgert die Mutter daraufhin selbst.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Fabian hier ungleich weniger Chancen hat, sich argumentativ am Gespräch zu beteiligen, als Alexander oder Andreas in den beiden oben besprochenen Kontexten. Durch die Begrenzung des Spielraums auf das, was die Mutter hören will, ist es Fabian kaum möglich, eigene übersatzmäßige Einheiten (eigeninitiativ) hervorzubringen. Zudem steuert die Mutter stark auf ihre Vorstellungen und lässt ihm keinen Raum, eigene Perspektiven zu entwickeln. Dies unterstreicht sie, indem sie seine Elaborationen nicht würdigt und ihn dementsprechend nicht aktiv dabei unterstützt, dies als Möglichkeit für die

Entwicklung weiterer Begründungszusammenhänge zu nutzen, wie es in den Beispielen für den prozessorientierten Modus beschrieben wurde.

Das nächste Beispiel soll noch einmal auf nachdrücklichere Weise demonstrieren, was innerhalb des produktorientierten Modus passiert.

**Beispiel 7, Niklas (Fall 543)**

001 SO: äh (.) ICH würd sAgen,  
002 dass wir das drITte NICHT nehmen;  
003 =weil SPIELeKonsole,  
004 das nehmen ja eigentlich meistens nur die KINder.  
005 VA: (.) hm\_hm,  
006 (.) ähm WOLLen wir (.) AUSSchließen,  
007 in welcher REIhenfolge wir vorgehen,  
008 (.) oder ich meine wollen wir überlegen welche REIhen-  
folge wir vorlegen,  
009 =oder wil\* (.) oder willst du schon °h von DIR aus-  
010 sachte wenn du gutschein nummer DREI ausschließt,  
011 (.) möchtest du erstmal SAGEN,  
012 in welcher reihenfolge DU (.) die prioritäten setzt;  
013 SO: ja-  
014 VA: [ja, ]  
015 SO: [also] DEN würd ich auf jeden fall schonmal als ERstes  
aus\* (.) scheiden lassen;  
016 ((zeigt aufs blatt))  
017 VA: hm\_HM,  
018 SO: und DU,  
019 VA: also die SPIELeKonsole,  
020 (.) mit den zehn neuen SPIElen,  
021 ist natürlich ne tolle SACHe,  
022 du weißt (.) dass ICH (.) das mit sicherheit nICht be-  
nutzen würde,  
023 SO: [ja- ]  
024 VA: [weil] ich ja keine LUST zu sowas habe,  
025 und auch überhaupt keinen verTRAG damit habe,  
026 und äh MAMa,  
027 würde DIE das machen,



- 028 SO: (-) hm;  
 029 (-) ich glaub NICHT;  
 030 VA: NEE ne;  
 031 SO: vielleicht ab und [ZU mal- ]  
 032 VA: [aber BOS]se;  
 033 SO: äh BOSse würd da ganz vIEL vor sit[zen];  
 034 aber wenn er we\*  
 035 VA: [der ]wär wahrschein-  
 lich TRAUrig,  
 036 wenn wir das jetzt NICHT nehmen würden,

Niklas beginnt den Diskurs, indem er den Gutschein »Spielekonsole« ausschließt (Z.002) und zudem begründet, warum: weil eine Spielekonsole nämlich nur für Kinder sei (Z.004). Diese Situation gestaltet sich also zunächst auch ähnlich, wie in Beispiel 2. Jedoch rollt der Vater das Gespräch nun von Neuem auf, ohne das Verfahren des Sohnes (Ausschlussverfahren nach Prioritäten) zu übernehmen oder sein Argument inhaltlich zu würdigen – im Gegenteil, er weist die Äußerung seines Sohnes durch den Themenwechsel von der inhaltlichen Argumentation auf die metakommunikative Diskussion, wie vorgegangen werden soll (Z.006–012), implizit zurück (vgl. Buttler in diesem Band). Niklas fügt sich seinem Vater und wiederholt den Gutschein, den er »als erstes ausscheiden lassen« (Z.015) will, an dieser Stelle ohne eine weitere Begründung anzuführen. In Z.018 setzt er darauf seinen Vater unter Zugzwang, nun gleichermaßen einen Gutschein auszuschließen. Dieses für den Modus von Kindseite eher ungewöhnliche Verfahren wird vom Vater insofern übergangen, als dass der Vater daraufhin nicht dem Zugzwang gemäß sagt, welchen Gutschein er ausschließen würde, sondern die Argumentation zum Gutschein »Spielekonsole« neu aufgreift. Dies tut er in einer ausgebauteren Version, als sein Sohn dies anfangs getan hat. Die Essenz ist jedoch dieselbe: Die Kinder finden es gut, die Eltern nicht. Dies geschieht, ohne dass der Vater sich auf die bereits gegebene Begründung seines Sohnes rückbezieht. Auf diese Weise tilgt (vgl. Jefferson 1978, Morek 2011) er Niklas' Begründung, was mit einer Markierung der Nichterfüllung seiner Erwartungen gleichzusetzen ist. Zudem ist diese Sequenz als Demonstration (Hausendorf/Quasthoff 2005, 271) zu sehen, in der es darum geht, dass der Erwachsene dem Kind die angemessene Verhaltensweise darbietet. Als Niklas in Z.033/034 zu einer möglichen Gegenposition bzw. Abwägung (markiert durch die adversative/konsekutive Verschrankung »aber wenn« Z.034) ansetzt, übernimmt sein Vater die Sprecherrolle, ohne ihn ausreden zu lassen bzw. im späteren Verlauf noch einmal danach zu fra-

gen. Niklas wird hier die Gelegenheit verwehrt, ein mögliches Gegenargument anzubringen. Auch Niklas hat also wie Fabian keine bzw. kaum eine Chance, sich argumentativ am Gespräch zu beteiligen. Sämtliche argumentativen Anteile werden übergangen und »verbessert«.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der produktorientierte Modus sich vom prozessorientierten Modus darin unterscheidet, dass es den Kindern entweder verwehrt wird, am argumentativen Diskurs teilzunehmen und ihnen nicht die Chance gegeben wird, die Erwartungen ihrer Eltern zu erfüllen, wenn sie dies nicht auf Anhieb hinbekommen haben. Oder die Eltern produzieren eigene Begründungen, die ihren Erwartungen entsprochen hätten, an den Stellen, an denen die Kinder keine für sie angemessenen Begründungen produziert haben. Zudem wird ihnen kaum Raum gelassen, eigene Begründungszusammenhänge zu produzieren, ihnen wird allenfalls Raum zugewiesen im Sinne von »Sprich erst, wenn Du dazu aufgefordert wirst«, »Befolge die Anweisungen des Lehrers« (Neuland et al. 2009, 401), in diesem Fall deiner Mutter bzw. deines Vaters. Dieser Modus fokussiert das Lösen der Aufgabe insofern, als dass die Eltern ihren Kindern ein Modell bieten, wie die Aufgabenbearbeitung nach ihrer Sicht angemessen gestaltet werden soll, sowohl inhaltlich als auch formal. Hier fokussieren die Eltern jedoch auf ihre Vorstellung einer guten Argumentation und übernehmen deren Ausbau notfalls selbst, gewähren den Kindern also keinen aktiven Lernraum.

## 5 Erwartung vs. Kompetenz

Die Beispiele sollten zeigen, dass und wie unterrichtsähnliche Kontexte in der Interaktion konstituiert werden und was dies für Auswirkungen auf die Partizipation der Kinder in der Interaktion mit ihren Eltern hat. So konnten ein prozessorientierter Modus und ein produktorientierter Modus rekonstruiert werden, in dem sich jeweils das Elternteil als »Lehrendes« definiert und das Kind als »Lernendes«. Jedoch unterscheiden sich die Modi darin, wie die Eltern mit dieser Rolle umgehen, ob sie das Kind als Lerner sehen, das (mit Hilfe) aktiv am Gesprächsprozess teilhaben kann, oder als zu Behelenden. Weiterhin konnte gezeigt werden, dass die Kinder unterschiedliche Chancen haben, ihre Kompetenz zu zeigen, je nachdem, in welchem Modus das Gespräch gerahmt ist: im prozessorientierten Modus ist das Zeigen argumentativer Kompetenz von den Eltern präferiert, im produktorientierten Modus soll das Kind von den Eltern lernen, wie es funktioniert.

Somit ergibt sich für die Partizipationsmöglichkeiten folgendes Bild: Der prozessorientierte Modus bietet den Kindern Raum zum Üben und Unterstützung beim Üben. Die Kinder erfüllen den Modus, indem sie Zugzwänge durch Perspektivübernahme bedienen und Argumentation erwartungsgemäß ausbauen (Tiefe und Breite). Können sie dies nicht, bekommen sie Hilfestellungen bei der Elaborierung. Für die Partizipation am argumentativen Diskurs heißt dies, dass hier »unterstütztes Argumentieren« stattfindet. Die Kinder können am argumentativen Diskurs teilhaben, indem sie Meinungen und Begründungen initiieren und Perspektivübernahmen in ihre Begründungen mit einbauen. Der produktorientierte Modus bietet ihnen hingegen keinen Übungsraum und eine starke Steuerung und Sanktionen durch die Eltern. Die Kinder erfüllen den Modus, indem sie zuhören, also passiv an der Diskussion teilnehmen oder auf lokale Zugzwänge möglichst erwartungsgemäß reagieren. Für die Partizipation am argumentativen Diskurs bedeutet das elterliche Verhalten ein »erschwertes Argumentieren« für die Kinder, da ein argumentatives Partizipieren der Kinder tatsächlich vonseiten der Eltern eher dispräferiert ist.

Für eine weitere Beurteilung von Diskurs- bzw. hier Argumentationskompetenz muss also der jeweilige Modus mitbedacht werden, da sich die jeweiligen Anforderungen zwischen dem Modus und der gestellten Aufgabe, argumentativ zu einer gemeinsamen Entscheidung zu kommen, zumindest für die Kinder, sehr widersprüchlich darstellen. So haben die Partizipationsgelegenheiten Einfluss darauf, welche Kompetenzen von den Kindern gezeigt werden dürfen: Die Anforderungen von prozessorientiertem Modus und gestellter Aufgabe sind kongruent, das bedeutet, dass sowohl die Aufgabenstellung als auch die Eltern die Kinder in die Diskussion integrieren und von ihnen verlangen, die Diskussion argumentativ mitzugestalten. Die Kinder werden interaktiv durch die Eltern gefordert, ihre argumentativen Kompetenzen vorzubringen, und könnten somit unter Berücksichtigung der Unterstützungsgrades der Eltern nach ihrer jeweiligen Mitarbeit beurteilt werden. Die Anforderungen von produktorientiertem Modus und gestellter Aufgabe stehen jedoch im Widerspruch: Die Aufgabe verlangt von den Kindern, sich argumentativ zu beteiligen, innerhalb des Modus wird ihnen dies durch die Eltern jedoch größtenteils verwehrt. Somit kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden, inwieweit die Kinder über argumentative Kompetenzen verfügen, da sie an der argumentativen Partizipation durch die Eltern gehindert werden.

Zudem beeinflussen die Partizipationsmöglichkeiten, ob und welche Erwerbskontexte innerhalb der Aushandlungen geschaffen werden können (vgl. Heller/Krah 2015): Im prozessorientierten Modus bieten die Eltern ihren Kindern Übungs-

raum, um Thesen zu testen und neue Perspektiven zu entdecken. Auf diese Weise können sie ihre Argumente zusätzlich erweitern. Hinsichtlich der Dimensionen von Diskurskompetenz wird hier vor allem die Vertextungskompetenz »geschult«: Die Eltern fokussieren auf Begründungszusammenhänge und bieten den Kindern neue Perspektiven an. Dadurch, dass sie an der Diskussion argumentativ teilnehmen sollen, wird auch die Dimension der Kontextualisierungskompetenz angesprochen. Die Kinder dürfen sogar eigentlich dispräferiertes Verhalten wie Unterbrechen praktizieren, wenn sie argumentative Äußerungen hervorbringen. Im produktorientierten Modus haben die Kinder im Gegensatz zum prozessorientierten Modus keine oder nur sehr wenig Möglichkeiten, am argumentativen Diskurs zu partizipieren. Ihnen wird höchstens Raum als Stichwortgeber gelassen, sodass sie nur kleinere, nicht aber übersatzmäßige Einheiten produzieren können. Durch die Rollenverteilung innerhalb des Modus sind die Kinder als zu Beherrschende in einer eher passiven Rolle, die der eigentlich gestellten Aufgabe (entscheiden und begründen) gegenübersteht. Somit tritt hier eine Doublebind-Situation zu Tage, da die Eltern einerseits gemeinsam mit ihren Kindern die Aufgabe lösen, also gemeinsam mit ihnen entscheiden und begründen sollen, andererseits jedoch eine »gute Lösung« erzielen wollen, die sie in ihrem Sinne nur selbst geben können. Dies hat zur Folge, dass die Kinder hier keine oder kaum argumentative Kompetenzen zeigen können. Sie werden sogar größtenteils gehindert, ihre Begründungen auszubauen (Vertextungskompetenz), und ignoriert, wenn sie versuchen, sich am argumentativen Diskurs zu beteiligen (Kontextualisierungskompetenz).

Die Eltern gehen somit je nach Kontext unterschiedlich mit ihren Erwartungshaltungen an die kindseitigen Äußerungen um: Im prozessorientierten Modus nutzen sie die Nichterfüllung ihrer Erwartung, indem sie ihre Kinder darin unterstützen, eine passende Lösung zu finden. Im produktorientierten Modus nutzen die Eltern die Nichterfüllung ihrer Erwartungen selbst, indem sie ihren Kindern demonstrieren, wie eine gute Lösung aussehen soll. Somit bietet der Umgang der Eltern mit ihren Vorstellungen davon, wie die Aufgabe umgesetzt und damit letztlich die Argumentation auszusehen hat, was sie also als Norm an den argumentativen Diskurs ansetzen, unterschiedliche Chancen und Möglichkeiten für die Kinder, sich aktiv an der Interaktion zu beteiligen.

Daher sollten gerade in Kontexten, in denen die Beurteilung von sprachlichen Kompetenzen hochgradig relevant sind (z. B. in der Schule), interaktiv hergestellte Kontexte, wie sie hier in den Familieninteraktionen rekonstruiert werden konnten, expliziter einbezogen und auf den interaktiven Umgang mit Erwartungen geprüft werden.

## 6 Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. 2., bearb. und aktualisierte Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Bergmann, Jörg/Quasthoff, Uta (2010): Interaktive Verfahren der Wissensgenerierung: Methodische Problemfelder. In: Ulrich Dausendschön-Gay, Christine Domke und Sören Ohlhus (Hrsg.): Wissen in (Inter-)Aktion. Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern. Berlin: de Gruyter (Linguistik – Impulse & Tendenzen, 39), S. 21–34.
- Bührig, Kristin (1996): Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation. Tübingen: Narr (Kommunikation und Institution, 23).
- Domenech, Madeleine/Krah, Antje (2014): What familial aspects matter? Investigating argumentative competences of learners at the beginning of secondary schooling in the light of family-based resources. In: *Learning, Culture and Social Interaction* (3,2), S. 77–87.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr (Kommunikation und Institution, 15).
- Forrester, Michael A./Reason, David (2006): Competency and participation in acquiring a mastery of language: a reconsideration of the idea of membership. In: *The Sociological Review* (54,3), S. 446–466.
- Grundler, Elke (2011): Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Linguistik, 56).
- Günthner, Susanne (2009): Intercultural communication and the relevance of cultural specific repertoires of communicative genres. In: Kotthoff, Helga/Spencer-Oatey, Helen (Hrsg.): Handbook of intercultural communication. Berlin, New York: Mouton de Gruyter (Handbooks of applied linguistics, 7), S. 127–159.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta (2005): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung; Online verfügbar unter <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2005/pdf/spracherwerb.pdf> [2.8.2016].
- Heller, Vivien (2011): Die Herstellung kommunikativer Kontexte in familialen Tischgesprächen. In: Birkner, Karin/Meer, Dorothee (Hrsg.): Institutionalisierte Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung (<http://www.verlag-gespraechsforschung.de> [2.8.2016]), S. 92–116.
- Heller, Vivien (2012): Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Linguistik, Bd. 67).
- Heller, Vivien (2015): Academic discourse practices in action: Invoking discursive norms in mathematics and language lessons. In: *Linguistics and Education* (31), S. 187–206.
- Heller, Vivien/Krah, Antje (2015): Wie Eltern und Kinder argumentieren. Interaktionsmuster und ihre Erwerbsförderlichkeit im längsschnittlichen Vergleich. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* (62,1), S. 5–20.
- Jefferson, Gail (1978): Sequential Aspects of Storytelling in Conversation. In: Schenkein, Jim (Hrsg.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. New York: Academic Press, S. 219–248.
- Krah, Antje (demnächst): Argumentieren als kontextualisierte Praktik. Manifestation von Argumentationskompetenz im Vollzug. Dissertation.
- Krah, Antje/Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Wild, Elke/Hollmann, Jelena/Otterpohl, Nantje (2013): Die Rolle der Familie beim Erwerb komplexer sprachlicher Fähigkeiten in der Sekundarstufe I. In: Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hrsg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 68–88.

- Krelle, Michael (2014): Mündliches Argumentieren in leistungsorientierter Perspektive. Eine empirische Analyse von Unterrichtsdiskussionen in der neunten Jahrgangsstufe. 1. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mehan, Hugh (1979): Learning lessons. Social organization in the classroom. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Morek, Miriam (2011): Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich. 1. Aufl. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Linguistik, Bd. 60).
- Neuland, Eva (1998): »Sprachnormen« – kein Thema mehr? Zur Neubelebung einer verschütteten Diskussion. In: *Der Deutschunterricht* (3), S. 4–13.
- Neuland, Eva/Balsliemke, Petra/Baradaranossadat, Anka (2009): Schülersprache, Schulsprache, Unterrichtssprache. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 3), S. 392–407.
- Quasthoff, Uta (2010): Diskurs- und Textfähigkeiten: Kulturelle Ressourcen ihres Erwerbs. In: Hoffmann, Ludger/Leimbrink, Kerstin/Quasthoff, Uta (Hrsg.): Die Matrix der menschlichen Entwicklung. Berlin, New York: de Gruyter, S. 210–251.
- Quasthoff, Uta (2012): Aktual- und mikrogenetische Zugänge zur Ontogenese: Inspirationen der Konversationsanalyse zur Verbindung von sprachlichen Praktiken und dem Erwerb sprachlicher Kompetenzen. In: Ayaß, Ruth/Meyer, Christian (Hrsg.): Sozialität in Slow Motion: Theoretische und empirische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 217–244.
- Quasthoff, Uta/Kern, Friederike (2007): Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit: Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern. In: Hausendorf, Heiko (Hrsg.): Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion. Tübingen: Gunter Narr, S. 277–306.
- Quasthoff, Uta/Krah, Antje (2015): Familiäre Kommunikation als Spracherwerbsressource: Das Beispiel argumentativer Kompetenzen. In: Neuland, Eva (Hrsg.): Sprache der Generationen. 2., aktualisierte Aufl. Frankfurt/Main: Peter Lang (Sprache, Kommunikation, Kultur, Bd. 17), S. 127–144.
- Renshaw, Peter D. & Gardner, Ruth (1990): Process versus product task interpretation and parental teaching practice. In: *International Journal of Behavioral Development* (13,4), S. 489–505.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (10), S. 353–402. Online verfügbar unter <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> [2.8.2016].
- Spranz-Fogasy, Thomas (2005): Argumentation als alltagsweltliche Kommunikationsideologie. In: *Deutsche Sprache* 33 (2), S. 141–156.
- Wald, Benji (1978): Zur Einheitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten. In: Quasthoff, Uta (Hrsg.): Sprachstruktur – Sozialstruktur. Zur linguistischen Theorienbildung. 1. Aufl. Kronberg/Ts.: Scriptor (Monographien Linguistik und Kommunikationswissenschaft, Bd. 30), S. 128–149.

# Normative Interaktion zwischen Ausbildenden und Referendarinnen bzw. Referendaren. Empirische (Re-)Konstruktion von »Beratungen« in der Lehrerausbildung an einem Fallbeispiel

*Frerk Schäfers*

## 1 Einleitung

Normen betreffen alle Menschen in allen Lebensbereichen. Sie bestimmen das soziale Miteinander, indem sie einerseits für das Individuum gelten und andererseits »kollektive Verbindlichkeit« herstellen (vgl. Hartung 1977, 11). »Die Beschäftigung mit der Problematik sprachlicher Normen [ist dabei] so alt wie das gesellschaftlich organisierte Interesse an Sprache überhaupt« (ebd., 9) – dennoch stehen diesbezüglich nach wie vor Untersuchungen zentraler gesellschaftlicher Bereiche aus. Der Beitrag fokussiert einen solchen in besonderer Weise normativ aufgeladenen Bereich: als Beratung ausgewiesene Unterrichtsnachbesprechungen<sup>1</sup> zwischen Ausbildenden und Referendarinnen bzw. Referendaren in der zweiten Phase der gymnasialen Lehrerausbildung.

Beratungsgespräche sind für die Deutschdidaktik aus zwei Gründen zentral: Zum einen fehlen bisher empirische Befunde, wie die Gesprächsbeteiligten mit den

---

1 Forschung und Länderbestimmungen verwenden unterschiedliche Begriffe: *Beratung, Unterrichtsnachbesprechungen, Unterrichtsbesprechungen* (Bremerich-Vos/Boettcher 1986; Vogel 2008; Göltzer 1999), *Beratung, Besprechung, Beratungen zu Unterrichtsbesuchen* (Durchführungsbestimmungen zur APVO-Lehr 2010) u. a. Nachfolgend: *Beratungsgespräch/e*.

normativen Spannungen im Gespräch umgehen. Zum anderen lassen sich Bedarfe an Professionalisierung auf gleich zwei Ebenen potenziell annehmen: im Lehrerhandeln und Ausbilderhandeln (personengebunden) sowie in der Struktur der Ausbildung (Gesprächsrahmen, systemgebunden). Der Beitrag untersucht hierzu anhand eines Transkripts<sup>2</sup> drei Aspekte:

1. Welche Rolle spielen normative Spannungen für diese Beratungsgespräche?
2. Wie gehen die zwei Beteiligten im Gespräch mit ebendiesen um?
3. Welche Rückschlüsse lassen sich daraus auf Professionalisierungs- und Optimierungsbedarfe ziehen?

## 2 Problematisierung

Der Stellenwert dieser Gespräche für das Lehrerhandeln im Berufsleben ist bereits vor einer wissenschaftlichen Untersuchung erkennbar: Sie sind die einzige Möglichkeit von Referendarinnen bzw. Referendaren direkt (zeitlich und persönlich) und professionell (durch eine dafür ausgebildete Person) eine Rückmeldung zu ihrem Unterricht zu erhalten. In den Gesprächen liegt somit ein hohes Lernpotenzial für die Referendarinnen bzw. Referendare, vorausgesetzt, es kann darin auch etwas gelernt werden. Davon ist zunächst auszugehen, da sie Teil einer Ausbildung sind und dieser gemeinhin das Ziel unterstellt werden kann, einer Person etwas für den Beruf Notwendiges (oder allgemeiner: von Belang) zu vermitteln. Ob darin etwas gelernt wird, und was, sei damit noch nicht ausgesagt. Der Artikel folgt dieser Vorannahme: Es soll in den Gesprächen etwas gelernt werden. Ob auch die Beteiligten die Situation als Lernsituation betrachten und sie als solche herstellen, ist empirisch zu klären.

Thema dieses Beitrags sind also Beratungsgespräche zwischen Auszubildenden und Auszubildenden vorbehaltlich verstanden als Lernsituationen. Das Ziel des Beitrags wird nun in Kürze anhand von sechs institutionellen Vorgaben hergeleitet:<sup>3</sup>

- 
- 2 Aus dem Korpus der Dissertation von Frerk Schäfers (Veröffentlichung 2017). Von 14 Beratungsgesprächen zweier Bundesländer behandelt der Beitrag ein Fallbeispiel aus Niedersachsen. Anhand dessen wird exemplarisch der Umgang mit normativen Spannungen rekonstruiert. Zu jedem Beratungsgespräch wurden zudem jeweils Interviews mit den Beteiligten geführt.
  - 3 Vgl. Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst 2010 (APVO-Lehr) und Durchführungsbestimmungen zur Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst 2010 (Durchführungsbestimmungen zur APVO-Lehr). Diese Verordnungen sind *rechtliche* Vorgaben. Sie sind daher nicht mit *didak-*



1. Unterrichtsnachbesprechungen werden als *Beratung* bezeichnet. Daneben wird *Reflektieren* als dafür auszuübende Handlung angeführt. Beide Begriffe bleiben konzeptionell unbestimmt. Auch die Beteiligten nennen das Gesprächsformat uneinheitlich *Beratung, unser Termin, Rückmeldung, Reflexion, Coaching, Gespräch*. Reflexion wird ferner als Bestandteil der Abschlussprüfung geltend gemacht (vgl. APVO-Lehr 2010, § 14, Abs. 8), auch existiert für die Beratungsgespräche eine Handreichung<sup>4</sup> mit dem Titel »Reflexion über Unterricht«, die »Qualitätsmerkmale für die Einschätzung von Unterricht, die bei der Reflexion von Unterricht berücksichtigt werden sollten«, auflistet. Inwiefern handelt es sich also um Reflexions- oder Beratungsgespräche oder eine andere Praktik? Welche Konsequenzen hat dies im Gespräch?
2. Mindestens ein Beratungsgespräch ist *verpflichtend*<sup>5</sup>, es herrscht Gesprächszwang. Welche Konsequenzen hat dies im Gespräch?
3. Es besteht eine Hierarchie: Ausbilder sind *weisungsberechtigt* und damit stellvertretend Vorgesetzte der Auszubildenden. Welche Konsequenzen hat dies im Gespräch?
4. Beratungsgespräche gelten als unbenotet – eine *Benotung* erfolgt dann am Ende des 14. Ausbildungsmonats. Wenn *nachfolgend* eine Benotung vorgenommen wird, spielen die Beratungsgespräche, selbst bei *formaler* Nichtberücksichtigung, dafür trotzdem eine Rolle. Sie beziehen sich direkt auf den Unterricht (s. Aspekt 5, 6) und prägen so den Eindruck davon nachträglich mit. Zudem hinterlassen Referendare bzw. Referendarinnen als Person einen Eindruck bei Auszubildenden. Wie sollen derartige Eindrücke bei der Bewertung unberücksichtigt bleiben? Die *formale* Trennung ist damit keine *absolute*. Welche Konsequenzen hat dies im Gespräch?
5. Ziel der Ausbildung und damit der Beratungsgespräche ist *Kompetenzvermittlung* und *-erwerb*. Kompetenzen werden dafür in fünf Bereiche eingeteilt: 1 *Unterrichten*; 2 *Erziehen*; 3 *Beurteilen, Beraten und Unterstützen, Diagnostizieren und Fördern*; 4 *Mitwirken bei der Gestaltung der Eigenverantwortlichkeit der Schule*

---

*tisch-praktischen* Hinweisen gleichzusetzen, werden hier aber gleichwohl für eine theoretische Überprüfung gebraucht: Zum einen liegen daneben nur Angaben von Studienseminaren vor (die ebenfalls einbezogen werden), zum zweiten besitzen sie für das gesamte Bundesland Geltung, und zum dritten bilden sie die Grundlage für die (daraus abzuleitenden) didaktisch-praktischen Überlegungen in der Ausbildung.

4 Nachfolgend *Reflexionsbogen* genannt.

5 Es werden zehn Gespräche angestrebt, nach Absprache können auch weniger erfolgen. Das hier untersuchte Erstgespräch findet zwischen einem Ausbilder und einer Referendarin statt.

und Weiterentwickeln der eigenen Berufskompetenz; 5 Personale Kompetenzen (vgl. APVO-Lehr 2010). Kompetenzerwerb wird dabei lose an die Themen *Lehrerhandeln* und *Unterricht* angelehnt (s. Aspekt 6). Anhand welcher Inhalte dies konkret geschehen soll, wird nicht benannt. Es gilt allgemein: »Qualität und Mängel des Unterrichts sind eingehend unter Berücksichtigung des Kompetenzzuwachses zu erörtern« (Durchführungsbestimmungen zur APVO-Lehr 2010, § 7, 5.4). Die Auswahl von Kompetenzen ist gleichzeitig eine institutionelle *Normsetzung*: Ihre Lehre ist Pflicht. Offen bleibt, *wie* sie gelehrt und gelernt werden sollen und wie demnach eine Normerreicherung (Kompetenz erworben/vermittelt) oder Normabweichung (Kompetenz nicht erworben/vermittelt) im Gespräch erkannt und bearbeitet werden kann. Damit ist die Normsetzung eine *implizite*, mit der die Beteiligten umgehen müssen. Welche Konsequenzen hat dies im Gespräch?

6. Es besteht eine thematische Unterdeterminiertheit. Gesprächsthemen lauten (*guter*) *Unterricht* und (*professionelles*) *Lehrerhandeln*, beide sind konzeptionell ungeklärt. Zu *Unterricht* wird postuliert: »Sie [Referendarinnen bzw. Referendare] wirken bei der Entwicklung der Qualität von Unterricht [...] *auf der Basis eines begründeten Verständnisses von gutem Unterricht* [...] mit« (ebd., Anlage zu § 2.1.1, 4.1.2). Worauf dieses Verständnis beruhen soll, bleibt offen. Auch, ob und inwiefern Unterrichtsqualität *im* Gespräch oder *durch* das Gespräch entwickelt werden soll, ist nicht ersichtlich. Für das *Lehrerhandeln* wird unter anderem nebulös formuliert, dass es »sich an den Erfordernissen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ausrichtet« (Durchführungsbestimmungen zur APVO-Lehr 2010, Allgemeines). Welche Konsequenzen hat dies im Gespräch?

Die Beratungsgespräche sind also verpflichtend, hierarchisch geprägt und werden nachträglich benotet – gleichzeitig werden sie als Beratung ausgewiesen, in der Kompetenzen vermittelt und erworben werden sollen. Die Rolle von Reflexion bleibt dabei unklar bei gleichzeitiger Voraussetzung für das Gespräch und als Bestandteil der mündlichen Abschlussprüfung. Themen sind *guter Unterricht* und *professionelles Lehrerhandeln* bei konzeptioneller Unterdeterminiertheit.

Hieraus ergeben sich eine Reihe normativ aufgeladener An- und Widersprüche, die Referendarinnen bzw. Referendare wie Auszubildende bewältigen müssen: Inwiefern ist die Lernsituation gleichzeitig Leistungssituation? Handelt es sich um ein Reflexions- oder Beratungsgespräch? Was bedeutet es für die Beteiligten, dass das Format und die Art der Kompetenzvermittlung unklar und gleichzeitig verpflichtend sind? Insbesondere durch diese Unbestimmtheiten gewinnen die impliziten Norm-

setzungen einen hohen Stellenwert für das Gespräch und dessen Analyse. Ziel des Artikels ist es also, zu rekonstruieren, wie die Beteiligten in den Beratungsgesprächen mit diesen normativen Spannungen umgehen. Erhofft werden sich dadurch konkrete Hinweise für Bedarfe an Professionalisierung (Kompetenzverbesserung, personengebunden) und Optimierung der Ausbildungsstrukturen (Verbesserung der Rahmenbedingungen des Gesprächs, systemgebunden).<sup>6</sup> Die Untersuchung versteht sich so als Beitrag zur Lehrerprofessionalisierungsforschung.

Aus dem Genanntem ergibt sich folgendes Vorgehen: Nach einer konzeptionellen Bestimmung von Normen (3) folgen theoretische Grundannahmen zu Gesprächsformat (4), Institution und Norm (4.1), Beratung (4.2) und Reflexion (4.3). Anhand der sich daraus ergebenden Leitfragen erfolgt eine Gesprächsanalyse des Transkripts (5, 5.1, 5.2). Das Fazit fasst die Ergebnisse des Beitrages zusammen (6).

### 3 Der Begriff *Norm*

Nachfolgend soll dem Beitrag ein Normbegriff zu Grunde gelegt werden. Zuvor wird erläutert, wieso dies notwendig erscheint. Wieso also die Betrachtung von Normen? Zum einen beeinflussen Normen maßgeblich das Verhalten von Menschen: Das grundlegende Merkmal einer Norm ist »die Verpflichtung, etwas (in einer bestimmten Weise) zu tun oder zu unterlassen« (Gloy 2012a, 8). Dabei ist das »wechselseitige Wissen um Normen und die wechselseitige Einhaltung« für das Gelingen von Kommunikation erforderlich (Fix/Poethe/Yos 2003, 183). Ein ebensolches Nicht-/Wissen scheint besonders in Institutionen relevant zu sein: Institutionalisierte Normen erhalten dann Geltung, wenn man ihnen entweder folgt oder wenn bei Normverstoß negative Konsequenzen zu erwarten sind (Hummel/Bloch 1987, 192). Normen beeinflussen also entscheidend das Handeln und die Erwartungen von Personen, insbesondere in Institutionen. Sie spielen damit für die Analyse des Umgangs mit normativen Spannungen in den Beratungsgesprächen eine wichtige Rolle. Zum anderen wird »der Normbegriff [...] in verschiedenen Lebensbereichen und Wissenschaftsdisziplinen keineswegs einheitlich gefasst« (Hartung 1977, 11), weshalb einmal mehr eine Begriffsklärung vonnöten zu sein scheint.

---

6 Nach Hoffmann/Nothdurft (1989, 118) sind der Grad der Professionalisierung (= Person) sowie die Ausdifferenzierung des institutionellen Apparates (= System) wesentliche Faktoren für die Ausformung kommunikativen Handelns in Institutionen.

Dafür greift der Beitrag ein Normkonzept<sup>7</sup> von Feilke (2015<sup>8</sup>) auf: Es dient hier als heuristisches Modell, mit dem das Handeln der Gesprächsbeteiligten beschreibbar gemacht werden soll. Das Konzept erscheint dafür besonders geeignet, es fokussiert Lernsituationen (bei Feilke: Deutschunterricht). Mit ihm kann die Annahme überprüft werden, ob oder inwiefern in den Gesprächen eine Lernsituation hergestellt wird.

Feilke unterscheidet in seinem Konzept vier Normtypen: Satzungs-, Gebrauchs-, Individual- und didaktische (transitorische) Normen. Sie werden nachfolgend dargestellt. Satzungsnormen entsprechen explizit kodifizierten Verhaltensvorschriften und sind präskriptiv: »Ihre Formulierung funktioniert pragmatisch [...] als Vorschrift« (ebd., 124). Satzungs- und Gebrauchsnormen stehen dabei in besonderer Beziehung zueinander: Gebrauchsnormen stehen im Gespräch »praktisch implizit in Geltung« und sind die »stets in Bewegung befindliche Basis für die Abstraktion von Satzungsnormen«. Sie können diesen auch widersprechen, indem sich andere Sprechweisen etablieren (usage-based approach), wobei Gebrauch und Frequenz des Gebrauchs die bestimmenden Größen darstellen (ebd.). Gebrauchsnormen beeinflussen also, wie Menschen üblicherweise in bestimmten Situationen miteinander sprechen und funktionieren deskriptiv. Individualnormen sind dagegen speziell unter dem Blickwinkel des Einzelnen interessant: Sie bilden den subjektiven Sinn für den Einzelnen in der jeweiligen Situation ab. Dieser orientiert sich am sozialen Sinn der Situation. Damit sind sie definiert als »die Zielerwartung, die der [...] Lerner an sein [...] Handeln richtet, und die ihm [...] eine Kontrolle des Handlungserfolgs ermöglicht« (ebd., 126f.). Wie Gebrauchsnormen sind sie implizites Wissen als Teil des normativen Handlungswissens (ebd.). Sie verweisen so auf die Grundbeschaffenheit von Normen: Sie sind »nicht sichtbar, fühlbar, riechbar, sind mit keinem unserer Sinne wahrnehmbar; sie erfüllen also keine Eigenschaften physischer Gegenstände und sind in diesem Sinne nicht-empirische Gegebenheiten« (Gloy 2012, 25). Zwar kann man Normen formulieren, jedoch sind »Normformulierungen« nicht die Norm selbst, diese stellt einen sozial-konzeptionellen Sachverhalt dar (vgl. Feilke 2015, 127).

Die Ausführungen lassen sich in einem Satz zusammenfassen: Sprachnormen stellen das »Scharnier zwischen systeminduzierter Festigkeit und gebrauchsgeste-

7 Feilkes Ausführungen gehen über eine Begriffsbestimmung hinaus: Er inszeniert die Deutschdidaktik als normative Disziplin. Dafür entwirft er einen *didaktischen Normbegriff*, fächert ihn in verschiedene *Normtypen* auf und modelliert diese(n) anhand eines Vier-Felder-Schemas.

8 Bereits 2014 als Plenarvortrag auf dem 20. Symposium Deutschdidaktik in Basel dargeboten.

prägender gradueller Flexibilität« dar (Felder/Gardt 2015, 20). Auf dieser Grundlage wird ein speziell für Lernsituationen eruiertes Normtypus relevant: transitorische Normen. Sie dienen als »Anleitung« für den Kompetenzerwerb und »sind notwendig präskriptiv, weil sie ein bestimmtes Handeln, und die dafür erforderlichen Dispositionen bei [...] Lernern ja erst bilden sollen« (Feilke 2015, 129). Rechtfertigung erfahren sie dabei durch ihren Bezug zum Lernprozess: So werden »die handlungsleitenden Normen didaktisch für den Erwerbsprozess konstruiert«. Es geht also »nicht darum, die Norm zu lernen, sondern darum, durch die Norm etwas zu lernen« (ebd.).

Auf dieser Basis wird nachfolgender Normbegriff bestimmt: Normen sind ein sozial-konzeptueller Sachverhalt, der nur situativ erschlossen werden kann. Er ist auf diese Weise in expliziten Verhaltensvorschriften, Regeln und Konventionen stets implizit angelegt. Transformationen sind dabei möglich: Implizite Normen können in Gesprächen explizit gemacht werden, indem Normeinhalten oder Normverletzungen durch Metakommunikation festgestellt und bewertet werden. Dies wird als »redebewertende Metakommunikation« bezeichnet (vgl. Hartung 1977, 16f.). Ob Normen dabei jeweils präskriptiv oder obligatorisch oder anders zu verstehen sind, kann stets erst anhand der Praxis eruiert werden, da Normen auf den jeweils aktuellen Zuschreibungen beruhen (vgl. Gloy 2012a, 8 und 22). Jeder Gesprächssituation liegen also bestimmte Normtypen zu Grunde (Satzungs-, Gebrauchs-, Individual- und/oder transitorische Normen), deren Konstitution erst anhand des Handelns der Beteiligten sichtbar und daran rekonstruierbar wird.

Damit lassen sich die vier Normtypen für die Untersuchung wie folgt fruchtbar machen: Satzungsnormen interessieren als Einflussgrößen auf die den Gesprächen zu Grunde liegenden Normen: In welchem Verhältnis stehen sie zu individuellen und Gebrauchsnormen der Beteiligten? Zudem lassen sich Funktionen des Gesprächs mithilfe transitorischer Normen operationalisieren: Was und wie soll in dieser Lernsituation gelernt werden? Insbesondere die institutionell implizite Normsetzung gewinnt so einen zentralen Stellenwert für die Analyse. Gleichzeitig ist zu fragen, inwiefern Normen im Gespräch explizit gemacht werden.

## 4 Der Gesprächsrahmen – theoretische Annahmen

Gespräche finden unter bestimmten Bedingungen statt. Der Beitrag unterscheidet daher den Gesprächsrahmen vom Gespräch. Dieser wurde bereits hinsichtlich der institutionellen Vorgaben behandelt. Dieses Kapitel führt nun Vorannahmen und Rahmenbedingungen durch zwei Aspekte zusammen: Konzeptionell notwendige Begriffsklärungen (Abschnitt 4.1) und theoretische Annahmen zum Gesprächsformat (Abschnitt 4.2). Das ethnografisch-gesprächsanalytisch angelegte Vorgehen berücksichtigt damit in Anlehnung an Goffman (1980) drei Untersuchungsebenen: die der Institution, der Interaktion und der des Gesprächsgegenstandes<sup>9</sup>.

### 4.1 Zum Verhältnis von Norm, Institution und Handeln

Handeln in Institutionen ist auf einen bestimmten Zweck ausgerichtet und wird durch Regeln (Normen) darauf abgestimmt (vgl. Wunderlich 1983). Auf diese Weise wird Handeln in Institutionen »erwartbar und voraussagbar« und Institutionen werden gleichzeitig zu »Formen sozialen Handelns« (Kiesendahl 2011, 22). So werden sprachliche Handlungen der Gesprächsbeteiligten bedingt, »indem sie aus dem System bestimmte sprachliche Formen in der Annahme auswählen, dass sie damit spezifische Wirkungen erzielen [...]« (Felder/Gardt 2015, 18). Zum Bewältigen wiederkehrender Aufgaben und Probleme können daraus dann über kooperative Handlungsschritte Handlungsmuster resultieren, sogenannte Zweck-Mittel-Konfigurationen (Zifonun et al. 1997, 101).

Ausgewiesenes Ziel der Beratungsgespräche ist der Erwerb von Kompetenzen. Unklar ist jedoch, wie dies erreicht werden soll. Weder sind konkrete Inhalte und Abläufe festgelegt, noch ist das Gesprächsformat konzeptionell eindeutig bestimmt (vgl. Kap. 2). Die Gespräche werden daher als soziale Praktik untersucht (vgl. Fiehler 2004), die durch jeweilige Handlungen und Handlungsmuster der Beteiligten stets neu bestimmt werden muss. Anhand des Handelns werden darin die zu Grunde liegenden Normtypen sichtbar: Der/die jeweilige/-n Normtyp/-en liegt/liegen dem Handeln handlungsleitend zu Grunde (Art der Norm), die spezifische Konstitution

---

9 Zur Methodik vgl. Deppermann (2008); Zur Rahmen-Analyse vgl. Bräuer (2011) u. a.

dieser Norm/-en wird erst durch das Handeln selbst hergestellt (Inhalt der Norm) und daran rekonstruierbar. Anhand dessen lassen sich Funktionen in- und außerhalb des Gesprächs sowie ihr Verhältnis zueinander beschreiben, es werden Rückschlüsse auf Zweck (System) und Handeln (Person) möglich.

## 4.2 Widersprüche im Gesprächsrahmen – was heißt hier *Beratung*?

Die Gespräche werden einerseits als Beratung bezeichnet, andererseits wird Reflexion eine zentrale Rolle eingeräumt (s. Kap. 2). Folglich ist das Gesprächsformat prinzipiell sowohl als Beratung als auch als Reflexion oder mit jeweiligen Anteilen davon theoretisch denkbar. Was also lässt sich unter Beratung und Reflexion verstehen und welche Handlungsmuster sind damit verknüpft? Dies soll im Nachfolgenden bestimmt werden, aus analytischen Gründen nacheinander.

### 4.2.1 Format oder Eigenschaften als *Beratungsgespräch*?

Kallmeyer (2000) formuliert eine prototypische Definition<sup>10</sup> von Beratung:

»Im Sinne einer prototypischen Definition kann man den Kern des Konzepts ›Beraten‹ als eine Verknüpfung der folgenden Eigenschaften darstellen: Eine Partei, der Ratsuchende (RS), hat ein Problem; RS veranlasst oder lässt zu, dass sich eine andere Partei, der Ratgeber (RG), mit seinem Problem in helfender Funktion beschäftigt; RG schlägt als Problemlösung ein zukünftiges Handeln von RS vor; RS entscheidet über die Annahme des Lösungsvorschlags, und die Realisierung der Lösung bleibt Aufgabe von RS.« (Kallmeyer 2000, 228)

Beratung fokussiert demnach das Generieren einer Lösung für ein Problem nach einem bestimmten Muster. Den Beteiligten werden darin bestimmte Rollen zugeschrieben: Problem und Lösung gehen vom/von der Ratsuchenden aus, ein Lö-

---

10 Die Definition stützt sich auf das in der Linguistik vielfach aufgegriffene *Handlungsschema Beraten* von Kallmeyer (1985), das im Ursprung auf Schank (1981) zurückgeht. Es kann als musterhafte Makrostruktur verstanden werden und besteht im Kern aus sechs Handlungsschritten: Problempräsentation, Entwicklung einer Problemsicht, Festlegung des Bearbeitungsgegenstandes, Lösungsentwicklung, Lösungsverarbeitung, Vorbereitung der Realisierung (vgl. Kallmeyer 1985).

sungsvorschlag vom/von der Ratgebenden. Die Rat-Annahme ist dabei freiwillig. Dem/Der Ratgebenden wird somit eine passiv-dienliche Rolle zugesprochen oder wie Kallmeyer es formuliert, agiert er/sie »in helfender Funktion« (ebd.). Wie ein Lösungsvorschlag dabei konkret entsteht, bleibt jedoch unscharf. Nothdurft (1994, 20) löst diese Unbestimmtheit in seiner Definition von Beratung treffend auf, indem er sie als Aufgabe den Gesprächsbeteiligten und damit der Praxis zuweist:

»Beraten« stellt einen komplexen Zusammenhang aufeinander abgestimmter und sequenziell organisierter Aktivitäten mindestens zweier Individuen dar. Beraten bedarf zu seiner reibungslosen Abwicklung der wechselseitigen Verdeutlichung dessen, »was los ist«. Der Aktivitätskomplex muss eigens als »Beraten« hergestellt werden.« (Nothdurft 1994, 20)

Für das Herstellen einer Beratungssituation erörtert er drei interaktive Mittel (ebd., 26), die nachfolgend kurz dargestellt werden. Er definiert sie als kommunikative Aktivitäten, die sowohl erkennbar zur »Präparation« verwandt werden als sich auch »fallübergreifend immer wieder in dieser Funktion feststellen lassen« (ebd., 25).

Das Mittel Einsetzen als Instanz (1) zieht Handlungsverpflichtungen für einen Beteiligten nach sich oder schreibt personale Eigenschaften situationsstabil zu. Es dient dem Aufzeigen von Kompetenzen und Zuständigkeiten im Gespräch (ebd., 26). Dabei spielen einerseits sensible beziehungskonstituierende Faktoren eine große Rolle: Die Gefahr der Image-Verletzung oder der Angst vor dem Verlust des Beraters. Deshalb verfahren Beteiligte in Anlehnung an Goffman nach dem Prinzip der »Selbstachtung und Rücksichtnahme«: Man versucht sich so zu verhalten, dass eine einmal etablierte soziale Identität aufrechterhalten werden kann. Andererseits kann auch der Aufwand für Kompetenzüberprüfungen angeführt werden (ebd., 195). Das Aktualisieren des Beratungsschemas (2) geschieht dagegen durch »Formulationen«: Sie werden metakommunikativ im Gespräch verfügbar gemacht (ebd.), wie *Ich möchte zum Problem X beraten werden*. Die Präsentation des Problems (3) muss wiederum im Gespräch »geschaffen werden«. Sie ergibt sich nicht zwingend aus einer Themenbenennung. Dieses Mittel markiert den Übergang von der Situationsherstellung zum »Vollzug der Interaktion [...] »Beraten«« (ebd., 30).

Alle genannten Mittel können gleichsam andere Interaktionstypen anbahnen und sind erst in Kombination für Beratungsgespräche konstituierend. Für die Untersuchung ist es also entscheidend, mehrere Hinweise finden zu können, die ein bestimmtes Format rechtfertigen. Die Bezeichnung Beratungsgespräch stellt somit selbst eine Hypothese für die Untersuchung dar. Dabei ist zu berücksichtigen, dass



für das Herstellen der Situation keine »metakommunikativen Festlegungen« vor oder während des Gesprächs Voraussetzung sind. Zum einen entwickelt sich das Musterhafte erst im Verlauf (ebd., 23 f.), zum anderen können »Beratungsgespräche [auch] erkennbar als ›Beraten‹ ab[laufen]«, wenn keine Festlegungen zu Grunde liegen (ebd., 22).

Die eingangs dargestellten unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten sind vor diesem Hintergrund für die Untersuchung besonders relevant. Sie beschreiben das Verhältnis zu Normen: »Wie man sich zu einer Norm verhält, ihre Begründung also, ist zu einem beträchtlichen Teil von der sozialen Stellung und dem entsprechenden Erfahrungshintergrund determiniert« (Hartung 1977, 18). Deshalb sollen die Handlungsmöglichkeiten mithilfe zentraler Rollenbegriffe beschreibbar gemacht werden. Zum einen durch komplementäre Beteiligungsrollen zwischen »Ratsuchender« und »Ratgeber«, die sich auf das Handlungsschema Beraten beschränken (vgl. Nothdurft/Reitemeier/Schröder 1994, 7–18): Es bestehen darin »konstitutive Divergenzen« im Fachwissen, in den »Sichtweisen auf [...] Beratung«, in der Problembetroffenheit sowie in den Handlungsmöglichkeiten. Das Verhältnis von Auszubildenden und Referendarinnen bzw. Referendaren geht aber über die Gespräche hinaus, sie handeln zum anderen in sozialen Rollen. Diese beschreiben die Summe der Erwartungen an das Verhalten der jeweiligen Person in einer bestimmten Situation (Dahrendorf 2006, 37). Erwartungen und Rollenhandeln hängen dabei eng mit der Gesprächskonstitution zusammen. Für Beratungsgespräche gilt: »Beraten ist eine prinzipiell asymmetrische Kommunikationsform« (Schröder 1994, 90).

Asymmetrie beschreibt eine Ungleichheit zwischen Gesprächsbeteiligten (Brock/Meer 2004, 186). In Anlehnung an Henne/Rehbock wird hier dabei von mindestens drei Ebenen ausgegangen (vgl. Henne/Rehbock 2001, 26 f.)<sup>11</sup>:

1. Anthropologisch bedingte Asymmetrien: Alter u. a.;
2. Soziokulturell bedingte Asymmetrien: institutionelle Machtverhältnisse mit einhergehenden Rollen und Positionen u. a.;
3. Fachlich-sachlich bedingte Asymmetrien: Wissen, Kompetenzen u. a.

---

11 Henne/Rehbock weisen eine vierte Ebene aus: *Gesprächsstrukturelle Asymmetrien*. Sie werden unter die genannten subsumiert, da diese sie bedingen können. *Fachlich-sachliche Asymmetrien* beziehen sich hier darüber hinaus explizit auch auf Kompetenzen und damit neben deklarativen auch auf prozedurale und problemlösende Wissensbestände.

Im vorliegenden Fall können Asymmetrien auf allen Ebenen angenommen werden: Das Verhältnis von Ausbildenden und Auszubildenden ist hierarchisch (soziokulturell), ein Wissensvorsprung zu Ausbildungsprozessen und -inhalten der Ausbildenden gegenüber den Auszubildenden kann angenommen werden (fachlich-sachlich), ein Altersunterschied liegt vor<sup>12</sup> (anthropologisch). Alter, Wissen und Position sind also drei entscheidende Einflussfaktoren für die Gesprächsrollen, wobei in diesem Fall alle Asymmetrie-Ebenen »zu Gunsten« des Ausbilders ausfallen. Inwiefern dies Einfluss auf das Handeln im Gespräch nimmt, ist zu untersuchen.

Mit dieser Aussage lässt sich das Dargestellte zusammenfassen: »Es sind diese konstitutiven Divergenzen, die Beraten zu einem sozial produktiven Kommunikationsereignis machen« (Nothdurft/Reitemeier/Schröder 1994, 7). Der vorliegende Beitrag soll helfen, dieses Ereignis begründet zu rekonstruieren.

#### 4.2.2 Format oder Eigenschaften als *Reflexionsgespräch*?

Äquivalent zu den vorangegangenen Überlegungen soll hier nun ein theoretisches Verständnis des Formats als Reflexionsgespräch beziehungsweise als Gespräch mit Reflexionsanteilen eruiert werden.

Die Forschung betrachtet Reflexion als Schlüsselkompetenz für professionelles Handeln im Lehrerberuf (Wyss 2013, 59). Vor allem in bildungswissenschaftlicher Forschung wird der Begriff vermehrt verwendet<sup>13</sup>. Dennoch scheint Reflexion in Praxis wie Theorie noch unbestimmt zu sein: In Lehrberuf und -ausbildung wird der Begriff oft unklar verwendet (ebd.), in der Forschung lassen sich nur indirekte Aussagen dazu finden oder ableiten, so in Bezug zu Kompetenzerwerb<sup>14</sup>. Mit Ausnahme von Bräuer (2015), der Reflexion als Bestandteil didaktischer Entscheidungen behandelt, fehlen Bearbeitungen in der Fachdidaktik Deutsch. Eine theoretische Konzeption von Reflexion als Bestandteil professioneller Handlungskompetenz steht noch aus und stellt somit in der Disziplin ein offenes Forschungsfeld dar. Dieser Beitrag dient dazu, erste Denkanstöße für eine Theoriebildung zu liefern. Ausgangslage dafür bildet ein Grundmerkmal von Reflexion, das dem der Beratung ähnelt: Reflexion wird »durch eine Problemsituation, die einer Lösung bedarf« ausgelöst (Wyss 2013, 53). Der Unterschied beider Praktiken muss also in

---

12 Es wird hier ausschließlich die im untersuchten Beratungsgespräch vorliegende Konstellation eines älteren Ausbilders und einer jüngeren Referendarin berücksichtigt.

13 Vgl. Kosinar 2014, Paseka/Hinzke 2014, Combe/Kolbe 2004, Bastian/Helsper 2000 u. a.

14 Vgl. Bromme (2014), Wyss (2013), Frey/Jung (2011), Baumert/Kunter (2006) u. a.

der Bearbeitung oder der Beschaffenheit des Problems liegen. Reflexion wird von Wyss definiert als

»ein gezieltes Nachdenken über bestimmte Handlungen oder Geschehnisse im Berufsalltag. Individuell oder im Austausch mit anderen Personen werden die Handlungen oder Geschehnisse systematisch und kriteriengeleitet erkundet und geklärt. Dies geschieht unter Einbezug von: (1) erweitertem Blickwinkel, (2) eigenen Werten, Erfahrungen, Überzeugungen, (3) größerem Kontext (theoretische, ethisch-moralische, gesellschaftliche Aspekte). Aus dem Prozess werden begründete Konsequenzen für das weitere Handeln abgeleitet und in der Praxis umgesetzt.« (Wyss 2013, 55<sup>15</sup>)

Für ein systematisches und kriteriengeleitetes Vorgehen braucht es eine dafür zu Grunde liegende Norm. Erst durch sie können Kriterien ausgewählt, andere damit ausgeschlossen werden (warum gerade diese Kriterien?), erst durch sie lässt sich das Systematische (warum gerade so?) bedeuten. Systematisches und kriteriengeleitetes Vorgehen kann im Falle der Beratungsgespräche einerseits mit dem Reflexionsbogen des Studienseminars in Verbindung gebracht werden, andererseits mit impliziten Normsetzungen im Gespräch (größerer Kontext).

Zudem sollen begründete Konsequenzen für das weitere Handeln abgeleitet werden. Doch mit welcher Zielsetzung? Nach Wyss (2013, 53) kann Reflexion mit drei möglichen Ergebnissen aufwarten: Eine Lösung kann gefunden, ein Hintergrund eines Erfolgs kann aufgedeckt, alternative Denk- und Handlungsmuster können gefunden werden. Demnach ist anders als beim Beraten nicht das Entwerfen einer Lösung eines Problems zentral, sondern nur optional. Stattdessen steht die Durchdringung der Situation beziehungsweise des Problems im Vordergrund. Reflexion soll daher verstanden werden als problemzentriertes Handlungsmuster mit dem Fokus auf Vergangenenem, Beratung dagegen als lösungszentriertes Handlungsmuster mit dem Fokus auf Zukünftigem. Eine Verzahnung beider Handlungsmuster in der Praxis könnte an diesem theoretischen Verständnis ansetzen. In der Theorie lässt sich Reflexion mit dieser Bestimmung als Bestandteil einer professionellen Handlungskompetenz modellieren und ist damit anschlussfähig für Ergebnisse der Kompetenzforschung (vgl. Baumert/Kunter 2006). Professionalität bestünde dann nicht darin

---

15 In Anlehnung an: siehe dortige Bezugnahmen.

»für [...] Probleme die ›richtige‹ Lösung finden und diese auch durchsetzen zu können, sondern im ersten Schritt die Beteiligten dazu zu bringen, sich die jeweilige Situation möglichst weitgehend transparent zu machen. Dabei ist auch Sache der Profession, [...] über das Geschehen aufzuklären, [...] Handlungsvarianten zu entwerfen und die jeweiligen Vor- und Nachteile zu klären.« (Schlömerkemper 2002, 319)

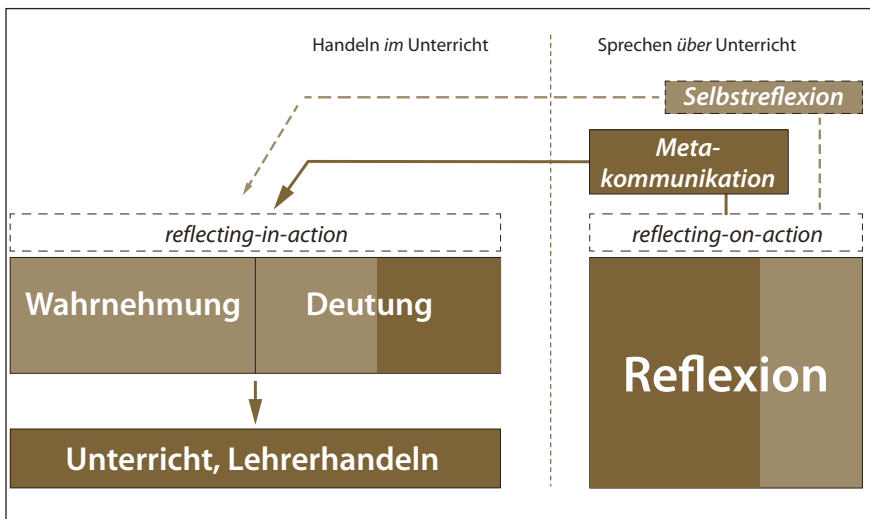
Übertragen auf die Beratungsgespräche wäre damit die Offenlegung der Gesprächsziele, -inhalte und -normen der Schlüssel, um Reflexion im konstruierten Sinne zu ermöglichen.

Wie lässt sich Reflexion dann als Muster konkret herstellen? Anders als beim Handlungsmuster Beraten hat die Forschung hierzu noch keine Mittel eruiert, konkrete Inhalte und Formen sind »noch sehr unklar« (Wyss 2013, 46). Dies könnte an der besonderen Konstitution liegen: Reflexion stellt einen Prozess dar, der sowohl das Denken als auch das Handeln betrifft und bei dem sowohl ein Austausch zwischen Personen als auch Selbstreflexion gemeint sein kann (vgl. ebd., 43/46). Der vorliegende linguistisch-fachdidaktische Beitrag behandelt sichtbare Phänomene (Handeln) und überlässt unsichtbare der Psychologie (Denken). Es steht daher Reflexion als Austausch zwischen Personen im Fokus, nicht aber Selbstreflexion. Während bisherige Ansätze Reflexion vor allem als kognitiven Prozess einer Einzelperson begreifen (Tiefenstruktur, nicht sichtbar, implizit), zielt der vorliegende Beitrag darauf ab, Reflexion als sichtbare Aushandlung mehrerer Personen zu modellieren (Sichtstruktur, sprachlich, explizit): als Nachbereitung von Unterricht und Lehrerhandeln. Es wird dabei davon ausgegangen, dass Sicht- und Tiefenstrukturen in Wechselbeziehung zueinander stehen. Daraus lässt sich ein rekursiv ablaufender Reflexionsprozess modellieren: Ein Phänomen oder Prozess, hier Unterricht und Lehrerhandeln, muss zunächst von den Beteiligten wahrgenommen (1.) und gedeutet werden (2.), bevor die »Ergebnisse« dieser beiden impliziten Prozesse reflektiert, das heißt auf bestimmte Weise ausgehandelt (3.) werden können. Dies geschieht wesentlich durch Metakommunikation – als Mittel zur Offenlegung der zu Grunde liegenden Gesprächsziele, -normen und -inhalte. Selbstreflexion – ohne Austausch – nutzt entsprechend Metakognition (in der Grafik hellbraun eingefärbt, s. u.). Dieserart Reflexionsgespräche können dann neuerlich zum Gegenstand von Reflexion (Metakommunikation) werden.

Reflexion kann demzufolge also ebenso aus der Versprachlichung von impliziten Prozessen resultieren. Die Grafik (Abbildung 1) veranschaulicht das Modell. Darin wird Deutung sowohl als Sicht- als auch als Tiefenstruktur modelliert: Gemeint ist, dass Handeln von Personen (explizit; in der Grafik dunkelbraun eingefärbt,

s. u.) bereits auf jeweiligen individuellen Deutungen (implizit) beruht. Es ist folglich sichtbar und interpretierbar. Anhand des Handelns werden so Rückschlüsse auf zu Grunde liegende Deutungen möglich. Hier schließt das Modell an Schön (1983, u. a.) an und eröffnet eine Chance für die Praxis: Während Selbstreflexion während des Lehrerhandelns einem Handlungsdruck unterliegt (»reflecting-in-action«), ist die Reflexion als Nachbereitung von Unterricht und Lehrerhandeln vom Handlungsdruck entbunden (»reflecting-on-action«).

**Abbildung 1, Das Reflexionsprozessmodell. Eigene Darstellung**



Tiefenstrukturen (implizit) und Sichtstrukturen (explizit) beeinflussen sich in diesem Modell also gegenseitig. Reflexionsfähigkeit liegt bei Menschen zwar grundsätzlich vor, jedoch in unterschiedlichem Maße (Wyss 2013, 53). Demzufolge sind generell unterschiedliche Qualitäten (sprachlich-sichtbar) und Intensitäten (kognitiv-unsichtbar) von Reflexionsgesprächen anzunehmen. Die Sichtstrukturen bieten dabei den konkreten Ansatzpunkt für Lehr-/Lernprozesse in der Praxis. Dieses Reflexionsprozessmodell ist damit anschlussfähig für aktuelle Forschungserkenntnisse, die eine frühe Kompetenzförderung zu Wahrnehmung und Interpretation von Unterricht sowie zur Generierung von Handlungsoptionen als notwendig einschätzen (vgl. Blömeke et al. 2014).

Als sichtbares Phänomen ist Reflexion noch nicht bestimmt worden: Statt einer Makrostruktur<sup>16</sup> und Aktivitäten schlägt Wyss in Anlehnung an andere Autoren zwei Formen von Reflexion vor: geschlossene und offene. Sie werden hier zugeschnitten auf ihren sichtbaren »Gehalt« einbezogen: Geschlossene Reflexion arbeitet demnach mit »Materialien mit vordefinierten Kriterien«. Inhalte können vor und während der Handlung festgelegt werden. Offene Reflexion legt dagegen keine Inhalte von vornherein fest, Kriterien erwachsen hier aus persönlichen Zielen (vgl. Wyss 2013, 47). Für eine theoretische Abgrenzung von Beratung sind die beiden Formen jedoch zu unspezifisch: Denkbar sind sie sowohl angebunden an ein problem- als auch ein lösungsorientiertes Vorgehen. Sie werden daher als ungebundene Formen behandelt, die erst durch jeweilige Aushandlungen ihre Zuschreibung erfahren.

## 5 Das Gespräch – die Rekonstruktion impliziter Normen

Dieser Beitrag dient nicht dem Identifizieren einer universalgültigen Praktik des Gesprächstyps Beratungsgespräch in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Vielmehr geht es darum, anhand des Handelns der Beteiligten die Konstitution der ausgewählten normativen Spannungen dieser sozialen Praktik zu rekonstruieren.<sup>17</sup> Dies geschieht unter zwei Perspektiven, die einander bedingen:

1. Handelt es sich um eine Lernsituation? Inwiefern stellen die Beteiligten ein *Beratungs-* oder *Reflexionsgespräch* oder jeweilige Anteile davon her?
2. Inwiefern wird von den Beteiligten eine Leistungssituation hergestellt?

---

16 Eine Makrostruktur behandelt sie (nach Schön 1983 u. a.), jedoch auf Selbstreflexion bezogen.

17 Auf die Untersuchung längerer Sequenzen zum Beispiel zur *Themenentfaltung* muss hier aus Platzgründen verzichtet werden. Die entsprechenden Ebenen werden daher ausgewählt »be-dient«.

## 5.1 Beratungs- oder Reflexionsgespräch?

Die soziale Praktik ist mehrdeutig angelegt: Denkbar sind Beratungs- und Reflexionsanteile (vgl. Kap. 2, 4). Wie stellen die Beteiligten die Situation also her?

Die Eröffnungsphase dient als Ausgangslage. Der Ausbilder will der Referendarin »erläutern, was Sie hier erwartet. Und zwar, dass wir Sie hier beraten«. <sup>18</sup>

- {00,00} 0001 **AUS** und ahm tipps hh° für sie bereit halten sollten  
°h
- {00,05} 0002 ähm
- {00,05} 0003 **REF** +++ (unverständlich)
- {00,06} 0004 **AUS** was sie unbedingt beibehalten sollten weils gut  
geklappt hat und ähm auch tipps dafür wie sie  
sich verbessern können
- {00,13} 0005 **AUS** ja und das ganze eben auch von ihnen gelenkt und  
geleitet °hh sodass sie gucken was ist ihnen an  
dieser stunde besonders wichtich wozu wollen sie  
auch beraten werden
- {00,24} 0006 **REF** hm
- {00,25} 0007 **AUS** (schmatzt) und ähm das ganze ist für mich immer  
son beitrug zur professionalisierung irgendwann  
is halt keiner mehr drin bei ihnen im unterricht  
°hh und dann müssen sie das alleine rausfinden h°
- {00,36} 0008 **AUS** was denn aus welchen gründen gut und nicht so  
gut funktioniert hat °h
- {00,36} 0009 **REF** (lacht) °h
- {00,41} 0010 **AUS** und deswegen sind auch zuerst selbst dran h°
- {00,43} 0011 **REF** ok (-) ahm ja zur lerngruppe kann ich noch nicht  
so viel sagen oder kann ich auch bis jetzt noch  
nicht so viel sagen

Der Ausbilder nimmt sich das Rederecht zur Gesprächseröffnung heraus. Er erklärt die Situation zur Beratung. Diesem Muster entsprechend initiiert er dabei ein Einsetzen als Instanz, indem er der Referendarin Ratbedürftigkeit zuschreibt (0005).

---

18 Die Aufnahme setzt an dieser Stelle ein. Die zitierten Aussagen wurden mitgeschrieben.

Das Zuschreiben erfolgt auch auf der Ebene der Gesprächsorganisation, da die Referendarin »das Ganze« auch lenken und leiten möge, indem sie »gucken« solle, was ihr wichtig sei. Die Gesprächsleitung bleibt davon unberührt, sie liegt weiter beim Ausbilder, der kein Einverständnis der Referendarin zu seinen Aussagen abwartet oder sie zur Aushandlung stellt, sondern stattdessen zu Redebeiträgen auffordert (0010). Die Referendarin bestätigt dieses Vorgehen und die zugewiesenen Rollen (»hm«, 0006; »ok«, 0011). Damit wird auf inhaltlicher und organisationaler Ebene eine soziokulturell bedingte Asymmetrie re-/produziert, die dem Ausbilder einen bevorrechtigten Gesprächsstatus einräumt. Die in Beratungsgesprächen übliche prinzipielle Asymmetrie, gekennzeichnet durch das Herstellen komplementärer Beteiligungsrollen, scheint dabei überstiegen zu werden: Rollenverteilungen und jeweilige Aufgaben beschreibt der Ausbilder nicht von sich ausgehend, sondern stattdessen von einem »Wir«. Das Gespräch findet jedoch nur zwischen Ausbilder und Referendarin statt. So kann das »Wir« in diesem Zusammenhang nur stellvertretend für alle Auszubildenden stehen und suggeriert eine Repräsentativität der Aussagen.<sup>19</sup> Sie werden dadurch zu einer (von der Referendarin bestätigten) Gebrauchsnorm erhöht, der »beweglichen Basis« von Satzungsnormen. Für ihre Etablierung bedarf es hier aber anscheinend keiner Satzungsnorm: Tipps und ähnliche Inhalte sind nicht vorgeschrieben. Die Grundlage dieser Gebrauchsnorm ist also durch den Ausbilder selbst bedingt, nicht durch die Institution: Sein Handeln scheint damit unabhängig von Satzungsnormen, es wird auf diese Weise zur Institution selbst.

Neben dem Handeln muss auch der Inhalt des Gesagten dieser Norm unterliegen: Was also meint »Tipps bereithalten« (0001)? Um etwas bereithalten zu können, muss es bereits »da sein«. Tipps sind so verstanden vorgefertigt. Sie wären nur dann sinnvoll, wenn man das Problem, das ihrer bedürfte, bereits kennte. Sind sie also zu verstehen als Lösungsmuster für bekannte Probleme? Demnach wäre Unterricht wiederholbar und Lehrerhandeln könnte mit bekannten Bausteinen eingeübt werden. Zu dieser Annahme lässt sich zumindest eine hohe Anzahl an Äußerungen des Ausbilders belegen, die dem Ausprägen von Routinen und Ritualen einen hohen Wert zuschreibt (Auswahl):

---

19 Hinweise zu Absprachen liegen hierzu nicht vor.



- {18,31} 0171 **AUS** [...] sie haben die in der stunde schon sehr schöne *routinen* drin ne als es gibt diese begründung (.) *ritualisiert* dann sagen sie was in der stunde so dran kommen soll das dient ja auch der transparenz
- {23,41} 0242 **AUS** das mag ihnen später n bisschen *routinierter* gelingen ja [...]
- {24,34} 0254 **AUS** [...] im unterricht schon relativ *routiniert* zum beispiel lehrerecho vermeiden
- {29,34} 0353 **AUS** und was sie *routiniert* machen werden *in zukunft auch immer* is dass [...]
- {30,01} 0373 **AUS** und ähm so machen sie das *in zukunft bitte auch* (rascheln) ne [...]
- {32,36} 0465 **AUS** da sind also ich hab schon gesagt da sind manche *routinen* drin

Tipps werden in der Eingangssequenz als an ihre Funktionalität gebunden beschrieben, »weils gut geklappt hat« (s. o., 0004). An welche Kriterien diese Wertung (»gut«) angelehnt ist und was in diesem Zusammenhang funktionieren (»klappen«) bedeutet, bleibt offen. Es stellt sich daher die Frage, wie das vorgegebene begründete Verständnis guten Unterrichts erworben und vermittelt werden soll. In den vorangegangenen Einzelsequenzen fordert der Ausbilder zwar explizit Routinehandlungen (z. B. 0353) ein und begründet dies zum Beispiel mit dem Ziel, (»auch«) Transparenz zu schaffen (0171), jedoch bleiben die Hintergründe dieser Themenwahl (Tipps, Routinen) und ihrer Zielsetzung (Transparenz) implizit: Wieso werden genau diese Themen ausgewählt, auf welchem Verständnis beruht die Zielsetzung? Beide Aspekte – das Verständnis, Tipps bereitzuhalten, sowie dasjenige funktionierenden Unterrichts – setzen in jedem Fall ein bestimmtes Verständnis von Unterricht bereits voraus. Gölitzer (2002, 1999) beschreibt es als »pädagogisches Normalmodell«: Die Gespräche beruhen demnach auf einem »Bündel impliziter Urteile über Deutschunterricht« sowie einem gemeinsamen impliziten Wissen, das nicht expliziert wird (ebd. 2002, 53).<sup>20</sup>

Hinzu kommt ein zweiter Aspekt: Der Ausbilder bezieht Tipps in der Eröffnungssequenz auch auf die Person, er halte »Tipps dafür [bereit], wie Sie sich verbessern

---

20 Ihre Untersuchung bezieht sich auf den gleichen Gesprächstyp im Grundschullehramt.

können« (s. o., 0004). Wenn Personen sich und damit ihr Handeln verbessern können, präsupponiert dies auf sprachlicher Ebene Defizite oder ungenutzte Potenziale. Auf nichtsprachlicher Ebene unterliegt damit das Lehrerhandeln der Referendarin einem bestimmten Verständnis. Dafür kann eine Idealvorstellung angenommen werden. Handlungen wären dann wie Unterricht entweder gut oder schlecht (auch in Abstufungen) in Bezug auf diese Idealvorstellung. Eine solche wird aber nicht expliziert, sie bleibt implizit. Sie lässt sich mit der »Strategie des pädagogischen Doppelgängers« abbilden<sup>21</sup> (vgl. Helsper 2005): Um sich Gewissheit über einen ungewissen Zustand vorzutäuschen, stelle man sich als Entwicklungsziel neben der realen eine imaginäre Person vor (Doppelgänger), die erwünschte positive Eigenschaften verkörpere. »Überall wo du als scheinbar unvollkommener auftrittst, bin ich schon da und zeige dir im Spiegel dein eigentliches, wahres Selbst, das du geworden sein wirst« (ebd., 144f.). Die Selbsttäuschung besteht dann darin: Niemand kann sagen, ob die Idealvorstellung erreicht wird oder überhaupt zutreffend ist. Welcher Idealvorstellung der Ausbilder folgt, ist spekulativ. Fest steht hernach aber, dass er einer Idealvorstellung folgt und diese unausgesprochen als implizite Norm setzt. Damit liefert die Konstruktion des Doppelgängers zwar keinen Hinweis darauf, wie die Individualnorm konkret konstituiert ist, aber darauf, wie sie motiviert sein könnte. Während der Ausbilder die implizite Norm nicht durch redebewertende Metakommunikation verfügbar macht, fragt die Referendarin auch nicht nach Maßstäben, Kriterien, Hintergründen. Idealvorstellungen und ihre Maßstäbe bleiben so das Geheimnis des Ausbilders: »Ohne Explizieren, Reflexion und Diskussion verfolgen die Gespräche damit einen ›heimlichen Lehrplan‹«<sup>22</sup> (vgl. Fiehler 2012, 261).

Transparenz ist demgegenüber jedoch notwendig für den zielgerichteten Erwerb professionellen Lehrerhandelns. »Implizite Zielsetzungen« in Lernsituationen führen stattdessen eher zu Routinen und zum Aufrufen von Mustern (vgl. Bräuer 2015, 165<sup>23</sup>). Problematisch daran ist, dass Experten zwar entsprechende Muster erkennen können, jedoch nicht ihre Merkmale explizieren und analysieren (Neuweg 2011, 463). Beruhend auf persönlichen Erfahrungen sind sie kaum bewusstseinsfähig (Wyss 2013, 26f.), laufen »durchaus intuitiv« ab (Kosinár 2014, 35) und gelten als akademisch nicht lehrbar (Kocher/Wyss 2008). Hascher (2005) spricht von einer »Erfahrungsfalle«. So gesehen ist implizites Wissen diesbezüglich »immer auch im-

21 Bei Helsper bezogen auf eine Schüler/-in-Lehrer/-in-Konstellation.

22 Das Zitat bezieht sich auf Kommunikationstrainings, denen Fiehler ein »Explikationsmanko« hinsichtlich impliziter Normen bescheinigt (vgl. Fiehler 2012, 261).

23 In Anlehnung an: Siehe dortige Bezugnahmen.

plizites Vorurteil, implizite Ignoranz und implizite Blindheit« (vgl. Neuweg 2002, 22). Es stößt außerdem dort an Grenzen, »wo Situationen den Rahmen dessen sprengen, was er [der Experte] als normal zu behandeln gelernt hat« (ebd.). Auch größere Studien deuten auf dieses Phänomen hin: Hattie zufolge orientiert sich die Lehrerausbildung an »Erfahrungen aus der eigenen Praxis« und an sich daran anschließenden »Erwartungen an die Lernenden« (Hattie 2014, 131 und 145 f.). Praxiserfahrung als solche kann jedoch kein Kriterium für erfolgreiches und professionelles Unterrichtshandeln sein (Hascher 2005). Es führt zu »Lehrpersonen, die lediglich reproduzieren«, wie ihre eigenen Lehrenden vor ihnen (Hattie 2014, 131). Demgegenüber scheinen insbesondere fachliches und fachdidaktisches Wissen und daran anknüpfender Kompetenzaufbau relevant für das professionelle Einschätzen von Unterricht und Generieren von Handlungsoptionen (vgl. Blömeke et al. 2014).

Die Auszubildenden sollen demnach also etwas lernen, von dem sie weder wissen, warum sie es lernen sollen, noch, was genau es ist. Sie sind damit sowohl inhaltlich wie institutionell abhängig vom Ausbilder, der allein (nicht) weiß, welche Maßstäbe und Erfahrungen er als Lerngegenstände ansetzt. Gleichzeitig stellen seine Erwartungen Gebrauchsnormen mit institutioneller Gültigkeit dar. Dieser Situation können sich weder der Ausbilder noch die Referendarin entziehen, da das Gespräch für beide verpflichtend ist. Daraus ergeben sich zwei Fragen: zum einen, welchen Einfluss dies auf Inhalte des Gesprächs hat, und zum anderen, inwiefern es sich auf den Rahmen als Lehr-/Lernsituation auswirkt. Allgemein belegen die Aussagen des Ausbilders, dass er das Gespräch als Lernsituation betrachtet, bedingen Tipps und Idealvorstellungen doch generell Lernmöglichkeiten. Ob die Referendarin die Situation ähnlich einschätzt, ist dabei offen. Zu rekonstruieren ist weiter, ob und inwiefern in dieser Situation transitorische Normen angelegt werden. Dies soll nachfolgend geschehen: Soll im oder anhand des Beratungsgespräch/-s etwas gelernt werden? Für einen Kompetenzerwerb für professionelles Lehrerhandeln und ein begründetes Verständnis von Deutschunterricht ist dies ausschlaggebend. Es ist damit zu fragen: Geht es um Aushandlungen oder um Einübungen im Gespräch?

Zweites postuliert Gölitzer (2002, 54). Mit der Bezeichnung als »Ein-Handlung« für die Prüfungssituation weist sie den Gesprächen eine außerhalb von Inhalten liegende Funktion zu. Aus der Eröffnungssequenz lässt sich noch eine andere Funktion ableiten: Zweck der Gespräche ist nach Aussage des Ausbilders dort das Identifizieren von Gründen, inwiefern etwas funktioniert hat (s. o., 0008). Dies scheint zentral, der Ausbilder spricht Funktionalität zum zweiten Mal an. Dabei schreibt er dem Gespräch die Funktion einer Hilfe zur Selbsthilfe zu: Die Referendarin solle lernen, ohne fremde Hilfe etwas Nicht-/Funktionierendes zu erkennen. Das Lernziel

könnte also darin bestehen, die Wahrnehmung der Referendarin zu schulen, womit zwei Blickwinkel angesprochen sind: Zum einen könnte die (versprachlichte) Wahrnehmung fokussiert werden, zum anderen das Wahrgenommene (das Nicht-/Funktionierende). Obgleich ihre Ausgangslage unterschiedlich ist, bedingen sich beide Sichtweisen: Wenn die Wahrnehmung geschult werden soll, ist zu klären, in Bezug worauf. Wenn die Konstitution funktionierenden Unterrichts gelernt werden soll, ist zu klären, woran sie zu erkennen ist. Dieser Ansatz scheint vielversprechend hinsichtlich des postulierten Wertes einer frühen Kompetenzförderung zu Wahrnehmung, Interpretation und Handlung (vgl. Blömeke et al. 2014).

Zusammengefasst sind somit mindestens drei Gesprächsfunktionen theoretisch annehmbar: Das Gespräch zum Einüben bestimmter Handlungsmuster (Routinen): Entweder für das Erkennen nicht-/funktionierenden Unterrichts (1) oder für ein gewünschtes Lehrerhandeln (2), jeweils nach vorgegebenen Kriterien des Ausbilders. Oder zum Durchdringen nicht-/funktionierenden Unterrichts (3) und das dafür gemeinsame Generieren oder Aushandeln von Kriterien. Eine Schulung der Wahrnehmung würde das Beratungsgespräch auf Anteile von Reflexion ausrichten, da dafür die Rekonstruktion der jeweiligen Situation (Versprachlichung des Wahrgenommenen) Bedingung wäre. Ein unreflektiertes Einüben von Handlungsschritten nach impliziten Normen dagegen deutete auf die Praktik eines (verklärten) Beratungsgesprächs, das zu richtigem Handeln rät (genau so machen!), von falschem abrät (so bitte nicht!) und wieder zu richtigem leitet (stattdessen so!).

Für das Überprüfen dieser Befunde soll auszugsweise eine längere Gesprächssequenz untersucht werden. Darin geht der Ausbilder auf ein Lehrerhandeln der Referendarin ein, die diesbezüglich Unsicherheit äußerte:

{12,10} 0108 **AUS** und ehm darauf würd ich gern noch eingehen also ich fand gerade diese (.) die wahl so\_n szenisches verfahren einzusetzen besonders gelungen und kann mir vorstellen (.) dass ehm dass die aktivierung noch höher gewesen wäre und ehm °h ihre unsicherheit noch geringer ehm wenn sie das noch n bisschen konsequenter ausgestaltet hätten is jetzt nur ne vermutung ich sags aber trotzdem also °h ehm jetzt

Der Ausbilder lobt zunächst die Methodenwahl (»besonders gelungen«). Demgegenüber kritisiert er abgeschwächt und indirekt ihre Wirkung sowie fehlende Kon-

sequenz im Lehrerhandeln (»noch höher [...] wäre«, »noch n bisschen konsequenter«, »kann mir vorstellen«). Wie beiläufig kritisiert er dann den Schwierigkeitsgrad der gestellten Aufgabe (»übrigens«, 0115) und bedeutet konsequentes als schnelles Handeln (0117):

{13,07} 0115 **AUS** und als das dann einmal hingestellt war haben die schüler das dann °h übernommen ne übrigens ne schwierige aufgabe also ehm weil die das ja sozusagen von der aufsicht dann übertragen müssten °hh ehm

{13,07} 0116 **REF** hm

{13,20} 0117 **AUS** ich glaube dass dass es noch ertragreicher gewesen wäre wenn sie\_s wenn sie\_s konsequenter im sinne von schneller gestaltet hätten °h und gesagt hätten ok einer baut das jetzt [...]

{13,20} 0118 **REF** hm hm

Die Referendarin quittiert alle Ausführungen des Ausbilders fortlaufend (»hm«, 0109–0118). Die Kritik des Schwierigkeitsgrades nimmt der Ausbilder erneut auf und beschreibt ein alternatives Lehrerhandeln unter der Verwendung von Konditionalkonstruktionen und Konjunktiven:

{13,33} 0119 **AUS** und wenn sie sagen ok sechs figuren sind natürlich viel für die °h ehm dann brauch irgend ne hilfe n symbol oder den namen irgendetwas ne kann auch requisit sein hehe es muss ja nicht gleich das luftgewehr sein hehe aber °h ehm ja also oder oder namensschild (lacht) ja gut das müssten sie dann entscheiden was da pädagogisch sinnvoll ist hehe

{13,33} 0120 **REF** hm hihi hat tatsächlich einer vorgeschlagen (lacht) hm

- {13,53} 0121 **AUS** aber ehm er könne ja zumindest er könnte ja auch in so ne haltung aufgebaut werden und dann müsste man sich darüber unterhalten ob das jetzt zu beginn des buches passt eh weil sie ja noch am ende des buches kontrastieren sollen wahrscheinlich °hh
- {13,53} 0122 **REF** hm hm
- {14,05} 0123 **AUS** ehm jedenfalls wär der umgang glaub ich intensiver gewesen und der standbildbauer hätte dazu intensiver sich verhalten müssen (.) und die ganze klasse hätte ja auch alternativen vorschlagen können
- {14,05} 0124 **REF** hm
- {14,16} 0125 (1.02)
- {14,17} 0126 **AUS** und wenn das so stattgefunden hätte hätte man sicherlich auf jeden fall auch auf die ehm auf ne figurenkonstellation auf\_m blatt verzichten können
- {14,17} 0127 **REF** hm
- {14,26} 0128 **AUS** ja also wenn sie noch damit gearbeitet hätten °h und dann tatsächlich vielleicht jeder noch n satz gekriegt hätte oder wenn das auch stumm geblieben wäre und so was wie °h also irgendwas hm hm in dem standbild sicherlich besonders was nähe und distanz betrifft nochmal thematisiert worden wäre °h wäre das vollkommen hinreichend gewesen
- {14,26} 0129 **REF** ok

Die Referendarin bestätigt weiter und abschließend die Äußerungen des Ausbilders (0122, 0124, 0129) und stimmt indirekt durch eine Ergänzung zu (0120). Der Ausbilder empfiehlt darin Handlungen und Unterlassungen wie, dass man auf eine schriftliche Fixierung der Figurenkonstellation hätte verzichten können (0126).

Die Sequenz beginnt also mit Lob (0108), belegt dann indirekte Kritik und endet mit einer Bewertung des Lehrerhandelns als unzureichend (0128): Es »wäre [...] vollkommen hinreichend gewesen«, was es demnach nicht war. Die Sequenz mündet in den bereits eingangs geäußerten Hinweis, hier explizit als Tipp bezeichnet:

{14,51} 0131 **AUS** ne also das wär mein tipp das konsequenter gestalten ich glaube dass mehr schüler aktiviert worden wären noch

{14,51} 0132 **REF** hm ok

{14,57} 0133 (0.63)

{14,58} 0134 **AUS** ne ansonsten find ich die auswahl °h ehm die sie getroffen haben sinnvoll (.) dass sie gemerkt haben als das jetzt nur aufzuschreiben geht irgendwie nicht ne ok

{14,58} 0135 **REF** hm

Der Tipp steht in dieser Situation für einen begründeten Verbesserungsvorschlag (0131) – gleichwohl nennt der Ausbilder als Ziel seiner Ausführungen, dass die Referendarin bemerkt, wie sie nicht handeln darf (0134). Das undifferenzierte Pauschallob (sonst war die Auswahl sinnvoll) wird additiv zwischengefügt.

In dieser Sequenz scheint das Ausbilderhandeln oberflächlich dem Handlungsschema Beraten zu folgen: Der Ausbilder reagiert auf ein von der Referendarin geäußertes Problem, indem er eine Handlungsempfehlung generiert. Der Hinweis zur Nichthandlung lässt sich demgegenüber auch als Handlungsanweisung lesen: zum einen inhaltlich (*Gemerkt? So geht es irgendwie nicht!*), zum anderen durch die erneute Nennung und Platzierung am Schluss und der dadurch entstehenden Hervorhebung. Als Vorgesetzter und als Institutionsvertreter erhält die Äußerung zudem verpflichtenden Charakter und unterläuft so das Verständnis von einer Beratung mit freiwillig annehmbaren Ratschlägen. Reflexion verstanden als gemeinsame Situationsdurchdringung lässt sich daneben nicht belegen: Eine Problemfokussierung bildet hier nur den Ausgangspunkt zum Generieren der Handlungsempfehlung und erfolgt vom Ausbilder allein.<sup>24</sup> Die eruierte Handlungsanweisung widerspricht dabei per se einem Verständnis als Reflexion.

Es zeigt sich also ein implizites Normsetzen bei Themenwahl und -behandlung durch den Ausbilder und ein stillschweigendes<sup>25</sup> Befolgen ebendieser durch die Referendarin. Dies deutet auf eine Praktik hin, die sich zum Teil an das Handlungsmuster Beraten anlehnt, jedoch auffällig davon abweicht. So hinsichtlich verpflichtender Ratschläge. Grundsätzlich lässt sich ein nicht reflektiertes Ausbilden von

---

24 Diese Art *Tipp* lässt sich mehrfach belegen, wird aus Platzgründen aber nicht weiter vertieft.

25 Im Sinne fehlender redebewertender Metakommunikation, zum Beispiel durch Nachfragen.

Handlungsroutinen für die Wahrnehmung von oder einen bestimmten Umgang mit bekannten Problemen annehmen, dessen Lehrinhalte auf den Erfahrungen des Ausbilders basieren. Das Ziel eines transparenten Kompetenzerwerbs kann auf diese Weise nicht zielgerichtet erreicht werden. Es ist also fraglich, ob das Gespräch diesbezüglich als Lernsituation eingeschätzt werden kann.

## 5.2 Lern- als Leistungssituation?

Die Vorgabe »Mängel und Stärken des Unterrichts« besprechen zu müssen in Kombination mit einer nachträglichen Benotung und der Handreichung des Reflexionsbogens deuten auf eine Leistungssituation hin.

Nach Köster (2003, 19) geht es in Lernsituationen um die Erarbeitung eines Aspekts, in Leistungssituationen um den Nachweis des Wissens darüber. Entsprechend rufen Leistungssituationen bestimmte Handlungen der Beteiligten hervor. Lehrende überprüfen demnach Wissen, für Lernende gilt: »Wer sich subjektiv in einer Leistungssituation wähnt, bemüht sich in erster Linie darum, Erfolge zu erzielen und Misserfolge zu vermeiden.« (Weinert 1999, 33). Inwiefern lässt sich vom Beratungsgespräch also von einer Leistungssituation sprechen? Dazu werden zwei Aspekte betrachtet. Zum einen der Umgang mit Kritik und Wertungen, zum anderen der Umgang mit dem Reflexionsbogen des Studienseminars.

In der bereits behandelten Kritiksequenz (0108–0135, Kap. 5.1), in der der Ausbilder eine alternative Handlung empfiehlt, werden Wertungen und Normen sichtbar, sie »kommen auch zum Tragen, wenn ›bessere‹ kommunikative Verhaltensweisen als Alternative vorgeschlagen werden« (Fiehler 2012, 260). Die darin zu Beginn und am Ende sichtbare Kritik erfolgt im Verlauf dagegen abgeschwächt: »ich glaube/ noch n bisschen konsequenter/is jetzt nur ne Vermutung/jedenfalls [...] glaub ich/ hätte man sicherlich auf jeden fall« (vgl. 0108–0126). Auch in der behandelten Eingangssequenz (0001–0016, Kap. 5.1) spricht der Ausbilder davon, dass etwas »gut« und »nicht so gut« funktionieren könne. Jedoch nicht von gut oder schlecht. Heißt das im Umkehrschluss, dass etwas von vorneherein nicht schlecht sein kann? Wieso schwächt der Ausbilder seine Kritiken sprachlich ab?

Hypothetisch kann das gezeigte sprachliche Handeln zwei Ziele verfolgen: die Abschwächung und oder die Verschleierung von Kritik. Diesen Zielen müssen individuelle Normen zu Grunde liegen, die zum Beispiel die sozialen Rollen betreffen können: *Ausbildende müssen stets fürsorglich handeln/Auszubildende müssen stets motiviert werden, daher ist direkte Kritik zu vermeiden.* Die Abschwächung kann vor



dem Hintergrund dieser Normen als Schonung der Referendarin ausgelegt werden. Vogel (2008, 3) unterstellt dazu aus praktischer Perspektive, dass Auszubildende zum Teil ihre Rolle missverstehen würden, indem sie Referendarinnen bzw. Referendare »an die Hand« nähmen, also aus einer Art *mütterlicher Fürsorge*<sup>26</sup> heraus handelten. Diesen Praxismöglichkeit erhebt ein Sprecher eines Kultusministeriums zu einer bildungspolitischen Dimension: »Zuerst [in der ersten Phase] bilden wir unsere künftigen Lehrer zu kleinen Professoren aus, und in einer zweiten Phase reinfantilisieren wir sie dann« (Etzold 1997, 1).<sup>27</sup>

Verstanden als Schonung lässt sich erneut Helsepers Doppelgänger anführen. Es ginge dann darum, die unterstellten Potenziale der Referendarin zu entfalten, die nicht grundfalsch sein könnten, da sie zum imaginären Ideal führten. Direkte Kritik könnte diesen Blickwinkel unterwandern. Handlungsempfehlungen müssten dieser Überlegung folgend als Wegweiser auf dem sich bereits befindlichen »richtigen« Weg verklärt werden, indem sie Fehler unbeachtet mit der jeweils erwünschten Handlung überschreiben. Dem widerspricht jedoch das Ausbilderhandeln in der Sequenz, in der dieser ein Fehlverhalten (»nur aufzuschreiben geht irgendwie nicht«, s. o.) und damit einen Fehler sichtbar markiert (Kap. 5.1). Eine Schonung der Referendarin lässt sich alternativ zudem als eigennützige Handlung deuten: Als Versuch, Symmetrie für den Erhalt eines positiven Images zu suggerieren. Dazu verweisen Boettcher/Bremerich-Vos darauf, dass,

»wenn er [der Fachleiter] von seinem Kritik- bzw. Bewertungsrecht exzessiv Gebrauch macht, die Gefahr heraufbeschwört, daß die Referendarin die Selbstkontrolle verliert und jede Kooperation unmöglich wird«. (Boettcher/Bremerich-Vos 1986, 253)

Kooperation ist demnach nötig für die interaktionell gegenseitige Abhängigkeit zwischen »Herrn [und] Knecht«: Der Anspruch, »ein guter Berater zu sein«, benötigt die bestätigende Reaktion der Auszubildenden (vgl. ebd., 254). Mit dem »Bewertungsrecht« ist daneben noch eine andere Norm angesprochen: Die Abschwächungen könnten dazu dienen, sich nicht für die nachträgliche Benotung (erkennbar)

---

26 Gendgerecht sei hier auch auf eine väterliche Fürsorge verwiesen.

27 Das entmündigende *An-die-Hand-Nehmen* wird in diesem Beitrag ausschließlich inhaltsbezogen betrachtet: Referendarinnen bzw. Referendare berichteten daneben unter anderem davon, der Aufforderung einer Studienseminarleiterin ausgesetzt zu sein, sich bitte für die Seminare am Studienseminar Butterbrote zu schmieren und die gegenüber liegende Bäckerei zu meiden. Dies sei zum einen gesünder und die Referendarinnen bzw. Referendare müssten zum anderen auf ihr Geld achten.

festzulegen, also als redestrategische Verschleierung von Kritik. In deutlicher Kritik wollen Boettcher/Bremerich-Vos (1986, 253) demgegenüber die Vorbereitung der Benotung erkennen.

Die hypothetischen Erklärungen machen deutlich, dass der Umgang mit Kritik und Wertungen stark von individuellen Normen abhängig ist und weiterer Untersuchung bedarf. Die daraus erwachsende normative Spannung – unklare Kritik auf der Basis impliziter Normsetzungen – wird im Gespräch unbearbeitet und damit unaufgelöst aufrechterhalten. Konsequenzen für die Benotung und andersherum lassen sich daraus nicht ableiten. Ungeklärt ist noch, inwiefern die Beteiligten das Gespräch als Leistungssituation herstellen. Daher wird eine weitere Sequenz einbezogen.

Der Ausbilder schlägt hierin der Referendarin eine Handlungsalternative vor: Statt Textstellen vorzugeben, solle die Referendarin den Schulkindern »Texttipps« während einer Gruppenarbeitsphase auf Nachfrage anbieten. Die Referendarin reagiert mit einer Begründung ihres Handelns anhand des Schulkinderverhaltens:

- {27,29} 0303 **REF** ja also das gibt ja nicht nur die aber war eben so °h
- {27,32} 0304 dass ich in der stunde den stunden vorher gemerkt hab dass die wirklich sehr lange brauchen
- {27,37} 0305 dass sie sich dann teilweise in der gruppenarbeit die texte eingeteilt haben und jeder sucht in nem andern kapitel oder sowas was durchaus °h
- {27,37} 0306 **AUS** hm
- {27,43} 0307 **REF** aber wenn sie ein kapitel hatten selbst wenn sie nur ein kapitel vorgegeben hatten hat das °h
- {27,47} 0308 sehr lange gedauert weil se weil ich ja auch nicht erwarten kann dass sie den text jetzt schon in und auswendig kennen °h
- {27,47} 0309 **AUS** hm
- {27,52} 0310 **REF** und ich deswegen wollt ich auf jeden fall zeilen vorgeben oder beziehungsweise ich wollte stellen vorgeben aber das wäre wahrscheinlich sinnvoller gewesen nicht gleich die zeilen dann auch noch mit vorzugeben sondern dann einfach zu sagen

Einerseits rechtfertigt die Referendarin ihr Handeln, auch indem sie den Vorschlag des Ausbilders indirekt anzweifelt (0307, 0308).<sup>28</sup> Andererseits modifiziert sie ihre Idee unter Einbezug des Ausbildervorschlags und gibt der Kritik an der Zeilenauswahl statt (0310): »das wäre wahrscheinlich sinnvoller gewesen«. Demgegenüber passt sie dann wiederum dessen Vorschlag an ihre Idee an und präferiert das Vorgeben von Kapiteln, nicht aber des Gesamttextes (0313, 0315):

- {28,03} 0311 **REF** eigentlich nicht hm  
{28,03} 0312 **AUS** °h  
{28,04} 0313 **REF** einfach die ersten drei kapitel vorzugeben und dann °h hm  
{28,04} 0314 **AUS** ja  
{28,07} 0315 **REF** ja wirklich schon auf bestimmte situationen zu verweisen nicht unbedingt gleich die zweihundert seiten textinterpretation (lacht)  
{28,07} 0316 **AUS** ja es ist  
{28,13} 0317 **REF** °h  
{28,13} 0318 **AUS** also das wär dann für die fünfer auch\_n bisschen zu frei  
{28,15} 0319 **REF** hm hm

Damit modifiziert sie sowohl ihre Idee als auch die des Ausbilders. Dieser bestätigt, der Gesamttext sei »für die Fünfer auch\_n bisschen zu frei« (0318) und gesteht der Referendarin so zu, eine Auswahl treffen zu können. In der Folge widerspricht sich nun der Ausbilder:

- {28,15} 0320 **AUS** also ich find das eigentlich ganz gut es ist halt die frage es wirkt jetzt so als wens nur diese (.) wenigen zeilen (.) sein könnten  
{28,22} 0321 **REF** hm hm ja ok ok °h  
{28,22} 0322 **AUS** ne also wenn sie sagen also diese situation ist besonders wichtig dann geben sie die auch an (--) und ruhig mit den zeilenangaben

---

28 In Rechtfertigungen übernimmt der »Täter die Verantwortung für seine Handlung«, führt aber Gründe an, »warum er die pejorative Einschätzung [...] des Interaktanten nicht teilt« (Rehbein 1977, 310).

- {28,30} 0323 **REF** ja
- {28,30} 0324 **AUS** ja und das andere extrem die jetzt In den ersten drei kapiteln die schüler suchen zu lassen ist glaub ich nicht gut
- {28,37} 0325 **REF** hab ich mir auch gedacht (lacht)
- {28,37} 0326 **AUS** ja (lacht mit)
- {28,39} 0327 ähm (.) von daher (.) wär son
- {28,42} 0328 mittelweg glaub ich der richtige ne zu sagen also hier das guckt ihr euch auf jeden fall an (.) ein stelle oder zwei (.) und dann was euch sonst noch wichtig erscheint könnt ihr noch da-zufügen
- {28,42} 0329 **REF** [hm hm ]

Zunächst wertet er die Idee der Referendarin als »gut«, hinterfragt aber unbegründet erneut die Zeilenauswahl: »es ist halt die Frage« (0320) – um sie dann kontextgebunden wieder zu legitimieren (0322). Als »andere[s] Extrem« (0324) kritisiert er weiter den Vorschlag der Kapitelvorgabe (0313) und unterbreitet einen »Mittelweg« (0328). Der Ausbilder modifiziert also wiederum den Gegenvorschlag der Referendarin. Er begründet dabei nicht, wieso das Vorgeben von Kapiteln »nicht gut« ist, nimmt dies stattdessen an: »glaub ich« (0324). Die Referendarin bestätigt die Kritik (0325), sie scheint ihr klar: »hab ich mir auch gedacht«.

Der Vorschlag des Ausbilders ist also aushandelbar, die Referendarin kann ihn von allgemeinen »Texttipps« zu vorgegebenen Textstellen modifizieren. Gleichzeitig liegt die Legitimation dieses Vorgehens mitsamt seiner Inhalte fortlaufend beim Ausbilder. Dieser bewertet sie während und nach den Aushandlungen: »nicht gut« (0324), »der richtige« (0328). Interessant ist, dass die Referendarin den Ausgangsvorschlag des Ausbilders nicht direkt ablehnt, sondern ihn indirekt mit einer Rechtfertigung des eigenen Handelns anzweifelt und ihre Idee danach zwar weiter verfolgt, aber an den Ausbildervorschlägen ausrichtet. Dieses Kritik indirekt bestätigende Handeln zusammen mit den direkten Bestätigungen (0310, 0325) deutet an, dass der Vorschlag des Ausbilders zwar veränderbar zu sein scheint, aber nicht unberücksichtigt bleiben darf. Auf diese Weise handeln beide Beteiligten die Konstitution der Gebrauchsnorm aus: Vorschläge des Ausbilders können modifiziert, müssen aber berücksichtigt werden. Die bereits eruierte übersteigerte Asymmetrie scheint in dieser Weise nicht prinzipiell, sondern absolut zu sein: Statt einer freiwilligen Ratannahme scheint zumindest die Berücksichtigung verpflichtend. Relevant

ist, dass das ausgehandelte »Ergebnis« dabei vom Ausbilder abschließend durch Wertung legitimiert wird. Damit ist die Gesprächshoheit des Ausbilders inhaltlich wie formal (Asymmetrien, Handeln als Institution) ungebrochen. Unterstellbar wäre hier auch eine transitorische Norm. Die Referendarin müsste darin lernen, Hinweise des Ausbilders als verpflichtend zu erkennen – erkannte sie diese (an), indem sie sie mit aufnimmt, hätte sie die Norm demzufolge gelernt. Inhalte würden auf dieser Basis dann verhandelbar. Ein Kompetenzerwerb bestünde demnach in der Übernahme dieses Musters. Darin würde sich Göltzers Situationsverständnis als Einhandlung von Verhalten bestätigen.

Inwiefern handelt es sich dann um eine Leistungssituation? Die Rechtfertigung der Referendarin allein reicht nicht als konstitutives Merkmal für eine Leistungssituation aus, deutet aber darauf hin: Zwar weist sie kein Wissen nach, legt aber Rechenschaft über ihr Handeln ab. Interessant ist dabei, dass der Ausbilder sich auf die Argumentation einlässt, indem er seine Empfehlung nicht durchsetzt, sondern zum Vorschlag macht, der ausgehandelt werden kann.<sup>29</sup> Es geht also nicht um eine Wissensabfrage und das Besprechen festgelegter Inhalte. Worum kann es dann gehen? Das unbegründete Ausschließen einer Auswahl von Kapiteln zum Beispiel unterliegt impliziten Normen des Ausbilders: Er »glaubt«, dass das »nicht gut« sei (0324). Gründe führt er nicht an, es lässt sich also vermuten, dass es sich um eine intuitive Entscheidung handelt, das Lehrerhandeln der Referendarin negativ zu bewerten. Zwei Erklärungen können (neben Willkür, Intuition und oben eruierte transitorische Norm) dafür angenommen werden: Entweder besteht eine erfahrungsbasierte persönliche Haltung dazu oder es geht um ein Streben nach Deutungshoheit für das Beibehalten des bevorrechtigten Gesprächsstatus<sup>30</sup> oder um beides. In allen Fällen behält seine Empfehlung ihren Aufforderungscharakter: Das Handlungsmuster Aufforderung fordert explizit eine Bewertung der Ausführung (Zifonun et al 1997, 135). Darin spiegelt sich Macht, die zusammen mit Kompetenz in Institutionen oft implizit und unbewusst »mitgegeben« wird (vgl. Rehbein 1977, 339). Das Ausüben von Macht deutet dabei auch auf ein Rollenhandeln als Prüfer, von dem erwartet werden könnte, Inhalte festzulegen und zu legitimieren.

---

29 Während das Handlungsmuster *Ratgeben* einen Handlungsplan vor anderen fokussiert, wird mit dem *Vorschlagen* auf einen oder mehrere Pläne verwiesen: Die *ratgebende Person* ist dabei an ihre Empfehlung gebunden, die *vorschlagende* nicht (vgl. Rehbein 1977, 316–325).

30 Es wird von einer professionellen Kommunikationssituation ausgegangen: Handlungen auf der Basis persönlicher Befindlichkeiten wie zum Beispiel Recht-haben-Wollen werden hier vernachlässigt.

Anknüpfend soll der eingangs formulierte zweite Untersuchungsgegenstand einbezogen werden: Der Umgang mit dem Reflexionsbogen des Studienseminars.

Nach der Erklärung zum Gesprächsformat, fordert der Ausbilder die Referendarin in der Eröffnungssequenz ad hoc dazu auf, sich zu ihrem Unterricht zu äußern:<sup>31</sup>

{00,41} 0010 **AUS** und deswegen sind auch zuerst selbst dran h°

Die Referendarin kommt dieser Aufforderung nach, indem sie einen knapp neun Minuten langen Monolog über ihren Unterricht hält, nur einmal unterbrochen durch den Ausbilder. Sie geht darin in medias res auf das Thema »Lerngruppe« (0011) ein:

{00,43} 0011 **REF** ok (-) ahm ja zur lerngruppe kann ich noch nicht so viel sagen oder kann ich auch bis jetzt noch nicht so viel sagen

Und beschreibt nachfolgend Besonderheiten im Umgang mit der Klasse. Thematisch schließt sie nach knapp zwei Minuten das zunächst gewählte Thema:

{01,41} 0026 das ist mir jetzt eigentlich nur zur lerngruppe aufgefallen bisher

Zwei Fragen drängen sich auf: Wieso wählt die Referendarin das Thema Lerngruppe? Wieso thematisiert sie ihren Unterricht dann knapp neun Minuten lang?

Weder wird das Thema in den Länderbestimmungen noch durch den Ausbilder vorgegeben. Hier wird die Betrachtung des Reflexionsbogens relevant: Das Thema findet sich stattdessen dort als erstes von neun »Qualitätsmerkmale[n] für die Einschätzung von Unterricht«. Die Referendarin scheint den Bogen demnach zur Grundlage ihrer Beiträge zu machen und beginnt folgerichtig mit dem ersten dort genannten Stichpunkt »Lerngruppe«. Augenfällig ist in diesem Zusammenhang die Wortwahl sowohl im Eingangs- wie im Abschlusssatz: »bis jetzt/noch nicht so viel«/»eigentlich«, »nur«, »jetzt [...] bisher«. Je nach grammatikalischer Auslegung der Wörter als Adverbien/Partikeln können dem Ausspruch verschiedene Inhalte zugeschrieben werden: Betonung des oder Einschränkung auf dieses Thema, Entschuldigung für die Themenentfaltung oder anderes. In jedem Fall markieren sie

---

31 Statt einer Gesamtdarstellung wird auf Schlüsselstellen eingegangen.

Redebeitrag und Thema als besonders. Die Reaktion des Ausbilders liefert dazu Aufschluss. Er unterbricht die Referendarin für eine kurze Gesprächssequenz von zwölf Sekunden, die den einzigen Zwischenschub im Monolog darstellt:

{01,43} 0027 **AUS** hm (-) °hh ganz kurz ha  
{01,45} 0028 ke ich ein also  
{01,45} 0029 **REF** ja  
{01,46} 0030 **AUS** das ist so ne strukturierungshilfe  
{01,48} 0031 ne is  
{01,48} 0032 **REF** hm  
{01,49} 0033 **AUS** t gut dass sie den notenreflexionsbogen daneben  
haben sie müssen aber nicht zwingen  
{01,51} 0034 d was sagen ne °h also  
{01,51} 0035 **REF** ok na gut dann weiß ich jetzt  
{01,53} 0036 **AUS** es geht wirklich um  
{01,54} 0037 um schwerpunkte  
{01,54} 0038 **REF** ja  
{01,55} 0039 bis jetzt musste ich immer zu jedem was sagen  
(lacht) °h

Der Ausbilder erläutert den Umgang mit dem Reflexionsbogen. Anscheinend sind diese Informationen für die Referendarin neu: »ok, dann weiß ich das jetzt« (0035). Sie gibt also vor, nicht zu wissen, ob und wie sie den Bogen einbinden soll – und damit auch, nicht zu wissen, wie sie der Aufforderung über ihren Unterricht etwas sagen zu müssen, konkret nachkommen kann. Es liegt hier also anscheinend nur bedingt gemeinsames Wissen dazu vor. Bedingt deshalb, weil sie sich dennoch auf die genannte Weise äußert. Die Referendarin muss also zuvor erwartet haben, dass sie entweder etwas oder genau dieses Thema ansprechen soll. Ansonsten wäre ihre Äußerung entbehrlich. Dafür scheinen sich in anderen Gesprächen Handlungsmuster für das Sprechen über eigenen Unterricht entwickelt zu haben: »bis jetzt musste ich immer zu jedem was sagen«<sup>32</sup> (0039). Die Referendarin folgt also einer aus anderem Kontext stammenden Gebrauchsnorm, die sie auf die Situation überträgt. Sie folgt somit einer Erwartungserwartung. So lassen sich die Füll- und Zeitwörter (»ei-

---

32 Gemeint sind die Aspekte des Reflexionsbogens, behandelt im Beratungsgespräch des Zweifaches. Die Referendarin äußert sich dazu im Anschlussinterview.

gentlich«, »nur«, »jetzt«, »bisher«) als Einschränkung deuten: Eigentlich ist das nicht alles, aber jetzt kann ich noch nicht mehr dazu sagen.

In der Unterbrechungssequenz macht der Ausbilder vom Handlungsmuster Aufforderung Gebrauch, das das Bewerten der Ausführung fordert (s.o.). Dem kommt er indirekt nach, indem er einerseits formuliert: Der Reflexionsbogen sei »nur eine Strukturierungshilfe«, zu der sie sich »nicht zwingend« äußern müsse. Damit spricht er dem Bogen eine inhaltliche Bedeutung als Lernhilfe ab und schließt gleichzeitig so den Einbezug im Sinne einer transitorischen Norm aus. Andererseits bezeichnet er den Reflexionsbogen als »Notenreflexionsbogen« und eröffnet damit einen Benotungsdiskurs. Daran lässt sich zwar keine Leistungssituation belegen, basiert die Thematisierung der »Qualitätskriterien« demnach auf Freiwilligkeit. Jedoch lässt sich durch diese Formulierung ein Zusammenhang zwischen den Kriterien und der nachfolgenden Benotung vermuten, der unausgesprochen bleibt. Interessant ist, dass die Referendarin diesen damit ungeklärten Sachverhalt nicht metakommunikativ verfügbar macht, zum Beispiel durch Nachfrage, sondern stattdessen weiterspricht. Bremerich-Vos/Boettcher unterstellen dazu, dass Auszubildende als strategische Gegenspieler von Referendarinnen bzw. Referendaren verstanden würden, und sprechen in diesem Zusammenhang gar von einem »Modell strategischen Handelns« (1986, 250). Sie behaupten, »dass die Berater von Anfang an auch als Beurteiler wahrgenommen werden, sodass Referendarinnen bzw. Referendaren [...] ihr ›Problem‹ strategisch exponieren« (ebd., 248). Der Gedanke von Redestrategien liefert hier einen wertvollen Denkanstoß in zweierlei Hinsicht: Zum einen zum Rollenhandeln beider Gesprächsbeteiligten. Sie müssen im Gespräch verschiedenen Rollen und Asymmetrien gerecht werden: als Berater (Ratgeber), Vorgesetzter, (späterer) Prüfer und als Ratsuchende, Untergebene, (späterer) Prüfling. Es deutet sich an, dass die Gesprächsbeteiligten diese verschiedenen Rollen gleichzeitig und innerhalb desselben Gesprächs nicht ohne das Aufwerfen von Widersprüchen für ein Verständnis als Lernsituation ausfüllen können. Zum anderen verweist er auf eine Satzungsnorm, die in diesem Zusammenhang problematisch erscheint: die Verpflichtung zum (Beratungs-)Gespräch. Institutionell wird so eine »Beratung« eingefordert, der Fall, dass möglicherweise gar kein Beratungsbedarf besteht, ist damit nicht vorgesehen. Dies könnte zu einem Verhaltensdilemma führen: Unabhängig von Bedarf und Anliegen muss der Ausbilder beraten, die Referendarin muss sich beraten lassen. Doch zu welchem Problem? Die Beratungssituation könnte im Falle der Bedarfslosigkeit nur künstlich hergestellt werden. Hierfür wären dann Inhalte nötig, die ein fehlendes Problem ersetzen könnten – im Falle der Gesprächssequenz könnten hier zum Beispiel Kriterien des Reflexionsbogens hinzugezogen werden. So ließe sich auch



der lange Redebeitrag der Referendarin statt eines realen Beratungsbedarfs als Versuch gelesen werden, Inhalte zu »suchen«, um der angenommenen Erwartungserwartung zu genügen. Dies entspräche der Definition einer Leistungssituation: Ein Erfolg wird angestrebt (Beratungssituation ermöglichen), ein Misserfolg vermieden (Beratungssituation kann nicht hergestellt werden).

Die Satzungsnorm in Form von Gesprächs- und Beratungszwang erzeugt so für beide Gesprächsbeteiligten einen Handlungszwang: Für den Ausbilder zieht sie notgedrungen eine subjektive Prägung nach sich, da der Reflexionsbogen keine Angaben zur Verwendung oder ausführliche inhaltliche Ausführungen aufweist. Er muss daher seine persönlichen Erfahrungen einbeziehen. Auf diese Weise erfährt die Satzungsnorm ihre zweite Sinngebung als implizit gesetzte Norm, bleibt damit offen, welche Inhalte nach welchen Gesichtspunkten bearbeitet werden. Dies rückt die Individualnormen des Ausbilders ins Zentrum. Institutionelle Normsetzung und individuelle Normerfüllung würden sich so gegenseitig bedingen: Der Ausbilder müsste in dem Fall also beraten, um das Format zu legitimieren – das Format wiederum legitimierte dann seine Rolle als Ratgeber. Die rollengebundene Selbstlegitimation beruhte damit auf einem Zirkelschluss. Welche Rolle käme darin dann der Ratsuchenden zu? Die Referendarin steckte ebenfalls im beschriebenen Dilemma: Auch ohne Bedarf muss sie Beratung einfordern, um dem Format und ihrer Rolle darin als Ratsuchende gerecht zu werden. So würde Beratung scheinbar notwendig. Diese wäre dann künstlich beschaffen, wenn die Referendarin ein Problem erfände. Die Äußerung eines Beratungsbedarfs wäre dann eine Auslösehandlung, da sie erst die Beratungssituation ermöglichte. Die Referendarin müsste daraufhin die Beratung des Ausbilders annehmen, um die (künstliche) Beratungssituation sowie die Rolle des Ausbilders als Ratgeber anzuerkennen und im oben erläuterten Sinne zu legitimieren. Dies würde erklären, wieso die Referendarin in der behandelten Sequenz nicht redebewertend metakommunikativ auf Aussagen des Ausbilders eingeht, sondern sich stattdessen passiv-bestätigend verhält und den angenommenen Erwartungserwartungen folgt.

Die Gesprächskonstitution als absolute Asymmetrie erfährt vor diesem Hintergrund eine weitere, noch hypothetische Begründung: In prinzipiell asymmetrischen Gesprächen besteht die Möglichkeit, Rat ohne negative Folgen abzulehnen – im vorliegenden Gespräch jedoch nicht, da sonst nicht nur die Rollen, sondern auch das gesamte Format infrage gestellt würden. Negative Konsequenz für die Referendarin wäre hier dann nicht nur der Beraterverlust in einem Format, das nicht »verlassen« werden kann, weil es verpflichtend und Teil der Ausbildung ist, sondern gegebenenfalls auch das Wohlwollen des späteren benotenden Prüfers.

Ein künstliches Herstellen einer Beratungssituation wäre also annehmbar als Folge der institutionell-impliziten Normsetzung (Gesprächs- und Beratungszwang): bei der Referendarin zu vermuten anhand strategischen Handelns (Beratungssuche) mit dem Ziel erfolgreicher Gesprächsbewältigung für eine nachfolgende Benotung (Leistungssituation), beim Ausbilder zu vermuten anhand strategischen Handelns (Beratungsangebot) mit dem Ziel der Satzungs- beziehungsweise Gesprächslegitimation. Beide Verhaltensweisen bedingten und legitimierten gleichzeitig die jeweilige(n) Rolle(n).

Zwar lässt sich abschließend die unklare Lernsituation auch nicht eindeutig als Leistungssituation belegen, hinsichtlich der gezeigten Aspekte kann sie aber gerade aufgrund der fehlenden Trennschärfe als problematisch eingestuft werden.

## 6 Fazit und Ausblick

Den Beratungsgesprächen liegen problematische normative Spannungen zu Grunde, die durch die Beteiligten nicht aufgelöst werden (können). Die soziale Praktik lässt sich dabei nicht eindeutig als Beratung oder Reflexion bestimmen. Zwar stellen die Beteiligten das Gespräch in Anlehnung an das Handlungsmuster Beratung her, jedoch wie aufgezeigt als untypische Beratungssituation. Augenfällig ist darin die Überhöhung der prinzipiellen Asymmetrie zu einer absoluten. Reflexion im eruierten Sinne lässt sich nur rudimentär annehmen. Insgesamt lässt die Situationsherstellung der Beteiligten prinzipiell drei Gesprächsverständnisse zu:

- ein Einüben bestimmter Routinen für das Erkennen nicht-/funktionierenden Unterrichts (Wahrnehmungsschulung);
- ein Einüben bestimmter Routinen für das Lehrerhandeln im Umgang mit bekannten Problemen (Handlungsschulung);
- eine Durchdringung und Befähigung zur Durchdringung nicht-/funktionierenden Unterrichts (Reflexionsgespräch).

Die ersten beiden Praktiken unterlägen jeweils erfahrungsbasierten impliziten Normen des Ausbilders, für die dritte wäre das gemeinsame Generieren von Kriterien konstituierend. Alle drei Praktiken werden hier als sprachlich-sichtbare Praktiken (re-)konstruiert. Sie sind damit anschlussfähig für die Praxis. Insbesondere eine Kombination aus Wahrnehmungsschulung und Reflexionsgespräch, basierend auf der Versprachlichung von Wahrnehmungen und Deutungen, scheint in Anlehnung

an aktuelle Forschungserkenntnisse ein aussichtsvoller Ansatz (z. B. Blömeke et al. 2014) – für Forschung und Praxis gleichermaßen. Das eruierte Reflexionsmodell eröffnet dazu die Möglichkeit weiterer Theoriebildung für die Fachdidaktik Deutsch. Auch als Grundlage für Mentoring-Konzepte zu »konstruktivistischer Reflexion«, die sowohl als pragmatische Sozialisierungsmaßnahmen (»local guide«), als erzieherische Begleitungen<sup>33</sup> (»educational companions«), und als Novizen-Netzwerke (»agents of change«) funktionieren sollen (vgl. Niggli 2006), kann das hier eruierte Verständnis von Reflexion ansetzen. Für eine daran anknüpfende Implementierung in der Praxis wäre jedoch zunächst eine Modifikation der bestehenden systemischen Bedingungen und eingeübten Muster angezeigt:

Das Gespräch wird weder als transparente Lernsituation noch als klare Leistungssituation hergestellt. Durch in den behandelten Sequenzen durchgängig nicht stattfindende redebewertende (Meta-)Kommunikation beeinflussen dabei vor allem implizite Normen den Gesprächsverlauf. Unklar bleibt darin, vor welchem inhaltlichen Hintergrund ein Kompetenzerwerb stattfinden soll und auf welche Weise. Implizit gesetzte Normen in Kombination mit der ausgehandelten absoluten Asymmetrie weisen die Individualnormen des Ausbilders dabei als die Einflussgrößen des Gesprächs aus. Das darin angelegte Verständnis guten Unterrichts und professionellen Lehrerhandelns unterliegt ebenfalls dessen individuellen Normsetzungen. Hierbei stellt zudem das Phänomen der »Rollendoppelung« (Hoffmann/Nothdurft 1989, 129/130) zu Beratung und Bewertung einen unbestimmten Einflussfaktor dar: Der widersprüchliche Umgang mit dem Reflexionsbogen liefert dazu keinen Aufschluss, zeigt aber, dass beide Beteiligten sich entweder unklar über dessen Verwendung sind oder sich strategisch-bewusst unklar dazu verhalten. Als inhaltliche Lernhilfe sowie als spezifisches Lerninstrument einer transitorischen Norm wird er im Gespräch ausgelassen.

Transitorische Normen lassen sich für das formulierte Ziel Kompetenzerwerb in Bezug auf ein professionelles Lehrerhandeln nicht erkennen. Stattdessen liegen möglicherweise andere Lernziele und andere transitorische Normen zu Grunde, das Rollenhandeln des Ausbilders liefert Hinweise darauf: Einerseits suggeriert er der Referendarin Mitbestimmung bei der Gesprächsorganisation und Wahl der Themen. Andererseits obliegt die Gesprächsleitung durchgängig ihm, indem er ihr die Rolle der Ratbedürftigen zuweist und er seine Aussagen inhaltlich wie organisato-

---

33 Das Trennen von Erziehen und Unterrichten ist theoretisch verfehlt (Baumert/Kunter 2006, 474). Für eine Reflexionstheorie wäre also auch hier zu klären, was genau unter Erziehung zu verstehen ist.

risch zu einer Gebrauchsnorm erhebt. Das Erkennen und Anerkennen dieser Norm könnte den Lernerfolg für eine hier hypothetische transitorische Norm darstellen: Was der Ausbilder äußert, muss von der Referendarin berücksichtigt werden. Berücksichtigt sie dessen Äußerungen, ist die Norm erfüllt, Inhalte werden dann verhandelbar. Das Lernziel bestünde darin also in der Übernahme dieses Musters, weniger im Bearbeiten oder Verstehen bestimmter Inhalte.

Dafür spricht eine grundlegend problematische Dynamik im Gesprächsverlauf: Die soziale Praktik kann (muss) bei fehlendem Beratungsbedarf künstlich hergestellt werden. Die Initiierung dieser Situation scheint dann als Auslösehandlung von der Referendarin auszugehen. Sie muss zunächst ein Problem inszenieren und sich im Anschluss daran strategisch verhalten, indem sie an die Gebrauchsnorm angepasst handelt (Erwartungserwartungen erfüllen). Dieses Handeln deutete auf eine Erfolg anstrebende und Misserfolg vermeidende Handlung – Merkmal einer Leistungssituation. Der Ausbilder daneben muss das künstliche Problem daraufhin aufgreifen, gleichzeitig ermöglicht erst die Problempäsentation seine Rolle als Ratgeber und legitimiert sie auf diese Weise. In Kombination führen die Handlungen beider Beteiligten zu der dargestellten strategischen Gesprächsbewältigung, unabhängig davon, ob die Beteiligten bewusst oder unbewusst so verfahren. Die Referendarin scheint zusammenfassend also der (angepassten) Beratungssuche mit dem Ziel erfolgreicher Gesprächsbewältigung zu folgen, der Ausbilder stellt auf der Basis impliziter Individualnormen eine unklare Lern- und Leistungssituation her (mit Beratungsangeboten), die zu der Satzungs- und Gesprächslegitimation führt.

Die Frage *Wie gehen die Interaktanten mit den normativen Spannungen um?* lässt sich demnach also beantworten mit: durch gesprächslegitimierendes Vermeidungsverhalten. Indem die Widersprüche und Unklarheiten nicht redebewertend aufgegriffen und damit markiert, sondern mindestens beibehalten werden, bleibt die institutionell-implizite Normsetzung unhinterfragt im Gespräch bestehen – die Frage, was in der Lernsituation gelernt werden soll, lässt sich daran nicht eindeutig erkennen.

Professionalisierungsbedarfe lassen sich somit auf allen Ebenen annehmen: im Ausbilder- und Referendarhandeln (Professionalisierungsbedarf, personell) und in den rahmenden Ausbildungsstrukturen (Optimierungsbedarf, systemisch).

Datengrundlage dieser Befunde sind Auszüge eines Gesprächs.<sup>34</sup> Zum einen gilt es, sie an weiteren Gesprächen zu untersuchen, zum anderen die entworfene (Reflexions-)Theorie inklusive der einhergehenden Lösungsansätze weiterzuentwickeln. Vorerst kann das Beratungsgespräch als in sich widersprüchliche soziale Praktik und damit als unklare Lern- und Leistungssituation gelten.<sup>35</sup> Sicher ist darin die problematische institutionelle Rahmumgebung des Bundeslandes, mit der die Akteure sämtlicher Studienseminare derzeit in ebendiesem umgehen müssen.

---

34 Die Befunde werden in einer empirischen Untersuchung berücksichtigt: Dissertation Ferk Schäfers zur Analyse von 14 Beratungsgesprächen aus zwei Bundesländern, Veröffentlichung 2017.

35 Wie bereits thematisiert, unklar *von außen* betrachtet: Inwiefern dies unter den herausgearbeiteten Bedingungen auch auf die Gesprächsbeteiligten zutrifft, ist zu klären.

## 7 Literatur

- Bastian, Johannes/Helsper, Werner (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf – Bilanzierung und Perspektiven. In: Bastian, Johannes/Helsper, Werner/Reh, Sabine/Schelle, Carla (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Band 12 (2000). Opladen: Leske und Budrich, S. 167–192.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9. Heft 4 (2006), S. 469–520.
- Blömeke, Sigrid/König, Johannes/Busse, Andreas/Suhl, Ute/Benthien, Jessica/Döhrmann, Martina/Kaiser, Gabriele (2014): Von der Lehrerausbildung in den Beruf – Fachbezogenes Wissen als Voraussetzung für Wahrnehmung, Interpretation und Handeln im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17 (3), S. 509–542.
- Bräuer, Christoph (2011): Die Unterrichtsrahmenanalyse – ein Beobachtungsinstrument für die praktische Forschung wie die forschende Praxis. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 80 (2011), S. 13–30.
- Bräuer, Christoph (2015): An der Schnittstelle professioneller Lehrkompetenz – (Re-)Konstruktion von »Rationalität« und »Adaptivität« im Didaktischen Entscheiden. In: Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer, S. 159–199.
- Bremerich-Vos, Albert/Boettcher, Wolfgang (1986): Pädagogische Beratung: Zur Unterrichtsnachbesprechung in der 2. Phase der Lehrerausbildung. In: Kallmeyer, Werner (Hrsg.): Kommunikationstypologie. 1986. Düsseldorf: Schwann, S. 245–280.
- Brock, Alexander/Meer, Dorothee (2004): Macht – Hierarchie – Dominanz – A-/Symmetrie: Begriffliche Überlegungen zur kommunikativen Ungleichheit in institutionellen Gesprächen. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 5, S. 184–209. Download: [www.gespraechsforschung-ozs.de](http://www.gespraechsforschung-ozs.de) [19.1.2015].
- Bromme, Rainer (2014): Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens [Nachdruck von 1992]. Münster u. a.: Waxmann.
- Combe, Arno/Kolbe, Fritz-U. (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen und Können. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Opladen: Leske-Budrich, S. 831–855.
- Dahrendorf, Ralf (2006): Homo Sociologicus: ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. 17. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Aufl. VS: Wiesbaden.
- Etzold, Sabine (1997): Ist die desolante Lehrerausbildung schuld an der Schulmisere? In: Die Zeit, 7/1997, 46. Download: <http://www.zeit.de/1997/07/lehrer.txt.19970207.xml> [28.9.2015].
- Feilke, Helmuth (2015): Transitorische Normen – Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. In: Didaktik Deutsch 38 (2015). Baltmannsweiler: Schneider, S. 115–136.
- Felder, Ekkehard/Gardt, Andreas (2015): Sprache. Erkenntnis. Handeln. In: Ebd. (Hrsg.): Handbuch Sprache und Wissen. Reihe: Handbücher Sprachwissen, 1. Berlin u. a.: de Gruyter, S. 3–34.
- Fiehler, Reinhard/Barden, Birgit/Elstermann, Mechthild/Kraft, Barbara (2004): Eigenschaften gesprochener Sprache. Reihe: Studien gesprochener Sprache 30 (IDS). Tübingen: Narr.
- Fiehler, Reinhard (2012): Woher weiß der Kommunikationstrainer, wie man es besser macht? Bewertungen und Normen in berufsbezogenen Kommunikationstrainings. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee/Schneider, Jan Georg (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 249–265.
- Fix, Ulla/Poethe, Hannelore/ Yos, Gabriele (2003): Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Arbeitsbuch. Frankfurt/Main: Peter Lang.

- Frey, Andreas/Jung, Claudia (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 540–572.
- Gloy, Klaus (2012a): Was ist das normhafte einer Norm? Zur Fundierung der Normenforschung. In: Rosenberg, Katharina/Vallentin, Rita (Hrsg.): Norm und Normalität. Beiträge aus Linguistik, Soziologie, Literatur- und Kulturwissenschaften. Berlin: Logos, S. 8–27.
- Gloy, Klaus (2012b): Empirie des Nichtempirischen. Sprachnormen im Dreieck von Beschreibung, Konstitution und Evaluation. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Berlin: de Gruyter, S. 23–40.
- Goffman, Erving (2008): Rahmen-Analyse. 1980, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Göltzner, Susanne (1999): Unterrichtsnachbesprechungen in der Deutschlehrausbildung. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Göltzner, Susanne (2002): »Vorführstunden« – eine empirische Fallanalyse aus der Deutschlehrausbildung in der zweiten Ausbildungsphase. In: Kammler, C./Knapp, W. (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 46–58.
- Hartung, Wolfgang (1977): Zum Inhalt des Normbegriffs in der Linguistik. In: Sprache und Gesellschaft: Normen in der sprachlichen Kommunikation. 1977. Akademie Verlag: Berlin, S. 9–70.
- Hascher, Tina (2005): Die Erfahrungs Falle. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, H. 1 (5), S. 40–46.
- Hattie, John (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarb. 1. Aufl. besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helsper, Werner (2005): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. 2. Aufl. In: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.): Ungewissheit. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 142–162.
- Henne, Helmut/Rehbock, Helmut (2001): Einführung in die Gesprächsanalyse. 4. Aufl. Berlin: de Gruyter.
- Hoffmann, Ludger/Nothdurft, Werner (1989): Kommunikation und Kommunikationsprobleme in Institutionen. In: Förster, Jürgen/Neuland, Eva/Rupp, Gerhard (Hrsg.): Wozu noch Germanistik? Wissenschaft – Beruf – Kulturelle Praxis. 1989, Stuttgart: Metzler, S. 118–132.
- Hummel, Hans-J./Bloch, Gerhard (1987): Institution. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus-J. (Hrsg.): Soziolinguistik: ein internationales Handbuch der Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Band 1 (1987). Berlin/New York: de Gruyter, S. 187–196.
- Kallmeyer, Werner (1985): Handlungskonstitution im Gespräch. In: Gülich, Elisabeth/Kotschi, Thomas (Hrsg.): Grammatik, Konversation, Interaktion. Beiträge zum Romanistenta 1983. Reihe: Linguistische Arbeiten 153 (1985). Tübingen: Niemeyer, S. 81–122.
- Kallmeyer, Werner (2000): Beraten und Betreuen. In: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 2, S. 227–252.
- Kiesendahl, Jana (2011): Status und Kommunikation. Ein Vergleich von Sprechhandlungen in universitären E-Mails und Sprechstundengesprächen. Berlin: Erich Schmidt.
- Kosinär, Julia (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Reihe: Studien zur Bildungsgangforschung, Band 38 (2014). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Neuweg, Georg Hans (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 1 (48), S. 10–29.
- Neuweg, Georg Hans (2011): Das Wissen der Wissensvermittler. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 451–477.

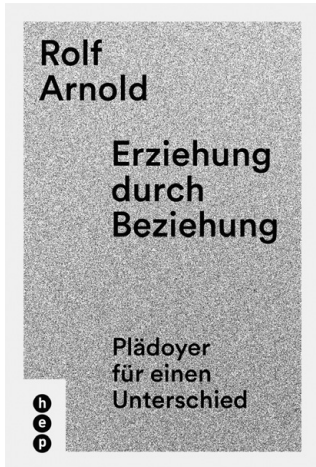
- Niggli, Alois (2006): Beratungs- und Reflexionsansätze im Mentoring der Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beiträge zur Lehrerbildung. Heft 24 (1), S. 120–126.
- Nothdurft, Werner (1994): Herstellung der Beratungssituation. In: Nothdurft, Werner/Reitemeier, Ulrich/Schröder, Peter (Hrsg.): Beratungsgespräche. 1994. Tübingen: Narr, S. 20.
- Paseka, Angelika/Hinzke, Jan-Hendrik (2014): Der Umgang mit Dilemmasituationen. Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. In: ZISU, 3 (2014). Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, S. 14–28.
- Rehbein, Jochen (1977): Komplexes Handeln. Stuttgart: Metzler.
- Schlömerkemper, Anja (2002): Leistungsmessung und die Professionalität des Lehrerberufs. In: Weichert, Franz, E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 311–321.
- Schön, Donald (1983): The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
- Schön, Donald (1987): Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schröder, Peter (1994): Perspektivendifferenzen in Beratungsgesprächen. In: Nothdurft, Werner/Reitemeier, Ulrich/Schröder, Peter (Hrsg.): Beratungsgespräche. 1994. Tübingen: Narr, S. 90–182.
- Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst 2010 (APVO-Lehr 2010). Download: <http://schule.de/> [3.11.2014].
- Vogel, Sigrid (2008): Das Studienseminar als Studienstätte – Überlegungen zu einer berufsfelderforschenden Gymnasiallehrer\*innenbildung der zweiten Phase der Lehrerbildung. Download: <http://www.bak-online.de/downloads/pdf/svogel.pdf> [14.8.2013], Erscheinungsjahr aus Seiteninformationen, Seitenbetreiber: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/-innen e.V.
- Wunderlich, Dieter (1983): Studien zur Sprechakttheorie. 3. Aufl. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Wyss, Corinne (2013) Unterricht und Reflexion: eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften [Dissertation]. Münster: Waxmann.
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (Hrsg.) (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Band 1–3. In der Reihe: Schriften des Instituts für deutsche Sprache. Berlin: de Gruyter.







der bildungsverlag



Rolf Arnold

## **Erziehung durch Beziehung**

Plädoyer für einen Unterschied

Kinder- und Schulstube prägen uns – und die Erziehung der eigenen Kinder dazu. Wir tun deshalb gut daran, Erziehungslamentos und Rezept Hoffnungen aufzugeben und uns stattdessen mit uns selbst auseinanderzusetzen. Dieses Buch handelt von dem, was wir bewirken, wenn wir nichts bewirken, sondern uns lediglich treu bleiben: eine echte Beziehung zum Kind und damit das, was Erziehung sein sollte, nämlich eine Unterstützung nachwachsender Menschen auf ihrem Weg zur selbstverantwortlichen Lebensgestaltung.

Auch erhältlich als E-Book



Stefan Hauser, Vera Mundwiler

## **Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen**

Mündlichkeit, Band 4

Der inter-institutionelle Gesprächstyp des schulischen Elterngesprächs wurde in der Forschung lange vernachlässigt, obwohl die Bedeutung für die Praxis, beispielsweise für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, auf der Hand liegt. Dieser Band der Reihe Mündlichkeit widmet sich dem Thema und versammelt gesprächsanalytische Beiträge, die theoriegeleitet empirische Befunde zur Diskussion stellen, methodologische Probleme reflektieren und einen Beitrag leisten zur theoretischen Weiterentwicklung verschiedener aktueller Fragen in den Bereichen institutionelle Kommunikation, Gesprächsmoderation, Konfliktmanagement, Interkulturalität sowie Leistungs- und Verhaltensbeurteilung.



Elke Grundler, Carmen Spiegel

## **Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen**

Mündlichkeit, Band 3

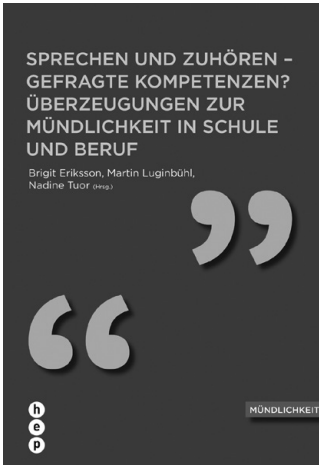
Was ist unter Mündlichkeit zu verstehen? Inwiefern ist diese Frage didaktisch relevant? In der Sprachwissenschaft und -didaktik, besonders aber auch im schulischen Kontext sind Vorstellungen beziehungsweise Konzeptionen von Mündlichkeit bedeutsam, denn sie konturieren wissenschaftliche Modelle und Lerngegenstände, prägen Erwartungen und haben Auswirkungen auf Unterrichtsmethoden in unterschiedlicher Weise.

Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes setzen sich explizit und implizit mit verschiedenen Konzeptionen des Mündlichen auseinander: Neben der grundsätzlichen Klärung, was Mündlichkeit ausmacht, werden aus der Perspektive der Mündlichkeits- und Schriftlichkeitsforschung in den Fachdidaktiken Deutsch und Deutsch als Fremdsprache Mündlichkeitskonzeptionen problematisiert und präzisiert.

Darauf aufbauend entwickeln die Autorinnen und Autoren praxisorientierte Unterrichtsvorschläge. Für Mündlichkeitsdomänen wie das Sprechen und Zuhören sowie das Präsentieren und Moderieren werden Konsequenzen und Anregungen für den Unterricht formuliert und Beurteilungsmöglichkeiten auf den Prüfstand gestellt.



der bildungsverlag



Brigit Eriksson-Hotz, Martin Luginbühl,  
Nadine Tuor

## **Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen? Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf**

Mündlichkeit, Band 2

Für wie bedeutsam halten Lehrpersonen die mündlichen Sprachfähigkeiten? Welche Überzeugungen vertreten sie gegenüber dem Sprechen und Zuhören? Inwiefern spielen dabei kulturelle Faktoren eine Rolle? Wie stehen ihre Schülerinnen und Schüler zu den mündlichen Kompetenzen?

Auf welche Teilkompetenzen von Sprechen und Zuhören kommt es schließlich im Berufsalltag an? Welche Bedeutung haben die mündlichen Sprachfähigkeiten etwa im Alltag einer Politikerin oder eines Arztes?

Im Fokus des zweiten Bandes der Reihe »Mündlichkeit« stehen Überzeugungen zur Mündlichkeit in der Schule. Die Autorinnen und Autoren stellen wissenschaftliche Erkenntnisse und didaktische Überlegungen zum Thema vor. Außerdem gewähren Personen verschiedener Berufsgattungen einen Einblick in ihren mündlichen Alltag.



Ulrike Behrens, Brigit Eriksson-Hotz

## **Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit**

Mündlichkeit, Band 1

Sich angemessen ausdrücken, an Gesprächen teilnehmen und aufmerksam zuhören können sind zentrale Kompetenzen im gesellschaftlichen und beruflichen Leben. Der Vermittlung mündlicher Sprachkompetenzen in der Schule kommt daher eine große Bedeutung zu. Der erste Band der »Reihe Mündlichkeit« ist dem facettenreichen Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit gewidmet. Die meist am empirischen Datenmaterial orientierten Beiträge dieses Bandes zeigen auf, dass das Mündliche in einigen Teilen eigenen, in anderen Teilen aber gleichen Regeln folgt wie das Schriftliche, und sie skizzieren, wie Kinder und Jugendliche sich diese je spezifischen Kompetenzen im Unterricht aneignen können. Das Zentrum Mündlichkeit der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz PHZ Zug setzt in diesem Themenfeld mit seinen Angeboten in Lehre, Forschung, Entwicklung und Beratung an. Mit der Gründung der Buchreihe »Mündlichkeit« will das Zentrum auch zum sprachdidaktischen Diskurs beitragen.

