

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die
Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>

13. Jahrgang 2008 – ISSN
1431-4355

Schneider Verlag
Hohengehren GmbH

Elke Grundler

**GESPRÄCHSKOMPETENZ – EIN
SYSTEMATISIERUNGSVORSCHLAG
IM HORIZONT SCHULISCHER
BILDUNGSSTANDARDS UND
KOMPETENZEN**

In: Didaktik Deutsch, Jg. 13, H. 24, S. 48-69.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Elke Grundler

GESPRÄCHSKOMPETENZ – EIN SYSTEMATISIERUNGSVORSCHLAG IM HORIZONT SCHULISCHER BILDUNGSSTANDARDS UND KOMPETENZEN

1. Problemstellung und Ausgangssituation

Das große öffentliche Interesse an Gesprächskompetenz spiegelt sich nicht nur in der Flut der Ratgeberliteratur, sondern auch im Anforderungsprofil nahezu aller Stellenangebote wider. Die Bildungsstandards im Fach Deutsch fordern daher zurecht im Arbeitsbereich 1 Teilkompetenzen, die einer grundlegenden Gesprächskompetenz dienen. Die Fachdidaktik kann jedoch momentan noch keinen gemeinsamen Orientierungsrahmen für den Aufbau eines Modells zur Gesprächskompetenz anbieten, der etwa mit den Entwicklungen zu einem Lesekompetenzmodell in der Fachdiskussion vergleichbar wäre.

Die Qualität eines outputorientierten Kompetenzkonstrukts kann zunächst an die Beachtung des didaktischen Dreiecks mit seinen Bezügen zu den Lernenden, den Lehrenden und dem Gegenstand gebunden werden. Es muss einerseits Teilkompetenzen und deren ontogenetische Dimension benennen können, andererseits muss es geeignet sein, didaktisch reflektiertes Handeln anzuleiten und zu begründen (vgl. Ossner 2001). Damit sind die Perspektiven auf Lehrer (was muss dieser tun?) und Schüler (was muss dieser können?) geschaffen. Außerdem muss das Modell dem Bezug zur Fachwissenschaft standhalten (vgl. Ossner 2006). Dieser droht zuweilen durch die Anforderungen der theoretischen Konstrukte der empirischen Psychologie an den Rand gedrängt zu werden (vgl. Steinbrenner 2007).

Die derzeit favorisierten Kompetenzmodelle ziehen ihre Berechtigung v.a. aus ihrer Nutzbarkeit für large-scale Erhebungen (vgl. z. B. Jude/Klieme 2007) bzw. werden für diese konstruiert (vgl. Rost 2007). Dass Modelle aber immer nur Ausschnitte von Wirklichkeit zeigen und für spezifische Interessen formuliert sind, wissen wir spätestens seit den modelltheoretischen Arbeiten Stachowiaks (1973). Während Fragebögen und schriftliche Tests grundsätzlich zur Erhebung von Kompetenzen in Lernbereichen wie dem Lesen oder Rechtschreiben, d. h. konzeptionell schriftsprachlichen Bereichen, adäquat sein könnten, werden solche Verfahren für die Mündlichkeit fragwürdig (vgl. Vogt 2007). Deutlich wird dies am Versuch DESIs, die mündliche Argumentationskompetenz anhand verschiedener Items über einen „Papier und Bleistifttest“ zu evaluieren (vgl. Gailberger/Krelle/Willenberg 2007). Auch die KMK formuliert in den nationalen Bildungsstandards (Klassenstufe 4) von insgesamt elf Aufgabenbeispielen nur eine Aufgabe für den Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“. Die Autoren weisen mit einem Kommentar darauf hin, wie sie diese Aufgabe verstanden wissen wollen: „Dieses Aufgabenbeispiel ist ausdrücklich aufgenommen worden, um deutlich zu machen, dass auch der Bereich ‚Sprechen und Zuhören‘ zentral für den Kompetenzerwerb im Deutschen ist“ (KMK 2004, 37). Die Funktion der konkreten Aufgabe besteht demnach v.a. in der Würdigung der Mündlichkeit.

Die eigentliche fachliche Fundierung eines Modells für Gesprächskompetenz spielt in diesen Überlegungen oft nur noch eine untergeordnete Rolle. So ist es nach wie vor unklar, welche Komponenten für ein Modell schulisch erwartbarer Gesprächskompetenz relevant sind. Bevor diese jedoch nicht systematisch erfasst sind, erscheint ein didaktisch orientiertes Entwicklungsmodell für die Schule kaum Gewinn bringend vorstellbar.¹ Momentan entstehen unterschiedliche offene Listen, in denen Aspekte mündlicher Kompetenzen aufgeführt sind.² Die Listen sind stets durch weitere Teilkomponenten erweiterbar. Dies erscheint einerseits sympathisch, pragmatisch und im Sinne einer konstruktivistischen Suchbewegung sinnvoll. Andererseits fehlt eine sprachtheoretisch fundierte Konstruktion, die ausdifferenzierte Einzelformulierungen einfach ordnen kann.

Vor der Entwicklung sinnvoller Aufgabenstellungen muss demnach dringend eine genuin deutschdidaktisch tragfähige und gegenstandsgerechte Modellierung der einzufordernden Teilkompetenzen und ihrer Beziehung zueinander für den Begriff ‚Gesprächskompetenz‘ erfolgen.

Im Folgenden wird dazu ein erster Vorschlag gemacht. Zuerst werden sprachwissenschaftliche Ansätze zur Gesprächskompetenz skizziert (2). Für eine systematische Strukturierung der Zugänge der empirischen Gesprächsforschung wird dann ein Modell vorgestellt, das aus einer Kombination von Bühlers modifiziertem Organonmodell und Coserius Sprachkompetenzbegriff besteht. Daher wird Coserius Ansatz kurz erläutert (3.1), bevor wichtige Änderungen am Organonmodell eingeführt werden (3.2). Schließlich wird die Integration der beiden Modelle beschrieben (3.3). In die entstandene Systematik werden anschließend die einzelnen Formulierungen der Bildungsstandards eingetragen (4). Dies zeigt die Schwierigkeit der Standardformulierungen für die Nutzung der Validierung auf. Mithilfe zweier Transkriptausschnitte soll der heuristische Nutzen des Modells beispielhaft dargestellt werden (5). Schließlich wird die Anschlussfähigkeit des Modells an die aktuelle deutschdidaktische Debatte deutlich gemacht (6).

2. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur Gesprächskompetenz

In der Sprachwissenschaft wird der Kompetenzbegriff untrennbar mit Chomskys Verständnis von Sprachkompetenz assoziiert. Dieses ist dem Erkenntnisinteresse gewidmet, angeborene kognitive Dispositionen zu rekonstruieren, die es dem Menschen ermöglichen, aus einer geringen Menge sprachlicher Formen eine unendliche Zahl neuer grammatisch korrekter Sätze zu generieren bzw. Sätze in deren Grammatikalität beurteilen zu können (vgl. Chomsky 1965). Damit steht Chomskys universaler Ansatz dem in der Didaktik genutzten Begriff Weinerts

¹ Einen Ansatz, der auf das Unterstützen kommunikativer Kompetenzen in Trainings für Erwachsene abhebt, stellen Becker-Mrotzek / Brünner (2004) vor. Darin gehen sie von Fähigkeiten aus, die dem expliziten und prozeduralen Wissen zugeordnet werden und die in unterschiedlichen Stadien eines Gesprächs zum Handlungseinsatz kommen.

² Ein überaus gelungenes Beispiel im Zusammenhang der Standardisierungsbemühungen in der Schweiz (HarmoS) stellt das an der PH Zürich entstandene Erhebungsinstrument dar.

(2001) in dreierlei Hinsicht gegenüber. Weinert definiert Kompetenz als „die durch [*Individuen*] verfügbaren oder durch sie *erlernbaren* kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (ebd.) zur situativen Problemlösung. Ein dritter Aspekt Weinerts ist die motivationale, volitionale und soziale *Bereitschaft* die erworbenen Fähigkeiten praktisch einzusetzen. Eine Perspektive, die bei Chomsky keine Relevanz besitzt.

Eher als Chomskys Perspektive scheint daher das von Hymes geprägte Verständnis der „Kommunikativen Kompetenz“ geeignet, um in einem didaktischen Modell aufgegriffen werden zu können. Nach Hymes greift Chomskys Begriff zu kurz, „sobald er auf Kinder in einer realen und konkreten Umgebung angewandt wird“, so dass es einer Theorie bedürfe, die sozio-kulturelle Faktoren mit einbeziehe (Hymes 1978, 305). Er argumentiert, dass Kinder nicht nur Grammatikalität erwerben, „sondern auch ein Wissen um [die] Angemessenheit von [Sätzen].“ (ebd., 306). Mit seinem Hinweis auf Angemessenheit, orientiert sich Hymes an der von Chomsky ausgeschlossenen Performanz und führt einen dialogisch-kommunikativen sowie einen situativen Aspekt ein. Damit sind auch die Individualität und der Erwerb von Kompetenz in der praktischen Anwendung grammatikalischer Kompetenz angesprochen (vgl. Hymes 1972, 277). Dennoch bleibt der Ansatz Hymes theoretisch, so dass ein empirisches Kompetenzmodell kaum abzuleiten ist.

In der empirischen Interaktionsforschung steht ein Modell für Gesprächskompetenz noch aus. Dies liegt v. a. daran, dass das Erkenntnisinteresse derselben in der *Deskription* interaktiver Prozesse bzw. institutionell gefestigter, kommunikativer Handlungsmuster liegt (vgl. Ehlich/Rehbein 1979). Die entstehenden Gesprächsstrukturen, -inhalte usw. werden als gemeinsame Leistung der Gesprächsteilnehmer verstanden. Dennoch kann die Gesprächsforschung wertvolle Ansatzpunkte geben. Deppermann (2004, 22 ff.) weist darauf hin, dass die Grundeigenschaften von Gesprächen Problempotenziale für das konkrete Gespräch mit sich bringen. In dieser Hinsicht seien Kompetenzen, bezogen auf den Umgang des Einzelnen mit diesen Schwierigkeiten, formulierbar. In Ermangelung einer bisher „ausgearbeitete[n] und einigermaßen umfassende[n] Theorie der verbalen Interaktion“ (ebd.), die eine Systematik erlauben würde, nennt Deppermann exemplarisch wesentliche Aspekte einer empirisch begründbaren Gesprächskompetenz: Er listet die Prozessualität, die Interaktivität, die Methodizität, die Pragmatizität und die Konstitutivität auf. Unter Prozessualität von Gesprächen werden Phänomene wie die Flüchtigkeit und die Kontextabhängigkeit verstanden. Unter dem Stichwort Interaktivität wird betont, dass das Gesprächshandeln wechselseitig von den Gesprächspartnern abhängt. Kompetentes Handeln setzt demnach die richtige Einschätzung des Partners ebenso voraus wie ein aufmerksames Rezipieren der Hörersignale und der Bedeutungsinterpretation durch den Partner. Unter Methodizität versteht Deppermann „die aktive wie rezeptive Beherrschung von kulturellen Etiketten und Normalformen, von institutionellen Handlungsschemata, Konventionen und Gepflogenheiten“ (ebd. 23). Kompetentes Gesprächsverhalten ist in diesem Zusammenhang abhängig von der Kenntnis verschiedener Gesprächstypen, die die verbalen Handlungsmöglichkeiten in jeweils spezifischer Weise vorstrukturieren (vgl. Becker-Mrotzek 2008, 6 f.). Eng

damit verbunden ist die Pragmatizität, die v. a. auf das Erreichen des Gesprächsziels bzw. des Handlungszwecks abhebt.

Gefüllt werden können die angesprochenen Bereiche nur durch die Nutzung formalsprachlicher verbaler und non-verbaler Mittel, mithilfe derer das Gespräch überhaupt stattfinden kann. Der Konstitutivitätsaspekt ist demnach eng mit einer ausreichenden Produktions- und Rezeptionsfähigkeit verbunden.

Deppermanns Perspektiven sind ausdrücklich als erste Überlegungen eines rein deskriptiven Forschungszweiges hinsichtlich normativer Postulate formuliert. Für eine Nutzung derselben für didaktische Zwecke erscheint es sinnvoll, diese zu systematisieren, um so eine übersichtliche Matrix zu erhalten, mithilfe derer einzelne Teilkompetenzen verortet werden können. Im Folgenden soll Sprachkompetenz im Sinne Coserius vorgestellt und Bühlers Organon-Modell modifiziert werden, sodass eine Integration der Aspekte Deppermanns möglich wird.

3. Modellierung von Gesprächskompetenz

3.1. Sprachkompetenz bei Coseriu

Coseriu entwickelte in seiner kulturell fundierten Sprachwissenschaft eine Perspektive auf Sprachkompetenz, die als scharfe Abgrenzung von Chomskys Kompetenzbegriff verstanden werden muss. In diesem Zusammenhang beschreibt er seine Modellierung als eine „Linguistik des Sprechens“ (Coseriu 2007, 64). Für Coseriu ist Sprechen, mit Bezug auf Humboldt, eine universelle Tätigkeit. Diese Tätigkeit wird individuell nach historisch entwickelten Techniken ausgeübt.

Damit isoliert er in der Sprache drei Ebenen, die im Sprechen zum Tragen kommen: die universelle, die historische und die individuelle Ebene. Identifizierbar werden die Ebenen durch voneinander unabhängige Qualitätsurteile oder durch metasprachliche Bezüge, mit denen sich Menschen auf die jeweiligen Ebenen beziehen können (vgl. ebd. 70 ff.). Die universelle Ebene der Sprache drückt sich in der menschlichen Tätigkeit des Sprechens allgemein aus. Diesem Sprechen im Allgemeinen gegenüber gibt es Urteile, die auf das zugrunde liegende Wissen hinweisen. Coseriu bezeichnet dieses Wissen als elokutionelles Wissen. Bewusst wird es erst durch Abweichungen von normalen Denkprinzipien oder von unserem Weltwissen. Auffallend wären Abweichungen, wie „Die fünf Erdteile sind vier: Europa, Asien und Afrika“ (ebd. 90), in denen die syntaktische Form korrekt ist, jedoch keine Kongruenz hinsichtlich der Zahlen besteht. Unser Wissen über die Inkongruenz des Beispiels ermöglicht es jedoch, das zunächst Sinnlose durch Interpretation und durch Weltwissen in Sinnvolles zu überführen, sofern offensichtlich ist, dass das Sinnlose intentional gesagt wird.³

Die zweite Ebene der Sprache und die damit verbundene sprachliche Kompetenz beziehen sich auf die Einzelsprache. Coseriu bezeichnet das zugehörige Wissen als

³ Coseriu bezeichnet diesen Vorgang als „Aufhebung“ (ebd., 121 ff.). Gleichzeitig wird an dieser Stelle die Bedeutung der Griceschen Maximen (Grice 1979) deutlich.

idiomatisches Wissen. Dieses geht für Coseriu über die Kompetenz bei Chomsky oder die langue bei Saussure deutlich hinaus. Statt eines rein synchronen Wissens beinhaltet es ebenso ein kulturell gewachsenes, diachrones Sprachwissen (Bsp.: das Mädchen ward glücklich bis an ihr Lebensende) sowie ein Wissen über Sprach-

Ebenen der Sprache	Tätigkeit	Autonomes Werturteil	Wissen
Universelle Ebene	Sprechen im Allgemeinen	Kongruenz	<i>Elokutionelles Wissen:</i> allgemeine Denkprinzipien; Ausrichtung des Sprechens und Rezipierens am Weltwissen; Nutzung von Implikaturen
Historische Ebene	Konkrete Einzelsprache	Korrektheit	<i>Idiomatisches Wissen:</i> „Klassisches“ grammatisches Wissen; Wissen über Varietäten; Diachrones Wissen
Individuelle Ebene	Diskurs / Gespräch / Text	Angemessenheit	Expressives Wissen: Situationseinschätzung; Gesprächsstrukturen; soziale Strukturen; institutionelle Konventionen

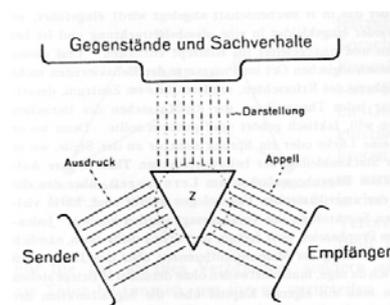
Abbildung 1: Sprachkompetenz bei Coseriu

varietäten und deren Verflechtungen in der Performanz. Das Kriterium der Korrektheit entscheidet über das idiomatische Wissen mit den genannten Facetten. Auch die dritte Ebene der Sprache wird im Sprechen offenbar. In ihr geht es um die situative Einbettung des Sprechens und um die Kenntnis gesprächsstruktureller/textueller Normen (Normen im Sinne des Normalen, nicht im Sinne des Normativen). Gemeint ist eine autonome Ebene, die einzelsprachlich völlig korrekt und allgemein kongruent sein kann, die aber hinsichtlich ihrer Angemessenheit, bezogen auf Situation, Funktion, usw., beurteilt werden kann.

3.2 Modifikation des Organonmodells Bühlers

Bühlers Organonmodell erweitert den sprachlichen Zeichenbegriff Saussures, indem er die Funktionen sprachlicher Äußerungen beschreibt. Zum einen dienen Äußerungen einem Sprecher, etwas von sich selbst zum Ausdruck zu bringen – Gefühle, Perspektiven und Einstellungen. Zum anderen stellt er mithilfe einer Äußerung Sachbezüge zur realen oder vorgestellten Welt her. Außerdem erzeugt die Äußerung des Sprechers bei dem Hörer Reaktionen und Wirkungen (Bühler 1934/1999, 24-33).

Das Modell ermöglicht damit einerseits eine Analyse einer einzelnen Äußerung,



(Abbildung 2: Organonmodell; Bühler 1934/1999, 28)

wie dies auch in der Sprechakttheorie erfolgt. Andererseits können die oben erwähnten Eigenschaften von Gesprächen nicht ausreichend beschrieben werden.

Um das Organonmodell für ein auf Interaktionen bezogenes Kompetenzmodell nutzen zu können, sind Modifikationen notwendig, die die Sprecherzentriertheit Bühlers konzeptionell überwinden und eine weitere Äußerungsfunktion ermöglichen; nämlich die, dass ein Gespräch überhaupt am Laufen gehalten wird.

Begrifflich müssen aus Sender und Empfänger Sprecher 1 und Sprecher 2 werden. Damit verbunden ist eine wechselseitig verstandene Zeichenfunktion von Ausdruck und Appell, der sich die Sprecher im verbalen Aushandlungsprozess stellen. Sowohl Ausdrucks- als auch Appellfunktion werden dann nicht mehr im Sinne eines durch den Sprecher eindeutig bestimm- und steuerbaren Aspekts seiner Äußerung verstanden, sondern als Aushandlungsangebot, das dem Interaktionspartner zur Interpretation zur Verfügung gestellt wird und von diesem gleichzeitig durch seine Teilhabe am Gespräch beeinflusst wird (vgl. Brinker/Sager 2001, 129). Die Produktion einer Äußerung wird so zeitgleich durch die Rezeption bzw. die Annahmen hinsichtlich der Erwartungen des Interaktionspartners an das eigene Handeln beeinflusst.

Neben der Präzisierung der systematischen Rollen erscheint eine Modifikation der Darstellungsfunktion notwendig. In der Perspektive der Gesprächsforschung ist der verbale Sachbezug nicht als feste Größe im Gespräch transferierbar, sondern wird durch Aushandlungsprozesse in der Interaktion selbst konstruiert (vgl. Kallmeyer 1981). Daher erscheint die Darstellungsfunktion Bühlers durch die Begrifflichkeit „verbale Aushandlung von Sachverhalten“ der Äußerungsfunktion im Gespräch gerechter zu werden. Sachverhalte werden nicht nur dargestellt, sondern müssen im Gespräch gemeinsam entwickelt werden, indem die Interpretationen des Gesprächspartners in das eigene Konstrukt aufgenommen werden und diese dort angeglichen oder reformuliert werden.

Hinsichtlich der Gesprächskonstitution bekommt die Äußerung noch eine zusätzliche, eine gesprächsprozessierende Funktion.

Darunter sind gesprächsorganisatorische Elemente im weitesten Sinne (vgl. Tiittula 2001) zu verstehen. Jede Äußerung trägt dazu bei, das Gespräch überhaupt aufrecht zu erhalten, d. h. das Gespräch zu konstituieren. Dies geschieht, indem eine prototypische Äußerung nicht nur Bezüge zur Vorgängeräußerung aufweist, sondern neue initiative Elemente aufweist, die den Gesprächsprozess in seiner Linearität erhalten, indem strukturelle Obligationen an den Partner gestellt werden, die durch dessen Folgebeiträge eingelöst werden müssen. Allerdings trägt auch der Partner in der Hörerrolle zur Gesprächskonstitution bei. Durch verbales und nonverbales Verhalten signalisiert er „[...] Aufmerksamkeit, Verstehen, Akzeptieren, Staunen und Missbilligung“ (Tiittula 2001, 1363 f.), was den Sprecher in seinem Weitersprechen oder im Beenden seiner Äußerung beeinflusst. Darüber hinaus trägt jede Äußerung funktionale Züge in sich, die die Möglichkeiten des Sprecherwechsels als gesprächskonstitutives Merkmal anzeigen.

Das dreiseitige Zeichenmodell Bühlers wird unter Einbezug der Prozessfunktion zu einem Viereck, das in der Horizontalen eine personale, in der Vertikalen eine interaktionale Dimension beschreibt (vgl. Abb.3).

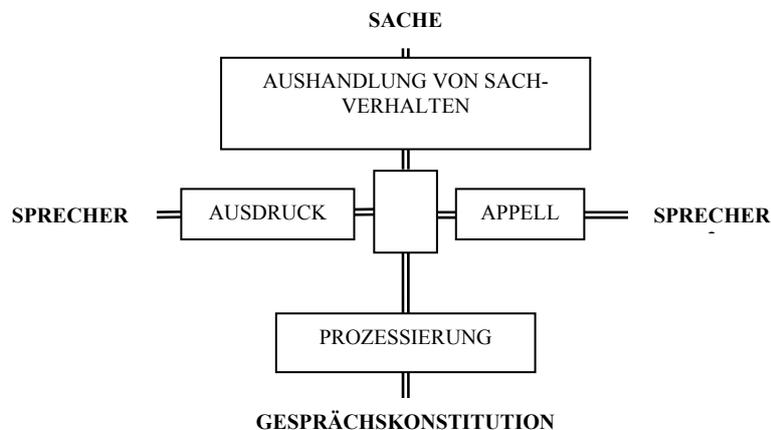


Abbildung 3: Das Organonmodell in interaktiver und prozessualer Perspektive

3.3 Integration von Coseriu und Bühler

Eine Integration der modifizierten Funktionen Bühlers in Coserius Sprachkompetenzmodell erzeugt eine Matrix mit zwölf Teilkompetenzen. Die bei Coseriu isolierten Ebenen sprachlichen Wissens werden so hinsichtlich ihrer Funktionalität ausdifferenziert. Die Tabelle (Abb. 4) ermöglicht es, die Anforderungen, die an Interaktanten im Gespräch gestellt werden, systematisch zu formulieren. Diese werden aus den Grundeigenschaften des Gesprächs selbst abgeleitet und auf die Matrix bezogen.⁴

Für die Ausdrucksfunktion wird deutlich, dass der Sprecher kohärent zu seiner Interaktionsrolle agieren muss. Dazu muss er dieser gegenüber ein explizites oder implizites Wissen haben und sie interaktiv aufbauen. Füllt man die Interaktionsrolle nicht in charakteristischer Weise aus, entstehen kommunikative Problemlagen. Man denke z. B. an einen Lehrer, der sich nicht um die Handlungserwartung an seine Interaktionsrolle kümmert, und es daher unterlässt, den Unterricht zu eröffnen (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2002; Steiger 2006). Diese elokutionelle Dimension ist dabei nur als Eckwert anzusehen. Die Rolle erfährt eine individuelle, situative Ausgestaltung hinsichtlich der aktuellen Situation, des individuellen Handlungszwecks, der eigenen Überzeugungen und der eigenen Emotionalität (vgl. Adamzik 1994). Man denke an das Gesprächshandeln eines Lehrers während eines Schulausflugs oder während eines Konfliktgesprächs mit Schülern in der großen Pause. Die Balance zwischen der Fremderwartung an die Interaktionsrolle und der Fähigkeit, die eigenen Perspektiven und Überzeugungen situativ zum Ausdruck zu bringen, erfordert expressives Wissen. Idiomatisches Wissen ist in diesem Kontext als Werkzeug notwendig, da die Perspektivierung eines Sachverhalts bezüglich der eigenen Interakti-

⁴ Die Überlegungen stehen damit in engen Zusammenhang zu den Überlegungen von Vogt (2007) und Grundler/Vogt (2004) zur argumentativen Kompetenz.

onsrolle und des Handlungszwecks auf Versprachlichung angewiesen ist. Dazu gehören eher direkte Verfahren wie explizite Kategorisierungen („Ich, als deine Freundin“ „Ich, als Lehrerin“) oder subtilere Formen, wie die Nutzung einzelner Varietäten. Diese ermöglichen es, zu markieren, welcher sozialen Kategorie man angehören möchte (z. B. Szenesprache, Dialekt usw.) (vgl. Steiger 2006), oder die Situationsauffassung zu signalisieren. In der Appellfunktion muss der Sprecher komplementär die Interaktionsrolle und die Handlungsziele seines Gegenübers antizipieren und in sein eigenes Gesprächshandeln integrieren (elokutionelles Wissen).⁵ Insbesondere bei konträren Rollen und Zielen können dabei Konflikte und Imagebedrohungen entstehen, die die Interaktion selbst in ihrem Bestehen gefährden können.⁶ Das Wissen darum und der Einbezug der Imagepflege in das Gesprächshandeln erscheinen daher zusätzlich als Anforderung an das elokutionelle Wissen.

Die zur Imagepflege in der Sprachgemeinschaft etablierten Verfahren müssen ebenso gekannt und angewandt werden, wie Verfahren, die das kognitive und interaktionale Verständnis des Partners immer wieder absichern. Darüber hinaus erscheinen verbale Techniken, die den Interaktionspartner entlang der eigenen Gesprächsziele lenken können oder ihn von einer Argumentation überzeugen können, als wichtiger Teil des einzelsprachlichen Wissens, das auf den Partner bezogen ist.

Das expressive Wissen bezieht sich schließlich auf die konkrete angemessene Ausgestaltung der Appellfunktion im gesprächslokalen, situativen Kontext. Unter gesprächslokalem Kontext wird die konkrete Äußerung in ihrem Bezug zu der unmittelbar vorhergehenden Äußerung verstanden.

Zur Aushandlung von Sachverhalten müssen zunächst mentale Konzepte propositionaler Sinneinheiten als deklaratives Wissen vorhanden sein und eingebracht werden können (elokutionelles Wissen). Gleichzeitig ist ein grundlegendes (meist implizites) Wissen über die erst im Gesprächsprozess entstehende Bedeutung notwendig, um Sachverhaltsdarstellungen im Gespräch adäquat bearbeiten zu können. Dazu müssen die sachbezüglichen Äußerungsanteile während des Gesprächsprozesses innerlich verarbeitet, verknüpft und weiter entwickelt werden (vgl. Willenberg, Gailberger, Krelle 2007, 121; Krelle 2007, 203). Dafür sind verbale Eintragungen im inneren Lexikon notwendig. Es bedarf also eines ausreichend entwickelten Wortschatzes, der die produktive und rezeptive Teilnahme an der thematischen Entwicklung des Gesprächs ermöglicht (vgl. dazu Willenberg 2007b). Bezüglich der Systematik des hier vorgestellten Modells erscheint es sinnvoll, v. a. den Fachwortschatz des je relevanten Themas als Basis einzelsprachlichen Wissens zu betrachten. Unter Fachwortschatz kann im schulischen Bereich nicht ein akademisch orientierter Wortschatz verstanden werden, sondern ein auf das Thema und das Alter der Schülerinnen und Schüler bezogenes Lexikon.

⁵ Der Ansatz G.H. Meads, bei dem (sprachliches) Verhalten die Annahme fremder Erwartungen bzw. eine fremde Perspektive auf Sachverhalte voraussetzt (vgl. Joas 2006, 177 f.), fließt als soziologische Grundlage in das interaktive Verständnis der Gesprächsforschung ein.

⁶ Vgl. Goffman 1986, 10-53.

	Ausdruck	Appell /Partnerbezug	Aushandlung von Sachverhalten	Gesprächsprozessierung
Elokutionelles Wissen	<ul style="list-style-type: none"> Wissen um die eigene Interaktionsrolle und des eigenen Handlungsziels haben sowie deren interaktive Aushandlung / Konstituierung im Gespräch beachten 	<ul style="list-style-type: none"> Annahmen zur Interaktionsrolle und den Handlungszielen des Gesprächspartners entwickeln sowie deren interaktive Aushandlung / Konstituierung im Gespräch beachten Bedeutung der Beziehungsarbeit in Gesprächen kennen 	<ul style="list-style-type: none"> Wissen um die Notwendigkeit zur interaktiven Aushandlung von Sachverhalten Verarbeitung anderer Interpretationen von Weltbezügen in der eigenen Darstellung Sachkenntnis einbringen 	<ul style="list-style-type: none"> Wissen um grundsätzliche Eigenschaften des Gesprächs (Flüchtigkeit, Interaktivität) und deren Berücksichtigung im Gespräch Wissen über Bedeutung eigener Beiträge in gesprächskonstituierenden Hinsicht Bereitschaft zur aktiven Gesprächsteilnahme sowohl in der systematischen Rolle des Sprechers als auch des Hörers
Idiomatisches Wissen	<ul style="list-style-type: none"> Sprachliche Möglichkeiten / Verfahren kennen, die geeignet sind, die Beziehung zu einer eigenen Äußerung auszudrücken Sprachliche Verfahren zur Selbstpositionierung kennen und anwenden 	<ul style="list-style-type: none"> strategische Verfahren zur aktiven Gesprächssteuerung kennen und anwenden Interaktive Verfahren zur Imagearbeit kennen und anwenden Interaktive Verfahren zur Verständnissicherung beim Partner kennen und anwenden 	<ul style="list-style-type: none"> Nutzung und Verstehen von Fachtermini, Idiomen usw. auch in unterschiedlichen Varietäten 	<ul style="list-style-type: none"> Grundsätzliche einzelsprachliche Kompetenzen in Produktion und Rezeption (ausreichender Wortschatz, grammatische Kenntnisse) kulturelle Spezifika des Sprecherwechsels kennen und nutzen vielfältige Verfahren zur Gesprächsprozessierung kennen und anwenden Strukturierungsverfahren / Formulierung von Zwischenergebnissen kennen und anwenden Ausrichtung der produzierten / rezipierenden Rolle auf die spezifische Gesprächssituation und den konkreten Gesprächstyp
Expressives Wissen	<ul style="list-style-type: none"> Eine dem Handlungsziel / der Interaktionsrolle angemessene Modalität der Perspektivierung einer Sache in der konkreten Interaktion einbringen können 	<ul style="list-style-type: none"> Eine auf die Interaktionsrolle, dem Handlungsziel und dem emotionalen Beziehungsverständnis angemessene Modalität bezüglich des Partners in der konkreten Interaktion einbringen können 	<ul style="list-style-type: none"> Wissen über Normen, wie man über einen Sachverhalt in einer konkreten Situation und in einem konkreten Kontext spricht 	

Abbildung 4: Gesprächskompetenz

Die expressive Ebene der Sachverhaltsdarstellungen bezieht sich auf die situative Ausgestaltung der thematischen Bearbeitung. Dazu gehört ein dem Kontext angemessen gewähltes Register (Dittmar 1997, 211) ebenso wie eine Abstimmung der Darstellung hinsichtlich ihrer Differenziertheit, ihrer Modalität aber auch ihrer Verfahren (durch Benennung, durch eingebettete Erzählungen, durch Anspielungen usw.), wie diese ins Gespräch eingebracht werden (vgl. Kallmeyer 2006).

In gesprächsprozessierender Hinsicht ist kompetentes Gesprächshandeln gebunden an das Wissen der Teilnehmer um die Flüchtigkeit und die Interaktivität (elokutionelles Wissen) des Gesprächs. Nicht nur der Sprecher hat Einfluss auf den Gesprächsverlauf und etabliert diesen durch seine Äußerung, sondern auch der Hörer, der nicht nur sein Verständnis, sondern durch Hörsignale und nonverbale Mittel seine Teilnahme am Gespräch signalisiert.

Für die aktive Gesprächsbeteiligung wird eine grundlegende einzelsprachliche Kompetenz benötigt. Wer eine Sprache nicht ausreichend beherrscht, wird kein Gespräch in ihr führen können. Darüber hinaus erscheinen sprachliche Formulierungen, mithilfe derer der Flüchtigkeit von Gesprächen begegnet werden kann, notwendig. Dazu gehören Markierungen, die signalisieren an einen länger zurückliegenden Gesprächsbeitrag anzuschließen, ebenso wie Ankündigungen für Zusammenfassungen verschiedener Beiträge oder für eine längere Äußerung. Hinzu kommen einzelsprachliche Kenntnisse zu spezifischen turn-taking Verfahren im Falle der Mehrsprachigkeit eines Sprechers.

Die Gesprächsprozessierung schließlich ist mit der konkreten Gesprächssituation und der Gesprächstypik abzustimmen. Konventionalisierte Gesprächsmuster in Institutionen wie Beratungsgespräche, Arzt-Patienten-Gespräche oder Gespräche in der Schule geben den Rahmen für ein angemessenes Gesprächsverhalten der Interaktionspartner vor (expressives Wissen). Mit der Erläuterung der Matrix wurde deutlich, dass

- bei jedem Gespräch jede der Teilkomponenten in unterschiedlich ausgeprägter Form aktiviert wird, aber dass sie faktisch stets zusammenwirken,
- dass die aktivierten Kompetenzen in der Differenz zueinander erfassbar und beschreibbar werden,
- dass Gesprächskompetenz in der vorgeschlagenen Modellierung auf prototypische Gespräche bezogen ist.

Daher sind die einzelnen Komponenten als Basiskomponenten zu verstehen, die für verschiedene Gesprächstypen ausspezifizierbar sind.

4. *Das Modell im Horizont der nationalen Bildungsstandards*

Die Bildungsstandards konkretisieren schulisch zu erreichende Erwartungen auf der Grundlage von Kompetenzen (Ossner 2006). Standards stellen die Grundlage für Aufgabenstellungen dar, die wiederum die Standards durch die empirische Prüfung validieren können. Der Bereich der Mündlichkeit ist allerdings hinsichtlich seiner empirischen Überprüfung, im Sinne der aktuellen fachdidaktischen Forschung, nicht nur aus testökonomischen Gründen kaum beachtet worden (vgl. Krelle

2007, 197), sondern auch aufgrund der grundsätzlichen Schwierigkeiten, diesen Bereich der quantitativen Erhebung zugänglich zu machen (vgl. Vogt 2007, 34).

Legt man die nationalen Bildungsstandards (Klasse 4) über das oben entwickelte Komponentenmodell, so werden zusätzlich systematische Aspekte sichtbar, die Probleme hinsichtlich der Deskription erwartbarer Kompetenzen erzeugen. Diese liegen m. E. noch *vor* der Frage nach einer geeigneten Methode ihrer Überprüfung.

Der erste Problembereich entsteht hinsichtlich der Auswahl der aufgelisteten Bildungsstandards (Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“). Abbildung 5 stellt ihre Verortung in dem Modell dar. Dabei wurden nur jene Standards berücksichtigt, die auf Dialogizität bezogen werden können.

	Ausdruck	Appell / Partnerbezug	Aushandlung von Sachverhalten	Gesprächsprozessierung
Elokutionelles Wissen			<ul style="list-style-type: none"> • Sachverhalte / Beobachtungen und Lernerfahrungen darstellen / beschreiben • Beim Thema bleiben • Inhalte zuhörend verstehen 	<ul style="list-style-type: none"> • Sich an Gesprächen beteiligen
Idiomatisches Wissen	<ul style="list-style-type: none"> • Verstehen / nicht Verstehen zum Ausdruck bringen 		<ul style="list-style-type: none"> • Fachbegriffe beim Präsentieren nutzen • Gezielt nachfragen 	<ul style="list-style-type: none"> • An der Standardsprache orientiert und artikuliert sprechen • Gemeinsam entwickelte Gesprächsregeln beachten
Expressives Wissen	<ul style="list-style-type: none"> • Wirkungen der eigenen Redeweise kennen und beachten 			<ul style="list-style-type: none"> • Beiträge und Gespräche situationsangemessen planen

Abbildung 5: Verortung Nationaler Bildungsstandards in Kompetenzmatrix

In der Ausdrucksfunktion werden verbale oder non-verbale Verfahren eingefordert, die die Gesprächsforschung als Rückmeldeverhalten bezeichnet. Verfahren also, die dem Gesprächspartner das eigene Verständnis gegenüber dessen Beitrag signalisieren und die daher geeignet sind, eine gemeinsame emotionale, sachliche oder kulturelle Basis zu sichern. Eine reflexive Haltung gegenüber der eigenen konkreten Wirkung eigener Äußerungsmodalitäten wird in der expressiven Zeile gefordert. Eine Formulierung hinsichtlich eigener, unterschiedlicher Interaktionsrollen und deren Konstituierung finden sich in den Standards dagegen nicht.

Ebenso erfährt die Appellfunktion keine konkrete Beschreibung in den Standards. Vielmehr wird der Partnerbezug in die allgemeine Beschreibung des gesamten Kompetenzbereichs aufgenommen: Die Kinder „formulieren ihre Äußerungen im Hinblick auf Zuhörer [...] angemessen, hören aufmerksam und genau zu, nehmen die

Äußerungen anderer auf und setzen sich mit diesen konstruktiv auseinander.“ (KMK 2004, 8). Nimmt man den Aufbau des Bildungsplans ernst, so steht dieser mit der gewählten Verortung der sozialen Dimension von mündlichem Sprachhandeln nicht zur empirischen Überprüfung zur Verfügung, da dies nur von den Standards selbst erwartet wird (vgl. Klieme et al. 2003, 20 f.).

Der ausformulierte Standard „Sachverhalte/Beobachtungen und Lernerfahrungen darstellen/beschreiben“ wird als Element des elokutionellen Wissens verstanden und in die kommunikative Funktion Aushandlung von Sachverhalten eingeordnet. Dies ist unstrittig, da die schulische Erwartung in einer fachlich richtigen, zur Welt kohärenten Darstellung von Sachverhalten durch die Kinder besteht. Diese eher sprecherzentrierte Formulierung wird durch eine interaktivere ergänzt, in dem der Aushandlungsprozess eines Sachverhalts indirekt eingefordert wird („beim Thema bleiben, Inhalte zuhörend verstehen“).

Die Bedeutung des dazu notwendigen idiomatischen Wissens wird in der Formulierung „Fachbegriffe nutzen“ sowie der Fähigkeit, „sprachliche Mittel zur gezielten Nachfrage kennen und einzusetzen“ (idiomatisches Wissen/Sachdimension) von den Bildungsplanautoren betont. Auffallend erscheint, dass die Angemessenheit des sachlichen Bezugs offensichtlich keiner eigenen Nennung bedarf. Die jeweils situativ unterschiedlich erforderliche Differenziertheit einer Sachverhaltsdarstellung erscheint im Alltag aber durchaus wesentlich zur Gesprächskompetenz beizutragen.

In gesprächsprozessierender Hinsicht wurde der Aspekt der grundsätzlichen Gesprächsbeteiligung für die Kinder der Primarstufe ebenso erkannt, wie die allgemeine Sprach- und Artikulationsfähigkeit (elokutionelles und idiomatisches Wissen/Prozessdimension).⁷ Im Zusammenhang des expressiven Wissens wird auf Gesprächstypen und ihre Vorgaben für angemessenes Gesprächsverhalten Bezug genommen.

Die Systematisierung der Standards ist durch das entwickelte Modell offensichtlich gut möglich. Erstaunlich ist aber, dass knapp die Hälfte der Felder ohne explizite Formulierung einer Anforderung bleibt. Werden diese Kompetenzkomponenten einfach vorausgesetzt und sind damit nicht im Fokus schulischer Bemühungen oder werden sie von den Kindern (noch) nicht erwartet? Letzteres ist aber aufgrund der interaktiven Charakteristik von Gesprächen kaum möglich. Hinsichtlich der empirischen Absicherung der Standards stellt sich daher die Frage, ob wirklich nur die aufgelisteten Komponenten erhoben werden sollen bzw. können.

Ist dies der Fall, muss didaktisch begründet werden, warum gerade die explizierten Anforderungen und nicht jene eingefordert werden, die in den freien Feldern Platz hätten. Denkbar wäre möglicherweise ein Bezug zu den fruchtbaren Forschungen

⁷ Dies ist insofern hervorzuheben, da in den meisten Versuchen zur Beschreibung der Gesprächskompetenz gerade das einzelsprachliche Wissen auf prozessualer Ebene still schweigend vorausgesetzt wird (vgl. Roth 2007; Becker-Mrotzek 2008; Becker 2006; Deppermann 2004; dagegen aber Krelle 2007, 206). Dies erscheint allerdings hinsichtlich der schulischen Wirklichkeit mit ihrem oft hohen Anteil von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache fragwürdig.

zur kindlichen Diskursentwicklung (vgl. Quasthoff 2003). Diese könnten möglicherweise Aufschluss darüber geben, ob einzelne Komponenten eine regelmäßige, entwicklungsbedingte Abfolge im Erwerbsprozess aufweisen oder ob z. B. sozio-ökonomische Einflüsse Differenzen innerhalb der Kompetenzausprägungen einzelner Komponenten bedingen.

Ein zweiter Problembereich wird in der Forderung der KMK deutlich, wonach die „Kinder [...] ihre Äußerungen im Hinblick auf Zuhörer und Situation angemessen“ formulieren (KMK 2004, 8). Unklar ist, hinsichtlich welcher Äußerungsfunktion Situationsangemessenheit erlernt bzw. erbracht werden soll. Wie in Abbildung 4 deutlich wurde, kann Angemessenheit in allen funktionalen Dimensionen ausdifferenziert werden. Situationsangemessenheit besteht hinsichtlich der eigenen Ausdrucksfunktion, indem die Interaktionsrolle im Zusammenhang des eigenen Gesprächsziels in der Situation so ausgefüllt wird, dass keine Irritationen unter den Teilnehmern entstehen.⁸ Angemessenheit muss aber auch hinsichtlich der Rolle des Partners bestehen. Die Annahmen über die Interaktionsrolle des Partners, dessen emotionale und intellektuelle Verfassung müssen im Gesprächsverlauf ständig in der konkreten Gesprächssituation neu überdacht werden, um die Äußerungen darauf abstimmen zu können. Angemessenheit in Bezug auf die Aushandlung / Darstellung von Sachverhalten wird situativ modelliert, v. a. durch die Präzision der Darstellung. Im Sinne der Grice'schen Quantitätsmaxime (vgl. Levinson 1994, 104) können zwar sachlich korrekte, aber zu ausführliche und detaillierte Ausführungen situativ ebenso unangemessen sein wie zu kurze, wenig differenzierte Äußerungen. Hinsichtlich der Gesprächsprozessierung erscheint Situationsangemessenheit insofern wichtig, als innerhalb eines Gesprächstyps bzw. innerhalb eines institutionellen Kontexts die eigenen Aufgaben zur Gesprächskonstitution erkannt und situativ erfüllt werden.

Die nur allgemeine Beachtung der Situationsangemessenheit in der Beschreibung des Kompetenzbereichs 1 zeigt deutlich, dass die hier relevanten Teilkompetenzen in den Standards gerade nicht so konkret beschrieben werden, dass sie in Aufgaben umgesetzt und mithilfe geeigneter Verfahren überprüft werden können. Dies aber ist der ausdrückliche Anspruch der Bildungsstandards (vgl. Köller 2005, 31). Vielmehr werden wichtige Schlagwörter genannt, die aber eine Vielzahl nicht explizierter Teilfähigkeiten beinhalten, voraussetzen oder parallel notwendig werden lassen.⁹ Die Versuche, in sprachlichen Daten Kategorien für Gesprächsfähigkeit zu finden, bewegen sich daher hinsichtlich der eigentlich zu erhebenden Kompetenzen auf der Grundlage der Bildungsstandardformulierungen noch in nebeligem Terrain. Noch

⁸ Wenn Irritationen dagegen durch ein zunächst unangemessen erscheinendes Ausfüllen der Interaktionsrolle intendiert werden, um z. B. zu einer Bereinigung der Gesprächssituation durch ein „klärendes Gewitter“ zu führen, ist dies gleichsam auf einer zweiten Ebene als angemessen zu betrachten. Dies entspricht Coserius Ansatz der „Aufhebung“ (vgl. Coseriu 2007).

⁹ Die damit verbundene Problematik der Auslegung der Standards in der Schule beleuchtet Bremerich-Vos (2005). Anhand von Leitfragen für die Fachkonferenz Deutsch schlägt er einen pragmatischen Umgang damit vor, der v. a. das Bewusstsein für die Bedeutung der Förderung von Gesprächskompetenz unter den Lehrerinnen und Lehrern im Fokus hat.

deutlicher wird dies, wenn man jene Formulierungen der Standards einbezieht, die ich nicht in das vorgestellte Komponentenmodell integrieren konnte.

Es geht dabei um die Auflistung komplexer sprachlicher Handlungsformen, wie dem interaktiven Erzählen, Argumentieren oder Erklären. Die entstehenden Anforderungen sind mit ihrer einfachen Benennung weder in der Förderperspektive noch hinsichtlich ihrer Überprüfung klar. Betrachtet man die genannten Handlungsformen als Spezifizierung allgemeiner Gesprächsfähigkeit, so ist eine Integration in das entwickelte Modell möglich, indem die Teilkomponenten entsprechend ausdifferenziert werden.

Zusammenfassend liegt die Problematik der Bildungsstandards in einer gewissen Unsystematik. Sie besteht in einerseits präzisen Formulierungen von Teilkompetenzen, die auf ein analytisches Gesamtkonzept von Gesprächskompetenzen schließen lassen. Dass dieses aber nicht vorhanden ist, zeigen die Leerstellen im Modell. Eine Vervollständigung gemäß Abb. 4 könnte dem Gegenstand systematisch gerechter werden. Andererseits erfassen unklare, allgemeine Formulierungen, wie die der Situationsangemessenheit oder die Forderung nach komplexen Sprachhandlungen, die dazu erforderlichen Teilkompetenzen nicht differenziert genug. Damit wird eine Beurteilung mündlich erbrachter Leistungen zur Validierung der Standards schwierig.

5. *Analysebeispiel*

Im folgenden Abschnitt soll die Chance des Modells zur Beschreibung der Teilkompetenzen exemplarisch anhand des expressiven Wissens skizziert werden. Dazu werden zwei Transkripte schulischer Gesprächssequenzen herangezogen. In beiden Fällen handelt es sich um eine inszenierte Podiumsdiskussion, die am Ende einer Unterrichtseinheit zur Förderung des Argumentierens steht.¹⁰ Darin wurden sowohl argumentative Praktiken als auch Sachwissen zur Diskussionsthematik über mehrere Unterrichtsstunden hinweg erarbeitet. Die Teilnehmer erklärten sich jeweils freiwillig bereit, an der Diskussion in der Klassenöffentlichkeit teilzunehmen. Sie nahmen zur Erörterung der Fragestellung spielerisch Rollen ein, die sie selbst auswählten. Der Diskussion selbst ging jeweils eine Gruppenarbeit voraus, in der je ein Gruppenmitglied für die Diskussion gemeinsam vorbereitet wurde. Die Diskutanten sitzen in beiden Fällen im Halbkreis.

In beiden Gesprächen geht es um die Fragestellung, ob der Handybesitz für Jugendliche verboten werden sollte. In den Sequenzen wurde das Teilproblem etabliert, ob der hohe Kostenfaktor der Handys die Entscheidung der Diskussionsfrage beeinflussen kann.

Im ersten Beispiel hat der Diskussionsleiter soeben die Diskussion eröffnet, er hat das Thema noch einmal vorangestellt und allgemein zur Gesprächsteilnahme aufge-

¹⁰ Die Transkripte stammen aus dem Datenkorpus des Forschungsprojekts „Argumentieren lehren und lernen“ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

fordert. Als keiner der vier Diskutanten das Wort ergreift, fordert der Diskussionsleiter einen der Teilnehmer zu einem ersten Gesprächsbeitrag auf.

Bsp. 1 „Handys für Jugendliche?“ (HS-ENZ)

Sprechersiglen:

DL: Diskussionsleiter; VO: Vertreter der Firma Vodafone; V: Vater eines Jugendlichen; J: Jugendlicher.

- (1) DL was sagen Sie zum Beispiel Sie die Firma was sagen Sie zum zu den Jugendlichen
- (2) VO ja dass Handy Spaß macht dann solln se halt (...) kaufen
- (3) DL würden Sie vielleicht die Karten etwas billiger machen
- (4) VO nö wieso
- (5) DL <<verdreht die Augen>> damit die Eltern nich nich so viel Ärger haben
- (6) VO <<grinsend>> des is doch nich mein Problem
- (7) (...)
- (8) J Ja aber mit dem Handy ist man überall erreichbar und man kann überall hingehen und dann auch noch immer noch Termine ausmachen und so
- (9) DL Ja sind es sollt schon billiger sein oder die Karten
- (10) J ähm ja weil die meisten Jugendlich äh ham nich so viel Geld von ihren Eltern <<blickt zu VO>>
- (11) VO warum soll die Firma jetzt entweder kein Geld ham oder nich mit ihrem Geld umgehen können
- (12) V ja mein Sohn zahlt für nen Klingelton 2 Euro 40 des is doch viel zu teuer <<blickt herausfordernd zu VO>>
- (13) VO da is ihr Sohn aber schön blöd
- (14) DL aber Sie bieten doch sie sagen doch was es kostet
- (15) VO nö das macht yambaa

In der Sequenz versucht der Diskussionsleiter, den Vertreter der Firma Vodafone zu einem ersten statement aufzufordern. Dazu gibt er bereits einen Bezugspunkt vor (*was sagen Sie zu den Jugendlichen*). VO weist knapp auf den Spaßfaktor des Handys hin und fordert die Jugendlichen lapidar auf, ein Handy zu kaufen. DL scheint damit nicht zufrieden zu sein und weist auf das Problem der Kosten hin (3). Damit versucht er VO einen thematischen Impuls für dessen Folgeäußerung zu geben. VO antwortet durch seine knappe Negation rein reaktiv (4). Der Hinweis auf den Ärger der Eltern durch die hohen Kosten ihrer Kinder durch DL und eine Zwischensequenz, in der ein Jugendlicher die Vorteile des Handys einführt und die Kostenproblematik bestätigt, kann VO ebenso wenig zu einer umfangreichen Äußerung motivieren, wie die konkrete Darstellung der als zu hoch empfundenen Kosten durch V (5-13). Die Sequenz endet mit einem letzten Versuch, in dem DL VO konkret für die Kosten verantwortlich macht, was Letzter durch eine knappe inhaltliche Korrektur von sich weist (14-15).

Der Ausschnitt ist gekennzeichnet durch VOs kurze, reaktive Äußerungen, die seinen Interaktionspartnern als wenig angemessen erscheinen. Dies belegen deren an VO gerichtete Redeimpulse (3, 5, 10) und deren multimodale Signale (5, 10). Trotz seiner freiwilligen Teilnahme an dem didaktischen Setting entzieht sich VO damit weitgehend der in einer schulischen Diskussion erwartbaren Mitarbeit zur Gesprächsprozessierung (Prozessfunktion). Erklärbar wird dies durch VOs Verständnis der gewählten Rolle. Er, als Handybetreiber, hat die Aufgabe, die Ware anzubieten und Geld damit zu verdienen; soziale Faktoren, wie der Ärger mit den Eltern, gehören nicht genuin zu diesem Interessensfeld (4, 6, v. a. aber 11). Damit hat er zwar grundsätzlich seine Rolle und deren Denkperspektiven erfasst (elokutionelles Wissen in der Ausdrucksfunktion), vermag sie jedoch nicht in die aktuellen Erwartungen einzupassen. Vielmehr wäre in einer Podiumsdiskussion ein engagiertes, werbendes Eintreten für die Vorteile der Handynutzung erwartbar, was die hohen Kosten rechtfertigen könnte. Stattdessen signalisiert er emotionale Distanz (*halt, des is doch nicht mein Problem*), welche von den Partnern als unangemessen empfunden wird (expressives Wissen in der Ausdrucksfunktion). In der Sache beweist VO basale Kenntnisse (wirtschaftliche Selbstverantwortung (13); Vertreter der Klingeltöne (15); elokutionelles Wissen, Sachverhaltsfunktion). Diese werden allerdings nur so knapp genannt, dass auch einfache Argumentationsformate nicht konstituiert werden können (expressives Wissen, Sachverhaltsfunktion). Die Versuche der Interaktionspartner, ihn zu einer intensiveren Sachverhaltsdarstellung zu bewegen (5, 10, 12, 14), scheitern. Eine situative Abstimmung der Äußerungen auf die Gesprächsteilnehmer erfolgt über die Adressierung durch Pronomina (Ihr Sohn (13)) hinaus praktisch nicht.

VO agiert demnach in allen Äußerungsfunktionen kaum angemessen. Er hat zwar sowohl die Sache selbst als auch seine Position kognitiv in Ansätzen durchdringen können. Dies hätte bereits mögliche Inhalte bereitgestellt, die zu einer im argumentativen Modus verarbeiteten Äußerung geeignet gewesen wären¹¹.

Dem zweiten Beispiel geht eine Vorstellungsrunde voraus, in der die Teilnehmer die je gewählte Rollen einbringen. Darauf eröffnet ein Vertreter des Kinderschutzbundes (KS) nach der Aufforderung einer Diskussionsleiterin die Diskussion. Er bekennt sich als Gegner des Handybesitzes von Jugendlichen, indem er zunächst auf die Gesundheitsgefahr durch Strahlen hinweist. Dann führt er die Kostenproblematik ein.

Bsp. 2 „Handys für Jugendliche?“ (GY-GS3)

Sprechersiglen: KS: Vertreter des Kinderschutzbundes; PO: Vertreter aus der Politik; J: betroffene Jugendliche; MU: Mutter.

¹¹ Dass VO hinsichtlich seines einzelsprachlichen Wissens in allen vier Äußerungsfunktionen gut entwickelte Kompetenzen hat, kann hier nicht dargestellt werden, wird allerdings im Gesamtkorpus des Forschungsprojekts deutlich (vgl. Grundler i.V.).

- (1) KS (...) jaja das ist schlimm vor allem auch dann bei dem ähm es entstehen auch große Kosten vor allem beim Erstkauf denn vor allem die ganz neuen Handys kosten alle über 300 Euro und das können sich auch ähm die meisten Familien nicht leisten und deswegen entstehen auch dann ähm Neid kann entstehen dadurch ja weil jemand dann das ganz tolle neue Handy hat mit zwei Giga Megapixel (...)
- (2) (...)
- (3) PO (...) wenn das Handy zu teuer ist kann man einen Vertrag abschließen der hat den Nachteil zwar dass das dann 15 Euro oder so im Monat kosten würde Grundgebühr aber wenn man nicht so viel telefoniert dann dürfte man mit 20 Euro im Monat hinkommen und das ist jetzt nicht die Welt
- (4) J äh ich wär halt auch dafür weil wir Jugendliche lernen dann halt auch ähm äh Geld zu verdienen also sie suchen sich nen Job und kaufen sich dann die teuren Handys und werden dann angespornt also Geld zu verdienen und mit dem Geld umzugehen also umgehen zu können es muss ja nicht gleich n Handyvertrag sein sondern auch diese pay-back Karten sind ja ganz gut
- (5) MU: außerdem steht ja sicher auch im Interesse des Jugendschutzbundes dass Kinder (...)

In diesem Abschnitt entsteht eine argumentative Interaktion, in dem zunächst KS postuliert, dass die hohen Anschaffungskosten für viele Familien ein Hindernis seien, die Handys für Jugendliche zu kaufen. Daraus folgernd weist er darauf hin, dass Neid aufgrund sozialer Unterschiede zwischen den Jugendlichen nicht erstrebenswert sei (1). Sowohl PO als auch J versuchen, die Geltung der Geldproblematik im Zusammenhang der Position durch KS argumentativ zu widerlegen. PO weist dazu auf Lösungsmöglichkeiten hin, wie die hohen Anschaffungskosten zugunsten regelmäßiger kleinerer Beträge, die er als tragbar einschätzt, umgangen werden können (3). J koaliert mit PO, indem sie ihre grundsätzliche Position für Handys voranstellt, um dann einen zweiten Ausweg aus der Geldproblematik vorzustellen (4). MU beendet die Sequenz, indem sie mit einem weiteren Nutzen des Handys anschließt.

Charakteristisch für diese Sequenz ist die situative Angemessenheit der Interaktanten in allen vier Äußerungsfunktionen der Kompetenzmatrix.

Hinsichtlich der Ausdrucksfunktion konnten alle drei Teilnehmer eine eigene Position entsprechend der gespielten Rolle entwickeln, die sie konkret einbringen können. Dazu etablieren sie gemeinsam eine Modalität der Ernsthaftigkeit und Seriosität, die sie für die imaginierte Situation für angemessen halten, z. B. durch ein insgesamt formales Register (*entstehen, Erstkauf, es steht im Interesse des Jugendschutzbundes*) sowie eine ruhige Intonation. Die argumentative Ausgestaltung ihrer Beiträge nutzen die Jugendlichen darüber hinaus, die Vernunft, die ihrer Haltung zugrunde liegt, zu betonen.

Angemessenheit wird darüber hinaus in der partnerbezogenen Dimension deutlich. Sowohl PO als auch J würdigen die Geldproblematik als gegeben, indem sie argu-

mentierend darauf eingehen (*wenn das Handy zu teuer ist* (3), *sie suchen sich nen Job* (4)). Während PO lediglich eine Lösungsmöglichkeit in der Sache abgibt, geht J einen Schritt weiter. Sie hebt die positiven Seiten des Problems hervor, indem sie nicht nur einen Lösungsvorschlag abgibt (*wir Jugendlichen können das Geld selbst verdienen*), sondern indem sie eine damit verbundene Lernchance betont (*man lernt, mit dem Geld umzugehen*), von der sie annimmt, dass diese ein Vertreter des Kinderschutzbundes als wertvoll erachtet. Sie nimmt demnach dessen situativ eingebrachte Sorgen auf und fügt kreativ einen für diesen anschlussfähigen Gedankenang im gesprächslokalen Kontext hinzu. Dieses Verständnis bestätigt MU (5), in dem sie zunächst explizit auf die Interessen des Kinderschutzbundes hinweist (*auch im Interesse des Jugendschutzbundes*) und die Sequenz der Geldproblematik mit einem neuen, additiv hinzugefügten Argument beendet.

Im Zusammenhang sachlicher Angemessenheit zeigen die Gesprächsbeiträge, dass die intendierten Zusammenhänge mit einer ausreichenden Beitragslänge eingebracht wurden, die es jeweils ermöglicht, den Gegenstand umfassend genug darzustellen. Das wechselseitige Verständnis der Partner scheint gegeben, da Nachfragen ausbleiben.

Im Sinne der Gesprächsprozessierung fällt auf, dass PO, J und auch MU selbstständig das Wort ergreifen. Die Diskussionsleiterin muss nicht eingreifen, um das Gespräch in Gang zu halten, wie dies im ersten Beispiel beobachtbar war. Sie nutzen damit situativ die Selbstwahl, in einem grundsätzlich durch die Moderation geleitetem Verfahren der Rederechtsvergabe. Dies erscheint innerhalb der konkreten Diskussion situativ angemessen, um gesprächslokal an das Thema des Vorredners anschließen zu können. Die Schüler geben dem Gespräch damit eine hohe Dynamik thematisch kohärenter Beiträge. Würden sie sich dagegen auf die Vergabe des Rederechts durch die Moderatorin verlassen, wäre der Gesprächsprozess häufig schon so weit fortgeschritten, dass der eigene Beitrag nur mithilfe von Deplatziierungsmarkierungen (z. B. „was ich noch zu dem Thema x sagen wollte“) möglich wäre. Der Aufwand wäre ungleich höher, so dass die Interaktanten darauf verzichten. Die Moderation braucht im laufenden Gespräch nur noch für eine gewisse Ausgeglichenheit der Beitragsgelegenheiten für die Sprecher zu sorgen.

Die beiden Gesprächsausschnitte zeigen exemplarisch deutliche Unterschiede im expressiven Wissen der Schülerinnen und Schüler. Diese können in Beziehung zu anderen Feldern der Kompetenzmatrix gesetzt werden, so dass detaillierte Kompetenzprofile entwickelbar sind.

Geht man so vor, zeichnet sich ab, dass in verschiedenen didaktischen Settings (inszenierten und situativ entstandenen Diskussionen), bei unterschiedlichen Themenstellungen und in unterschiedlicher personaler Zusammensetzung (Kleingruppen oder Klassenöffentlichkeit) einzelne Schülerinnen und Schüler ein je intraindividuell unerwartet stabiles Verhalten zeigen. Das heißt, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die in der einen Situation Ansätze / Versuche zur thematischen Strukturie-

zung zeigen, dies auch in anderen schulisch-institutionellen Gesprächen tun.¹² Dass diejenigen, die in dem einen Gespräch immer wieder stark die Gesprächsrolle und die subjektiven Annahmen über Interaktionspartner im Fokus haben, dies auch in anderen Gesprächen beachten usw. Genauso gilt das für kaum aktiv genutzte Komponenten (vgl. Grundler, i.V.).

Möglicherweise könnten mithilfe eines großen Datenkorpus und effizienter Analyseverfahren mit geschulten Ratern¹³ aber dennoch Profilgruppen zusammengestellt werden, durch die eine abstrahierte Deskription standardisierter Gesprächskompetenz erreichbar wäre. In der Förderperspektive werden damit die bereits erworbenen Kompetenzen ebenso sichtbar, wie die noch anzustrebenden.

7. *Anschluss des Modells an die aktuelle didaktische Diskussion*

Im Nachgang des durch Ossner (2006) vorgeschlagenen allgemeinen Kompetenzmodells für die Deutschdidaktik wurden wichtige Überlegungen hinsichtlich sinnvoller Modellierungen von Kompetenzen formuliert, von denen ich einige aufgreifen und mit dem entwickelten Modell in Beziehung setzen möchte. Damit soll abschließend die Anschlussfähigkeit des Modells an den deutschdidaktischen Diskurs verdeutlicht werden.

Abraham (2007) betont, dass das Ossner-Modell die Modellierung einzelner Lernbereiche im Deutschunterricht voraussetze. Gerade für den vorliegenden Kompetenzbereich ist dies ein ernst zu nehmendes Desiderat. Hinsichtlich der insgesamt erst in Ansätzen vorhandenen empirischen Absicherung von Modellen weist Abraham auf den generellen Zusammenhang zwischen dem, was man sucht und dem, was man findet hin. Dies zu überwinden, erscheint wissenschaftstheoretisch m.E. kaum erreichbar. In diesem Sinne kann das vorgestellte Modell als der Versuch eines systematischen Suchinstrumentariums verstanden werden.

Hinsichtlich der didaktisch motivierten Kompetenzmodelle spielt neben der Definition von Komponenten die Abbildung von Lernfortschritten eine maßgebliche Rolle. Willenberg (2007a) und Karg (2007) weisen auf die Schwierigkeit hin, ob die immer wieder zitierte Vierstufigkeit des Lernfortschritts nach Mandl et al. (1968) vom deklarativen Wissen über Problemlösungswissen und prozeduralem Wissen zu metakognitivem Wissen so einfach auf alle Kompetenzbereiche anwendbar sei. Willenbergs Hinweis auf Karmiloff-Smiths (1997) alternative Typik der Lernentwicklung könnte auch für das hier vorgestellte Modell Perspektiven geben, in denen ein Lern-

¹² Dass sich die Jugendlichen möglicherweise außerhalb der Schule sprachlich anders verhalten, steht außer Frage. Dass die Gesprächskompetenzen, die innerhalb der Institution gefördert und überprüft werden, jedoch immer den spezifisch institutionellen Einflüssen unterliegen, steht allerdings auch außer Frage. Damit erscheint es auch schwierig „die Qualität privater Gespräche durch Schulunterricht zu fördern [...], da privates Verhalten kaum in öffentlichen Situationen geübt werden kann.“ (Steinig/Huneke 2004, 61; mit Bezug auf Vogt 1997). Selbiges gilt demzufolge für den Anspruch, die außerschulische Qualität von Gesprächen innerhalb der Schule zu erheben.

¹³ Einen Ausblick über methodische Fragen gibt Krelle (2007).

fortschritt möglicherweise zu fassen wäre. Vielleicht müssen aber auch Profilbildungen beschrieben werden, die keine systematische Erwerbsabfolge im Sinne einer linearen Entwicklung erkennen lassen. Um dies zu klären, müssten entsprechende Längsschnittstudien gemacht werden.

Karg (2007) und Ossner (2006) insistieren auf der Notwendigkeit, didaktische Modelle den Bezug zur Sprach- bzw. Literaturwissenschaft nicht verlieren zu lassen. Die Zusammenhänge zwischen den Ansätzen der allgemeinen Linguistik, der Pragmatik und der Interaktionsforschung und dem vorgestellten Kompetenzmodell wurden offensichtlich (vgl. z. B. auch Deppermann 2004, 22-24).

Steinbrenner (2007) beklagt die aktuelle Fremdbestimmung im deutschdidaktischen Diskurs. Die Fremdbestimmung verortet er in der massiven Orientierung an Methoden der empirischen Psychologie und an den von ihr bestimmten Erhebungsverfahren von Kompetenzen. Ebenso betont Vogt (2007) die Schwierigkeiten von large-scale-Untersuchungen zur Evaluation mündlicher Standards. Das vorliegende Modell erfordert in diesem Sinne empirische Verfahren in überwiegend qualitativer Hinsicht. Ein selbstbewusstes Eintreten für ein dem Gegenstand angemessenes Verfahren erscheint auch in der aktuellen Deutschdidaktik als sinnvoll (vgl. Krelle 2007).

Das Modell generiert aus sich selbst noch keine konkrete Aufgabenstellung. Vielmehr eröffnet es m. E. die Perspektive, dass die Erhebung der Gesprächskompetenz auf vergleichbare Gesprächsanlässe, eine vergleichbare methodisch-didaktische Einbettung im Unterricht sowie auf die Beachtung des Gesprächstyps angewiesen ist. Darin können unterschiedliche Schwierigkeitsgrade des Gesprächshandels zur Trennung einzelner Stufen eingebaut werden. Dazu bieten Becker-Mrotzek / Brünner (2004, 35) systematische Vorschläge an. Der konkrete Bezug auf das Modell wäre der nächste Schritt.

5. Literatur:

- Abraham, Ulf (2007): Kompetenzmodelle – Überfällige Professionalisierung des Faches oder Familienaufstellung in der Deutschdidaktik. In: *Didaktik Deutsch* 22. S. 10-13.
- Adamzik, Kirsten (1994): Beziehungsgestaltung in Dialogen. In: Fritz, Gerd / Hundsnurscher, Franz (Hg.): *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen: Niemeyer. S. 357-374.
- Beck, Bärbel / Klieme, Eckhard (Hg.): *Sprachliche Kompetenzen*. Weinheim: Beltz.
- Becker, Tabea (2006): Mündliche Kommunikation. In: Lange, Günther / Weinhold, Swantje (Hg.): *Grundlagen d. Deutschdidaktik*. Hohengehren: Schneider. S. 55-72.
- Becker-Mrotzek, Michael (2008): *Mündliche Kommunikationskompetenz*. I.V.
- Becker-Mrotzek, Michael / Brünner, Gisela (2004): Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten: Kategorien und systematischer Überblick. In: dies., 2004, S. 29-46.
- Becker-Mrotzek, Michael / Brünner, Gisela (2004): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Becker-Mrotzek, Michael / Vogt, Rüdiger (2002): *Unterrichtskommunikation*. Tübingen: Niemeyer.
- Bendel, Sylvia (2004): Gesprächskompetenz vermitteln – angewandte Forschung? In: Becker-Mrotzek, Michael / Brünner, Gisela 2004, S. 67-86.

- Bremerich-Vos, Albert (2005): Sprechen und Zuhören. Zur Förderung der Gesprächskompetenz im Rahmen des Deutschunterrichts. In: Standards. Friedrich-Jahresheft XXIII. S. 108-110.
- Brinker, Klaus / Sager, Sven F. (2001): Linguistische Gesprächsanalyse. 2.A. Berlin: Erich Schmidt.
- Bühler, Karl (1934/1999): Sprachtheorie. [Ungekürzter Nachdruck der Ausgabe von 1934]. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Chomsky, Noam (1965): Syntactic structures. Le Hague: Mouton.
- Coseriu, Eugenio (2007): Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens. 2.A. Tübingen: Narr.
- Deppermann, Arnulf (2004): 'Gesprächskompetenz'. Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: Becker-Mrotzek; Brünner 2004, S. 15-27.
- Dittmar, Norbert (1997): Grundlagen der Soziolinguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen (1979): Sprachliche Handlungsmuster. In: Soeffner, K.-G. (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler. S. 243-274.
- Gailberger, Steffen / Krelle, Michael / Willenberg, Heiner (2007): Argumentation. In: Beck / Klieme (2004). S. 118-129.
- Goffman, Erving (1986): Interaktionsrituale. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Grice, Paul (1979): Logik und Konversation. In: Meggle, G. (Hg.): Handlung Kommunikation Bedeutung. Frankfurt: Suhrkamp. S. 243-265.
- Grundler, Elke (i.V.): Komponenten argumentativer Kompetenz.
- Grundler, Elke / Vogt, Rüdiger (2004): Zur Evaluation argumentativer Fähigkeiten. Ludwigsburg. (unveröffentlichtes Typoskript).
- Hymes, Dell (1972): On communicative competence. In: Pride, J.B. / Holmes, J. (Hg.): Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin. S. 269-293.
- Hymes, Dell (1978): Kompetenz und Performanz in der Sprachtheorie. In: Wirkendes Wort 5/1978. S. 305-328.
- Joas, Hans (2006): George Herbert Mead. In: Kaesler, Dirk (Hg.): Klassiker der Soziologie. 5.A. Bd. 1. München: Beck. S. 172-190.
- Jude, Nina / Klieme, Eckhard (2007): Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogischen Diagnostik. In: Beck / Klieme (2004), S. 9-22.
- Kallmeyer, Werner (1981): Aushandlung und Bedeutungskonstitution. In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (Hg.): Dialogforschung. Düsseldorf: Schwann. S. 89-127.
- Kallmeyer, Werner (2006): Sachverhaltsdarstellungen. online unter: <http://gais.ids-mannheim.de/information/glossar.html>
- Karg, Ina (2007): Modellierung muttersprachlichen Unterrichts. Bei Ossner, einst und anderswo. In: Didaktik Deutsch 22. S. 5-9.
- Karmiloff-Smith, Annette (1997): Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science. Cambridge: MIT.
- Klieme, Eckhard et al (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München: Luchterhand.
- Kölller, Olaf (2005): Nationale Bildungsstandards und das IQB – Ein Weg aus der Bildungskrise? In: Humboldt-Spektrum 2/2005. S. 30-33.

- Krelle, Michael (2007): Die Kontroverse Mündlichkeit. Zum Problem von Wissen und Kompetenz im Bereich „Sprechen und Zuhören“. In: Gailberger, Steffen / Krelle, Michael (Hg.): Wissen und Kompetenz. Entwicklungslinien und Kontinuitäten in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Hohengehren: Schneider. S. 194-210.
- Levinson, Stephen C. (1994): Pragmatik. 2.A. Tübingen: Niemeyer.
- Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut; Hron, Aemilius (1968): Psychologie des Wissenserwerbs. In: Weidenmann, Bernd; Knapp, Andreas (Hg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz. S. 143-187.
- Ossner, Jakob (2001): Elemente eines Denkstils für didaktische Entscheidungen. In: Rosebrock, Cornelia / Fix, Martin (Hg.): Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen. Hohengehren: Schneider. S. 17-32.
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 21. S. 5-19.
- Quasthoff, Uta (2003): Entwicklung mündlicher Fähigkeiten. In Bredel, Ursula u. a. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Bd. 1. Paderborn: Schöningh. S. 107-120.
- Rost, Jürgen (2007): Definition von Kompetenzniveaus mit Hilfe von Mischverteilungsmodellen. In: Beck / Klieme (2004), S. 100-106.
- Roth, Kersten Sven (2007): Gesprächskompetenz in der Schuldidaktik zwischen Empirie und gesellschaftlicher Norm. Vortrag, gehalten auf der 38. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik. 28.09.2007.
- Stachowiak, Herbert (1973): Allgemeine Modelltheorie. Wien/New York: Springer.
- Steiger, Kerstin (2006): Soziale Positionierung. In: Gesprächsanalytisches Informationssystem (GAIS). Online unter: <http://gais.ids-mannheim.de/information/glossar.html>
- Steinbrenner, Marcus (2007): Sprache denken. Eine Kritik an Ossners Kompetenzmodell. In: Didaktik Deutsch 23. S. 5-14.
- Steinig, Wolfgang / Huneke, Hans-Werner (2004): Sprachdidaktik Deutsch. 2. A. Berlin: Erich Schmidt.
- Tiittula, Liisa (2001): Formen der Gesprächssteuerung. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd u. a. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Bd. 2. Berlin: de Gruyter. S. 1361-1374.
- Vogt, Rüdiger (1997): Zum Verhältnis von Gesprächsanalyse und Gesprächsdidaktik. In: Pabst-Weinschenk, Marita / Wagner, Roland W. / Naumann, Carl-Ludwig (Hg.): Sprecherziehung im Unterricht. S. 138-158.
- Vogt, Rüdiger (2007): Mündliche Argumentationskompetenz beurteilen. Dimensionen, Probleme, Perspektiven. In: Didaktik Deutsch 23. S. 33-54.
- Weinert, Franz (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders.: Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz. S. 17-31.
- Willenberg, Heiner (2007a): Die Kompetenztheorie für den Deutschunterricht baut noch kein Haus. In: Didaktik Deutsch 22. S. 13-22.
- Willenberg, Heiner (2007b): Wortschatz. In: Beck / Klieme (2007), S. 130-139.

Anschrift der Verfasserin:

Elke Grundler, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg.