

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Editorial	9
<i>Michael Krelle</i>	
Dimensionen von Gesprächskompetenz Anmerkungen zur Debatte über mündliche Fähigkeiten im Deutschunterricht.	13
<i>Carmen Spiegel</i>	
Argumentieren schriftlich – mündlich: Gemeinsamkeiten und Unterschiede.	35
<i>Stella Uessler</i>	
Alltägliche Wissenschaftssprache im Unterricht – eine Fallanalyse	55
<i>Katarina Farkas</i>	
Texte hochbegabter Kinder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit	75
<i>Anna Komor</i>	
Spuren mündlicher Organisationsformen in schriftlichen Spielinstruktionen	98
<i>Nora Knechtel</i>	
Mündliche und schriftliche Texte verstehen: Hör-und Leseverstehen in der Primarschule im Vergleich	125
<i>Jürgen Belgrad/Ralf Schünemann</i> (unter Mitarbeit von Iris Hentschel und Barbara Schupp)	
Leseförderung durch Vorlesen: Ergebnisse und Möglichkeiten eines Konzepts zur basalen Leseförderung	144
Autorinnen, Autoren und Herausgeberinnen.	171

Vorwort zum ersten Band der Buchreihe Mündlichkeit

Mit der vorliegenden Publikation «Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit» eröffnet das Zentrum Mündlichkeit der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz PHZ Zug seine Buchreihe *Mündlichkeit* im hep verlag. Die Buchreihe versteht sich als Forum für die disziplinäre und transdisziplinäre Auseinandersetzung mit mündlichem Sprachgebrauch in der Schule und der Öffentlichkeit. Im Zentrum der thematischen Ausrichtung stehen der Erwerb der mündlichen Sprachkompetenzen und die Didaktik der Mündlichkeit auf allen Unterrichtsstufen.

Sprechen und Zuhören werden ab dem Babyalter sozusagen automatisch erworben und man könnte meinen, dass sich diese Entwicklung ohne viel weiteres Zutun in Schule und Beruf fortschreibt. Gerade weil der Mündlichkeit eine alltägliche Selbstverständlichkeit inne wohnt, geht gerne vergessen, dass das Lernen und Lehren gesprochener Sprache eigenen situationsspezifischen Anforderungen und Normen folgt. So wird bei näherer Betrachtung nämlich klar, dass hinter dem scheinbar mühelosen Spracherwerb im Kleinkindalter unablässiges sprachliches Üben in einem tragfähigen Umfeld steht. Erfolgreiches Sprachenlernen ist auf Anregung, Unterstützung und Herausforderung angewiesen. Dass der Erwerb mündlicher Sprachkompetenzen nicht im Kindergarten stehen bleibt, wird nicht in Frage gestellt, es ist aber noch weitgehend unklar, wie der Erwerb unter schulischen, beruflichen, öffentlichen und privaten Anforderungen verläuft und wie dieser unterstützt werden kann. Fragen stehen zur Klärung an wie z. B.:

Welchen Stellenwert soll die Mündlichkeit in der Schule als schulischer Lernbereich einnehmen und welchen Stellenwert hat sie in der Gesellschaft? Welche Anforderungen sind daraus abzuleiten?

Wie beeinflussen die neuen Medien und Informationstechnologien das sprachliche Verhalten und welche Konsequenzen sind daraus für das schulische Lernen zu ziehen?

In welchen Interdependenzen bewegen sich schriftliche und mündliche Sprachkompetenzen und wie können diese Zusammenhänge fürs Lernen wirksam gemacht werden?

Die Buchreihe *Mündlichkeit* nimmt diese Fragen auf und leistet für Theorie und Praxis einen Beitrag zur Schliessung der noch bestehenden Wissenslücken.

Brigit Eriksson und Martin Luginbühl, Co-Leitende Zentrum Mündlichkeit der PHZ
Zug

Dimensionen von Gesprächskompetenz

Anmerkungen zur Debatte über mündliche Fähigkeiten im Deutschunterricht

Michael Krelle

1. Einleitung

Um Kompetenzen im Unterrichtsfach Deutsch empirisch begründbar zu modellieren, ist die deutschdidaktische Disziplin seit geraumer Zeit aufgefordert, einschlägige Konzepte in den Diskurs einzubringen (Klieme et al. 2003, S. 22). Wenn es um Modellierungen mündlicher Kompetenzen geht, ist man sich einig, dass sich diese weitgehend von medial schriftsprachlichen Konzepten unterscheiden: Im Gegensatz zur Schriftlichkeit werden die sprachlichen Einheiten im Mündlichen nämlich gemeinsam prozessiert. Es besteht dabei ein unmittelbarer Kontakt zwischen den Kommunizierenden und somit ein gemeinsamer Sprechzeitraum, auf den man sich beziehen kann (Becker-Mrotzek 2008, S. 56).

Unter Berücksichtigung solcher Unterschiede sind nun zuletzt mehrere Modelle vorgelegt worden, mit denen *Dimensionen* und *Teilfähigkeiten* des mündlichen Sprachgebrauchs im Deutschunterricht systematisiert werden sollen. Man grenzt sich damit bewusst von schriftsprachlichen Konzepten ab und erhofft sich, das komplexe Fähigkeitsbündel analytisch, diagnostisch und für Förderzugänge handhabbar zu machen (Quasthoff 2009, S. 85). Perspektivisch sollen so auch Anforderungen und Niveaus zu einzelnen Dimensionen ausweisbar sein (Becker-Mrotzek 2009, S. 79). Die bisherigen Vorschläge werden allerdings auch kritisch diskutiert. Bei Grundler (2008, S. 49) heißt es:

«Momentan entstehen unterschiedlich offene Listen, in denen Aspekte mündlicher Kompetenzen aufgeführt sind. Die Listen sind stets durch wei-

tere Teilkompetenzen 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.»

Bei genauerer Analyse lassen sich aber durchaus Gemeinsamkeiten aktueller Konzepte erkennen. Im Folgenden werden deshalb zunächst entsprechende Ansätze verglichen, um einen Begriffsrahmen zu entwickeln, der für die Analyse mündlicher Kompetenzen und Leistungserwartungen im Fach Deutsch leitend sein kann. Das Konzept wird anschließend anhand von empirischen Daten aus einem Forschungsprojekt validiert.¹

Eine Einschränkung vorweg: Abraham (2008, S. 29) hat einen Ansatz vorgelegt, mit dem mündliche Kompetenzen in sechs Dimensionen unterteilt werden: Erzählen, Informieren, Miteinander sprechen, Reden, Präsentieren und Spielen. Es kommen dort also *Kommunikationsformen* und *Handlungsmuster* bzw. *Modalitäten* zum Tragen. Es könnte nun der Eindruck entstehen, dass beides klar voneinander zu trennen sei:

«Wenn jemand beispielsweise eine Geschichte erzählt, ist er zweifellos in einer interaktiven Konstellation, die an den Erzähler wie auch an den Zuhörer bestimmte Anforderungen stellt [...]. Eine solche [Abrahams] Systematisierung [...] bleibt hinter den Möglichkeiten eines Kompetenzkonzepts zurück, das sprachwissenschaftlich bzw. gesprächsanalytisch fundiert ist» (Vogt 2009, S. 20).

2. Ein Vergleich

Den *Domänenspezifischen Modellen* ist gemein, dass mit ihnen Teilfähigkeiten und Kompetenzen benannt werden, die für einen bestimmten Bereich insgesamt notwendig sind, z. B. Modelle von Lese- oder Schreibkompetenz. Für den Bereich Mündlichkeit wird in der Regel der Begriff *Gespräch* verwendet, als dessen Prototyp das

1 Die Daten wurden 2006 an einem Gymnasium in Niedersachsen erhoben (N=99), um mündliches Argumentieren von Schülerinnen und Schülern am Ende der 9. Klasse zu untersuchen (vgl. auch Krelle 2011)

«Zweipersonengespräch gilt»; das Zuhören oder das monologische Sprechen wie auch Mehrpersonengespräche betrachtet man dann «als davon abgeleitete Fälle» (Eriksson 2009, S. 122) bzw. als Aspekte von Gesprächen. *Gesprächskompetenz* stellt folglich ein übergreifendes Konzept dar, um eine Reihe von Teilkompetenzen des mündlichen Sprachgebrauchs zu beschreiben, die vielfach miteinander verbunden sind. So kann es beispielsweise – je nach situativen Anforderungen – erforderlich sein, narrative Elemente in eine Argumentation einzubauen, seine sprachlichen Handlungen durch bestimmte Gestiken und Mimiken zu unterstützen oder eine bestimmte Intonation zu verwenden, um etwas angemessen zu formulieren.

Wenn es nun um den Deutschunterricht geht, firmieren solche Kompetenzerwartungen unter dem Begriffspaar «Sprechen und Zuhören». In den KMK-Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss in Deutschland (KMK 2005, S. 8) heißt es etwa zu den Anforderungen in diesem Bereich:

«Die Schülerinnen und Schüler bewältigen kommunikative Situationen in persönlichen, beruflichen und öffentlichen Zusammenhängen situationsangemessen und adressatengerecht. Sie benutzen die Standardsprache. Sie achten auf gelingende Kommunikation und damit auch auf die Wirkung ihres sprachlichen Handelns. Sie verfügen über eine Gesprächskultur, die von aufmerksamem Zuhören und respektvollem Gesprächsverhalten geprägt ist.»

Verwendet man für solche Fähigkeiten den Begriff *Gesprächskompetenz*, ergibt sich ein Beschreibungsproblem: Gespräche sind nämlich in vielen Fällen personenübergreifende Prozesse, Kompetenz ist hingegen ein personenbezogenes Konzept (Quasthoff 2009, S. 85). Um dieses Problem zu lösen, beruft man sich in der Regel auf solche Leistungen, die die jeweiligen Personen im Kontext von Aufgaben und Unterricht anteilig in der Gesprächssituation vollbracht haben. Man unterstellt also einen Ableitungszusammenhang, wonach sich die kommunikativen Erfordernisse aus der jeweiligen Gesprächssituation herleiten, «die an die Beteiligten bestimmte Handlungsanforderungen stellt, die wiederum nur bewältigt werden können, wenn Gesprächskompetenz vorhanden ist» (Becker-Mrotzek 2009, S. 66). Somit kommt den Handlungsanforderungen eine zentrale Rolle zu. Man denke nur daran,

- welche Affekte vorherrschen, von massiver Beeinflussung durch negative Affekte bis hin zur entspannten, positiv getönten Stimmung bei allen Interaktanten;
- ob die gestellten Aufgaben als Gespräch mit der Lehrperson durchgeführt werden oder im Gruppengespräch unter Schülerinnen und Schülern;
- ob Rollenspiele eingesetzt werden;

- ob die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, über ihre persönlichen Ansichten und Meinungen zu sprechen;
- wie offen, geschlossen oder planbar der Handlungsverlauf ist;
- wie viel Zeit für die Aufgabe zur Verfügung steht;
- welche Vorgaben einbezogen werden, z. B. mündlich, schriftlich, in Form von Bildern oder als Kombination von allem;
- inwiefern das Thema einfach oder schwierig ist, z. B. vom thematisch sehr Komplexen und noch Unbekannten (s. o.) bis hin zum Einfachen, lebensweltlich Ge-läufigen (Bremerich-Vos 2005, S. 109).

Die Anforderungssituationen, in denen eine bestimmte Kompetenz zum Tragen kommt, umfasst demnach immer «ein mehr oder weniger breites Leistungsspektrum. [...] Eine eng gefasste Leistungserfassung kann dem Anspruch von Kompetenzmodellen nicht gerecht werden» (so Klieme 2003, S. 74). Solche Bedingungen haben Auswirkungen, wenn man Dimensionen von Gesprächskompetenz formuliert.

Dimensionen der Gesprächskompetenz

Vergleicht man aktuelle Konzepte finden sich – trotz unterschiedlicher theoretischer Zugangsweisen – eine Reihe von Gemeinsamkeiten.²

In der Regel wird erstens eine auf das Thema bzw. eine propositionale Ebene bezogene Teilkompetenz formuliert. Einige sprechen in diesem Kontext von «thematischen Fähigkeiten» (z. B. Becker-Mrotzek 2009, S. 81, Mönnich & Spiegel 2009, S. 431), und andere von der Fähigkeit zur (inhaltlichen) Vertextung (so Quasthoff 2009, S. 91), Vogt von der «kognitiven Dimension», die eben auf die «Sache» bzw. «das Thema» bezogen sei (Vogt 2009, S. 29). Gemeint ist jeweils die Fähigkeit, eine satzübergreifende sprachliche Einheit gemäß den Anforderungen semantisch lokal und global kohärent zu produzieren bzw. Beiträge anderer im

2 Die Formulierung von Dimensionen basiert auf Annahmen über Wissensaspekte. Prominent sind hier die Ausführungen von Becker-Mrotzek & Brünner (2004). Diese unterscheiden zwischen prozeduralem und explizitem Wissen. Prozedurales (= implizites) Wissen umfasse basale Rezeptions- und Formulierungsfähigkeiten, z. B. grammatische Mittel, Verständnis sprachlicher Ausdrücke, aber auch pragmatisch-diskursive Verständnis- und Produktionsfähigkeiten, beispielsweise wenn es um das Verstehen und Realisieren sprachlicher Handlungsmuster geht. Zum expliziten Wissen gehören hingegen pragmatisches und institutionelles Wissen, also Wissen über die grundsätzliche Funktionsweise von Gesprächen und Kenntnisse über sprachliches Handeln in bestimmten Institutionen.

Gespräch inhaltlich zu verstehen und zu verarbeiten. Becker-Mrotzek (2009, 79) schreibt zu den Anforderungen in diesem Bereich:

«Da in jedem Gespräch ein Thema besprochen werden muss, gehört zu einer guten Gesprächskompetenz die Fähigkeit, das gemeinsame Thema dadurch voranzutreiben, dass das eigene Wissen verständlich verbalisiert und das vom Koaktanten verbalisierte Wissen in das eigene integriert wird. Ausdruck mangelnder Gesprächskompetenz wäre etwa das Nichtverstehen oder Nichtberücksichtigen des vom anderen Gesagten.»

Eine zweite Fähigkeit ist es, die sprachlichen Handlungsmuster des mündlichen Sprachgebrauchs zu verstehen und diese in einen Kontext lokal und global angemessen einzupassen, also zu erkennen, dass beispielsweise in einem Gespräch argumentiert, erklärt oder erzählt wird bzw. werden muss. Dabei sind dann je nach Anforderung weitere sprachliche Handlungen und Verstehensprozesse erforderlich. Beim Argumentieren geht es beispielsweise darum, zu erkennen, dass man ggf. widersprechen oder zustimmen muss, weil die Gesprächspartnerin oder der Gesprächspartner eine bestimmte Handlung vollzogen hat. Beim Erzählen geht es hingegen eher darum, ein ggf. fiktives vergangenes und erzählwürdiges Ereignis zu reproduzieren bzw. zu verstehen. Becker-Mrotzek (2009, S. 80) und Mönlich & Spiegel (2009, S. 431) sprechen in diesem Kontext von der Fähigkeit zur Realisierung der sprachlichen Handlungsmuster. Vogt (2009) bezeichnet – wie Quasthoff (2009) – solche Aspekte als «kontextuelle Dimension». Diese erfasse die Aktivitäten, mit denen die Beteiligten ihre Interaktion im gegebenen Rahmen gestalten: «Dabei spielt eine gewichtige Rolle, welche Routinen im institutionellen Rahmen des Unterrichts ausgebildet worden sind, auf die die Beteiligten zurückgreifen können» (Vogt 2009, S. 23). Vergleichbar dazu formuliert Quasthoff (2009, 90):

«Mit dem Aspekt der Kontextualisierung beziehen wir uns auf die Fähigkeit, die gesamte globale Einheit in einem Kontext angemessen einzupassen bzw. eine kontextuelle Anschlussfähigkeit zu schaffen. Es geht hier also in einem strukturellen (nicht semantischen) Sinne um die situierte Etablierung einer Diskurseinheit als globale sprachliche Einheit. [...]. Die Bezeichnung Kontextualisierung nimmt dabei Bezug auf einen dynamischen Kontextbegriff: Kontexte und Situationen sind nicht gegebene Größen, sondern werden wesentlich sprachlich aus- und umgestaltet bzw. – etwa durch Relevantsetzungen – erst etabliert [...].»

Ob sich beides (Vertexten und Kontextualisieren) auch als zwei Dimensionen abbilden lässt, ist bisher empirisch nicht geklärt. Es wäre durchaus plausibel, dass es sich nur um eine Dimension von Gesprächskompetenz handelt, weil die thematische Entfaltung im Mündlichen stark mit gesprächsstrukturellen Anforderungen zusammenhängt. Ein weiteres Problem stellt sich in Hinblick auf «Gesprächsstrukturelles»: Zählt man die Bewältigung des Turntakings, von Zuhörersignalen etc. als eigenständige «gesprächsstrukturelle» Fähigkeit, unterstellt man, dass diese weitgehend unabhängig der jeweiligen Handlungsmuster modelliert werden kann. Auch hier fehlen entsprechende Analysen.

Gesprächsstrukturen, Handlungen und Themen werden durch sprachliche Mittel gesteuert. Als dritter Aspekt wird also bei mehreren Autorinnen und Autoren die Fähigkeit der Verwendung und des Verstehens sprachlicher Formulierungsverfahren genannt, manchmal auch bezeichnet als «Markieren (können)» (Quasthoff 2009, S. 90).

«Dabei geht es in besonderer Weise auch um die Verwendung sprachlicher Formulierungen gemäß der jeweiligen Typik, die von Gattung und Modalität gefordert werden [...]. Hierzu gehören Phänomene wie die Markierung struktureller Zäsuren z. B. durch Vertextungsmittel oder die genre-angemessene Verwendung von Tempora und Modi» (ebd.).

Andere sprechen diesbezüglich von der Fähigkeit zur sprachlichen Gestaltung (Mönnich & Spiegel 2009), teils auch, wenn es um die basalen Laut- und Flexionssysteme, die im Grundwortschatz angelegten Bedeutungssysteme und verschiedene sprachliche Regelsysteme geht (Quasthoff 2003, S. 115). Ein Problem deutet sich in diesem Bereich an: Becker-Mrotzek (2009, S. 78 und bereits 2008) ordnet solche Fähigkeiten den basalen Rezeptions- und Formulierungsfähigkeiten zu, was Grundler (2008, S. 59) kritisiert. Man könne solche Fähigkeiten nicht einfach als basal voraussetzen: «Dies erscheint allerdings hinsichtlich der schulischen Wirklichkeit mit ihrem oft hohen Anteil von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache fragwürdig» (ebd.).

Viertens spielt bei allen Autoren «Personales» eine Rolle. Gemeint ist Wissen um die eigene Rolle, das Image, die Beziehungen etc. (u. a. Becker-Mrotzek 2009, S. 75). Solche Aspekte sind entscheidend, wenn es um Fragen des Rezipientendesigns, der Adressierung, aber auch um Zuhörererwartungen und die eigenen Interessen geht. Während Quasthoff (2009) solche Aspekte nicht als eigene Dimension diskutiert, unterteilt Vogt (2009) – wie Grundler (2008) – zwei Dimensionen, die soziale Dimension (Beziehungen) und die expressive Dimension (Identität), andere sprechen übergreifend von Image- und Beziehungsgestaltung (Mönnich & Spiegel 2009,

S. 430), der Fähigkeit zur «Identitätsgestaltung» (Becker-Mrotzek 2009, S. 79f.) bzw. von der Fähigkeit Identität und Beziehungen zu prozessieren (Becker-Mrotzek 2009, S. 75). Bedenkenswert ist sicherlich, dass das Image zumeist nur in Abgrenzung oder Beziehung zu anderen Interaktionsrollen und Beziehungsaspekten zu prozessieren ist, dass es sich also möglicherweise nur um eine Dimension handelt, wie es Becker-Mrotzek (ebd.) andeutet.

Fünftens werden selten die sprachlichen Unterstützungssysteme (Non- und Paraverbales) genannt. Solche Aspekte spielen beispielsweise bei Grundler (2008), Vogt (2009), Quasthoff (2009) und Becker-Mrotzek (2009) nur eine untergeordnete Rolle. Bei Mönnich & Spiegel (2009, S. 432) werden sie hingegen als Beurteilungsparameter genannt, wenn es um kompetente Gesprächsführung und/oder -gestaltung geht. Auch in den meisten Schulbüchern und Ratgebern spielen Aspekte wie Gestik, Mimik, Körperhaltung und Intonation eine prominente Rolle, wenn es um das Lehren und Lernen von Gesprächskompetenz geht.

Konsequenzen für das Modellieren von Gesprächskompetenz im Deutschunterricht

Spiegel hat 2006 (S. 32 und 176) den *Managementbegriff* vorgeschlagen, um sprachliche Organisationsverfahren von Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmern zu beschreiben. Bezogen auf das bisher Dargestellte besteht so gesehen weitgehend Einigkeit, dass zu Gesprächskompetenz mindestens die folgenden Aspekte gehören:

- *Themenmanagement*
- *Gesprächs-/Handlungsmanagement*
- *Sprachmanagement*
- *Identitäts-/Beziehungsmanagement*
- *Management von Non- und Parasprachlichem*

Mit dieser Auflistung ist nicht ausgeschlossen, dass nicht möglicherweise noch andere Aspekte eine Rolle spielen oder dass sich Kategorien zusammenfassen lassen. Becker-Mrotzek (2009, S. 73) nennt beispielsweise noch einen weiteren Fähigkeitskomplex: «Unterstützungsverfahren der Verständnissicherung prozessieren». Dieser verlange von den Aktanten nämlich:

- «a.) Das Antizipieren von Verstehensproblemen und den vorsorglichen Einsatz Verständnis sichernder Maßnahmen, etwa größere Detailliertheit, Wie-

derholungen etc. bei als schwierig eingeschätzten Inhalten, b.) das Signalisieren von Verstehensproblemen durch entsprechende Zeichen (Interjektionen, non-verbale Zeichen wie Stirnrunzeln etc. = aktives Zuhören) sowie das Erkennen dieser Zeichen und c.) das Reagieren auf manifest gewordene Verstehensprobleme durch Wiederholung, Reformulieren, Explizieren, Nachfragen, Metadiskurse» (Becker-Mrotzek 2009, S. 76).

Solche Fähigkeiten können auch als Aspekte von *Fähigkeitsniveaus* im Rahmen der oben formulierten *Dimensionen* und *Aspekte* gefasst werden. So ist das Signalisieren von Verstehensproblemen beispielsweise auf der Handlungsebene angesiedelt und wird durch para- und nonverbale Maßnahmen unterstützt. Das Antizipieren von Verstehensproblemen wird zudem in der Regel auf der Themen- und Handlungsebene gelöst.

Auch gibt es sicherlich terminologische Unschärfen, wenn man gleichermaßen sprachproduktive, rezeptive und kommunikative Aspekte von Sprache unterstellt. So wird beispielsweise in Hinblick auf rezeptive Aspekte des Verstehens und Verarbeitens von Inhalten und Handlungsmustern auch häufig von *Zuhörkompetenz* bzw. *Hörverstehen* gesprochen. Unter anderem, wenn es darum geht, Gesprächsbeiträge anderer zu verfolgen und aufzunehmen, wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten zu verstehen und diese Informationen sichern und wiedergeben zu können (KMK 2005, S. 10). Wie sich «Hörverstehen» (als Fähigkeit) zu den oben genannten Konzepten verhält, ob es möglicherweise sich ergänzende Begriffe oder ob es unterschiedliche Bezeichnungen für vergleichbare Fähigkeiten sind, ist bisher wenig diskutiert. Spiegel (2009, S. 190f.) spricht beispielsweise nicht von thematischen Fähigkeiten, sondern übergreifend vom «Zuhören im Gespräch», wenn es um das (Nicht-)Verstehen oder (Nicht-)Berücksichtigen des vom anderen Gesagten geht. Andere sprechen übergreifend vom «Hörverstehen» oder «Zuhören»:

«Zuhören bezeichnet [...] in schulischen Kontexten auch kommunikatives Verstehen, Interpretieren und Reflektieren sprachlicher Äußerungen. Ein so verstandenes «Hörverstehen» bezieht sich auf den Einsatz differenzierter Prozesse, um sprachliche Informationen, wie u. a. eine Vielzahl an Textsorten, Themen und kommunikative Kontexte zu verarbeiten [...]» (Behrens/Böhme & Krelle 2009, S. 358).

Ob sich die genannten Fähigkeitsaspekte also auch empirisch zeigen, können nur konkrete Analysen von Leistungen im Rahmen schulischer Aufgaben und Settings zeigen, die bisher allerdings noch kaum geleistet wurden. Um keine unterschiedlich offenen Listen zu produzieren, wie es Grundler (oben) moniert, müsste es verstärkt Forschungen in diesem Bereich geben.

Im Folgenden wird dementsprechend eine Teilfähigkeit von Gesprächskompetenz am Ende der 9. Klasse anhand der bisher diskutierten Kategorien analysiert. Es geht um die Fähigkeit, *ein Statement formulieren zu können*, wenn man von der Lehrerin oder vom Lehrer dazu aufgefordert wird, konkret also um eine Teilfähigkeit des Argumentierens als Aspekt von Gesprächskompetenz am Ende der 9. Klasse. Zudem gelten bestimmte kommunikative Bedingungen: Es geht um die Lehrer-Schüler-Kommunikation als Vorbereitung auf eine Schüler-Schüler-Diskussion.

3. Ein Beispiel: *Statement formulieren (können)*

Die folgenden Ausführungen beruhen auf Daten von 16 gymnasialen Schülerinnen und Schülern aus vier 9. Klassen (N = 99), erhoben 2006 in Niedersachsen. Methodisch wird sowohl auf Gesprächsanalysen als auch rechnerische Verfahren gesetzt. Zur Analyse der Daten wurden zunächst die sprachlichen Beiträge nach GAT-Konventionen transkribiert, die Ratings von Turns, Turnübernahmeversuchen und Zuhörersignalen/Kommentaren wurden dann mittels Doppelkodierungen auf Reliabilität geprüft. Bei der Kodierung von 1070 Äußerungselementen konnte eine variablenbezogene Übereinstimmung von $\kappa = 0.86$ (prozentuale Übereinstimmung: 93 %) erreicht werden (4 Kodes). Im Mittel produzierten alle Schülerinnen und Schüler bei einer Bearbeitungszeit von ca. 26 Minuten 28 Turns (SD = 11 Turns). Auf das gesamte Material wurden dann neben gesprächsanalytischer Analysen 23 Kriterien kodiert. Mit diesem Variablenapparat verbindet sich der Anspruch, die Varianz der Schülerlösungen in Hinblick auf die argumentativen Leistungen bei dieser Aufgabe abzubilden und bestimmte Merkmale der unterrichtlichen Kommunikation zu erfassen. Bei der Kodierung dieser Variablen konnte eine variablenbezogene Übereinstimmung von mindestens $\kappa = 0.75$ (PÜ 82 %) bei dichotomen Variablen und $\kappa = 0.68$ (80 %) bei drei- und mehrstufigen Variablen erreicht werden. Die Ergebnisse werden so interpretiert, dass die Instrumente weitgehend reliabel sind (vgl. Krelle 2011).

Vornehmlich ging es bei der Untersuchung also um *Diskussionen* zwischen Schülerinnen und Schülern zum Thema: «Sollen Hausaufgabenseiten (im Internet)