

2.4 Mündliche Kommunikationskompetenz

Michael Becker-Mrotzek (Köln)

Erscheint in:
Becker-Mrotzek, M. (Hg.) (2009)
Didaktik der mündlichen
Kommunikation. Baltmannsweiler:
Schneider

Der folgende Artikel verfolgt das Ziel, *Gesprächskompetenz* als einen eigenständigen und spezifischen Aspekt der allgemeinen Sprachkompetenz theoretisch zu bestimmen. Dabei wird ein grundlegender *Ableitungszusammenhang* unterstellt, „wonach sich die kommunikativen Erfordernisse (herleiten) aus der Gesprächssituation“, die an die Beteiligten bestimmte Handlungsanforderungen stellt, die wiederum nur bewältigt werden können, wenn Gesprächskompetenz vorhanden ist (Becker-Mrotzek/Brünner 2004, 30). Gesprächskompetenz wird damit theoretisch bestimmt als die Fähigkeit, die sich aus der Gesprächssituation ergebenden Anforderungen zu erfüllen. Das verlangt einige theoretische Vorüberlegungen zum Kompetenz-, Sprach- und zum Gesprächsbegriff.

1 Kompetenzbegriff

Nach Sutter & Charlton (2002, 130 f.) findet sich der Kompetenzbegriff in der Wissenschaftsgeschichte zunächst in der Linguistik. Die generative Linguistik versteht unter der menschlichen Sprachkompetenz die Fähigkeit eines idealen Sprecher-Hörers, unendlich viele grammatisch korrekte Sätze seiner Sprache zu erzeugen. Diese Fähigkeit beruht auf der angeborenen Kenntnis der Grammatik, die aus einer begrenzten Anzahl von Regeln und Prüfverfahren besteht. Danach verfügen wir bereits mit der Geburt nicht nur über bestimmte grammatische Prinzipien, sondern zugleich auch über Verfahren, diese in den wahrgenommenen Äußerungen zu erkennen. Der Spracherwerb – als Aneignung der Grammatik einer Sprache – wird in diesem Konzept eher als ein Entwicklungs- oder Reifeprozess denn als Lernprozess verstanden. So vergleicht Chomsky (1980) den Spracherwerb mit dem Wachsen der Arme oder der Entwicklung der Geschlechtsorgane.

Ziel eines solchen Kompetenzbegriffs ist die Erklärung der menschlichen Sprachfähigkeit als *conditio humana*, d.h. als universelle (= alle Menschen betreffend), generelle (= mehrere Bereiche betreffend) und stabile (= dauerhafte) Eigenschaft des Menschen. Die Annahme einer angeborenen Universalgrammatik begründet sich, abgekürzt gesprochen, darin, dass es Kindern nicht möglich sei, das komplexe Sprachsystem mit der beobachtbaren Schnelligkeit und Leichtigkeit bei zudem noch fehlerhaftem Input zu lernen. Wenn Sprache aber nicht gelernt werde, müsse sie – zumindest in Teilen – angeboren sein.

Ein solcher Kompetenzbegriff abstrahiert bewusst von allen einschränkenden Faktoren der Wirklichkeit, insbesondere auch von psychischen Faktoren wie Gedächtnisleistung, Motivation oder Konzentration und sozialen Faktoren wie Schichtzugehörigkeit oder kultureller Identität. Einem so verstandenen Kompetenzbegriff geht es gerade nicht um individuelle Aspekte, sondern um eine theoretische Erklärung der menschlichen Sprachfähigkeit schlechthin. Individuelle Aneignungsprozesse und Kompetenzausprägungen fallen begrifflich in den Bereich der *Performanz*, dem empirisch immer schon eingeschränkten Gebrauch der Sprachkompetenz. Damit fallen gerade diejenigen Aspekte nicht unter den linguistischen Kompetenzbegriff, die unter einer Entwicklungs- und Erwerbsperspektive besonders bedeutsam sind, nämlich die Bedingungen und Ausprägungen der Kompetenzentwicklung. Dem steht in der Gesprächs- und Diskursforschung ein noch zu entwickelnder Begriff von Gesprächskompetenz gegenüber, der insbesondere auf die Besonderheiten der mündlichen Kommunikation zielt. Dazu zählt Deppermann (2004, 22ff) insbesondere die Prozessualität, d.h. die Flüchtigkeit, Offenheit und Zeitlichkeit von Gesprächsprozessen, die Interaktivität, d.h. die unhintergehbare Partnerbezogenheit, die Methodizität, d.h. das Nutzen von Mustern und Konventionen, die Pragmatizität, d.h. die Ziel- und Aufgabenorientierung sowie die Konstitutivität, d.h. die immer auch lokale Herstellung von Gesprächsbedingungen.

Mit dem linguistischen Sprachbegriff korrespondiert in gewisser Weise der Intelligenzbegriff der Psychologie, der sich auf die relativ stabile kognitive Grundausstattung eines Menschen bezieht. Intelligenz ist in diesem Verständnis durch Erziehungs- und Bildungsprozesse nur bedingt

veränderbar. Als Gegenbegriff für die veränderlichen Anteile wählte die Psychologie den *Kompetenzbegriff*, der nun gerade diejenigen kognitiven u.a. Bereiche erfassen soll, die durch Lernen und Erfahrung in Anforderungssituationen beeinflusst werden können: „Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“, heißt es in dem einflussreichen Artikel von Weinert (2001, 27f).

Bezogen auf die Sprachkompetenz hat sich in der empirischen Bildungsforschung (TIMSS, PISA, DESI) ein modularer Kompetenzbegriff durchgesetzt, der davon ausgeht, dass sich die Gesamtkompetenz in Teilkompetenzen aufschlüsseln lässt (Jude/Klieme 2007, 10). Eine gut untersuchte Teilkompetenz ist beispielsweise die *Lesefähigkeit* (engl. *reading literacy*), verstanden als Fähigkeit, Lesen in praktisch bedeutsamen Situationen zum Zwecke der Lebensbewältigung einzusetzen. In diesem Sinne haben wir es hier mit einer funktionalen Definition zu tun, die Sprachkompetenz als kognitive Disposition ansieht, „die dazu befähigt, situative Anforderungen erfolgreich zu bewältigen“ (ebd., 11). Gleichwohl wird gerade für das Sprachlernen festgestellt, dass hier motivationale, volitionale und soziale Aspekte erheblichen Einfluss haben.

2 Sprachliches Handeln

Sprachliches Handeln – ob mündlich oder schriftlich – wird verstanden als eine spezifische, auf Verständigung gerichtete Form menschlichen Handelns. Handlungen sind – im Unterschied zum Verhalten – zielgerichtete und geplante Veränderungen der sozialen oder natürlichen Umwelt. Der Handlungsprozess gliedert sich nach Rehbein (1977) in die Stadien *Einschätzung*, *Motivation*, *Zielsetzung*, *Planung* und *Ausführung*. Es lassen sich drei Handlungstypen unterscheiden: a) *praktische* wie Gehen, Kochen oder Tapezieren, b) *mentale* bzw. *kognitive* wie Einschätzen, Planen oder Kopfrechnen und c) *sprachliche* wie Erzählen oder Diskutieren. Für das sprachliche Handeln hat Bühler (1934) mit seinem Organon-Modell ein nach wie vor instruktives Modell entworfen, indem er die wesentlichen Aspekte sprachlicher Ausdrücke ins Verhältnis gesetzt hat:

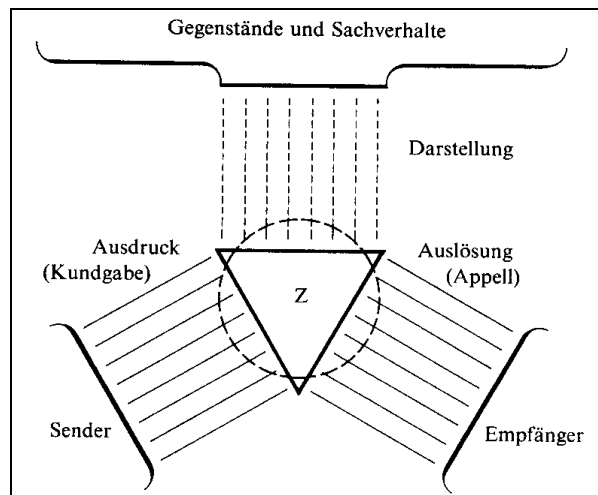


Abbildung 1: Organon-Modell, Bühler 1936

Das Modell zeigt, wie das sprachliche Zeichen zwischen Sprecher, Hörer und Sachverhalten vermittelt und welche basalen Funktionen es erfüllt. Durch sprachliche Äußerungen gibt der Sprecher etwas von sich kund; er bringt seine Gedanken, Gefühle etc. sprachlich zum Ausdruck. Zugleich stellt er auf diese Weise Sachverhalte von Welt dar; er nimmt Bezug auf eine reale oder imaginierte Wirklichkeit. Und schließlich löst er so eine Wirkung beim Hörer aus. Für diese verschiedenen kommunikativen Funktionen haben sich im Laufe der Entwicklung je spezifische sprachliche Formen herausgebildet, im Folgenden als *sprachliche Handlungsmuster* bezeichnet.

Handlungsmuster

Durch die erfolgreiche Bewältigung wiederkehrender kommunikativer Standardprobleme sind sukzessive Standardlösungen entstanden. Der Zusammenhang von (Standard-)Problem und (Standard-)Lösung geht eine feste Verbindung ein, die je nach Theorie als *Handlungsmuster* bzw. *Diskurstyp*, *Handlungsschema* oder auch *kommunikative Gattung* bezeichnet werden. Sie halten Lösungswege für eben jene Probleme bereit, die sich den Individuen einer Gesellschaft immer wieder stellen (vgl. Ehlich & Rehbein 1979). Solche wiederkehrenden Bedürfnisse sind beispielsweise die Übermittlung von Wissen, die Handlungsaufforderung, die Vermittlung von praktischem Können oder auch das Trostspenden. Dieser Zusammenhang zwischen einem Standardproblem und seiner Standardlösung wird begrifflich als der *Zweck* einer kommunikativen Handlung gefasst. Muster, Schemata bzw. Gattungen sind also gesellschaftlich ausgearbeitete Handlungsformen zur Bewältigung wiederkehrender (kommunikativer) Probleme. Ähnlich wie die grammatischen Formen stehen sie uns für die Bewältigung individueller Kommunikationsziele zur Verfügung. Es sind komplexe sprachliche Formen, derer wir uns bedienen, um – gemeinsam mit anderen – ein kommunikatives Problem zu bewältigen. Für die Beteiligten bedeuten solche Formen eine Entlastung der Handlungsplanung und -ausführung, weil sie auf ein geteiltes Wissen über typische Handlungsformen zurückgreifen können. Das gilt für die schriftliche ebenso wie für die mündliche Kommunikation.

Für die Modellierung von Gesprächskompetenz ist die Unterscheidung von mündlicher und schriftlicher Kommunikation, von gesprochener und geschriebener Sprache unverzichtbar. Unter *mündlicher Kommunikation* soll prototypisch¹ die aktuelle Verständigung zwischen mindestens zwei Aktanten verstanden werden, die sich in einem gemeinsamen Sprechzeit-Raum befinden, so dass die Kommunikation auf der Grundlage akustischer und visueller Wahrnehmungen verbal und non-verbal (körperlich) erfolgen kann. Unter einem *Gespräch* bzw. *Diskurs* sollen abgrenzbare kommunikative Einheiten zur Realisierung komplexer Zwecke verstanden werden, beispielsweise Unterrichtsdiskurse oder Gerichtsverhandlungen; Rehbein (1984) spricht hier von *Großformen des Sprechens*, Bührig/ten Thije (2005) von *kommunikativen Maximaleinheiten*, Fiehler (2005) von *kommunikativen Praktiken*. Diese Großformen setzen sich ihrerseits aus kleineren Einheiten wie den Sprechhandlungen und Sprechakten zusammen.

Bedingungen der mündlichen Kommunikation

Diese begriffliche Bestimmung der mündlichen Kommunikation als aktuelle Verständigungshandlung impliziert eine Reihe externer Bedingungen und interner Merkmale von Gesprächen, die im Folgenden – teilweise zur besseren Verständlichkeit im Vergleich zur Schriftlichkeit – erläutert werden. Auf diese Weise sollen die Bedingungen und Anforderungen der mündlichen Kommunikation näher bestimmt werden. Zu den außersprachlichen, externen Bedingungen von Gesprächen kann man mit Bührig/ten Thije (2005) die *Interaktivität*, die *Medialität*, die *Institutionalität* sowie die *Kulturalität* zählen, die in ihrem spezifischen Zuschnitt den Rahmen für Gespräche bilden.

Interaktivität kann als erstes konstitutives Merkmal gelten, die sich herleitet aus der gleichzeitigen Anwesenheit von Sprecher und Hörer in einem gemeinsamen Sprechzeit-Raum:



Dadurch verfügen sie über einen gemeinsam geteilten Wahrnehmungsraum, auf den sie sich fraglos beziehen können. Innerhalb dieses Sprechzeit-Raums funktionieren beispielsweise die unmittelbaren deiktischen Ausdrücke *Ich – Hier – Jetzt*; sie bilden die Origo, den Nullpunkt der räumlichen, temporalen und personalen Verweise (Bühler 1934). Des Weiteren können sich die Beteiligten

¹ Prototypisch bedeutet hier, dass zunächst einmal der klare Fall einer Face-to-Face Situation unterstellt wird, in der Sprecher und Hörer ohne technische Mittel (Telefon etc.) miteinander sprechen.

gegenseitig wahrnehmen, was zugleich Voraussetzung dafür ist, dass neben der Sprache auch non-verbale Mittel zum Einsatz kommen können.

Vor diesem Hintergrund sind Gespräche grundsätzlich ein Miteinanderhandeln, eine soziale Interaktion, die immer das Resultat aller daran Beteiligten sind. Sprecher wie Hörer nehmen gleichermaßen Einfluss auf den Gesprächsverlauf; der Hörer u.a. dadurch, dass er dem Sprecher fortlaufend sein Verstehen signalisiert, sei es durch Interjektionen wie ein eingeworfenes „Hm?“ oder Mimik und Gestik wie ein Stirnrunzeln oder eine abweisende Handbewegung. Deshalb müssen die Hörerrolle und das Hörverstehen bei der Gesprächsanalyse und Konzeptualisierung von Gesprächskompetenz systematisch berücksichtigt werden. In dieser unmittelbaren und unhintergehbaren Interaktivität unterscheiden sich Gespräche von Texten, die alleine produziert und rezipiert werden können.

Medialität meint hier, dass im Gespräch Sprache in Form der Mündlichkeit zum Einsatz kommt, wofür die gemeinsame Anwesenheit von Sprecher und Hörer die prototypische Voraussetzung darstellt; nur wenn sich Sprecher und Hörer sehen und hören, können sie umfassend miteinander sprechen. Wesentliches Merkmal des Gesprochenen ist seine Flüchtigkeit, weil es an den Schall gebunden und damit unmittelbar vergänglich ist; es wird vom Sprecher linear in der Zeit prozessiert und vom Hörer im Gedächtnis verarbeitet. Unter Prozessgesichtspunkten ergibt sich daraus eine Parallelität von Planung, Produktion und Rezeption, da mündliche Äußerungen nicht – wie schriftliche – zunächst geplant, überarbeitet und dann nach außen gesetzt werden können, sondern kontinuierlich geplant, produziert und ggf. an die Rückmeldesignale des Hörers angepasst werden müssen. Diese Rahmenbedingungen führen – gemeinsam mit dem Ökonomieprinzip² – zu einer spezifischen Sprechweise, die nicht an den Kriterien der schriftlichen Kommunikation gemessen werden kann.

Unter Schriftlichkeit soll mit Ehlich (1983) die *Zerdehnung* der ursprünglichen Gesprächssituation verstanden werden:



Die Zerdehnung wird herbeigeführt durch die Trennung von Äußerungsproduktion und -rezeption, indem ein (dauerhaftes) Medium die Äußerung des Sprechers über Raum und Zeit hinweg transportiert und damit seine zeitversetzte Rezeption ermöglicht. Das verlangt besondere Verständigungsformen, die sich unmittelbar in den sprachlichen Strukturen niederschlagen. Ein Text muss beispielsweise expliziter sein, er muss seinen Handlungs- und Verstehenskontext selber schaffen und weitgehend auf alle extra- und nonverbalen Verständigungsmittel verzichten. Koch & Oesterreicher (1994) haben hierfür die Unterscheidung von konzeptioneller und medialer Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit eingeführt; ein konzeptionell schriftlicher, aber medial mündlicher Text wäre danach beispielsweise ein mündlich vorgetragenes Redemanuskript; ein konzeptionell mündlicher, aber medial schriftlicher Text wäre etwa eine schnelle E-Mail.

Institutionalität stellt ein weiteres Merkmal von Gesprächen dar, das es mit der Schriftlichkeit teilt. Damit ist gemeint, dass Gespräche oft in einen institutionellen Zusammenhang eingebunden sind, sei es in der Schule, der Verwaltung, beim Arzt oder vor Gericht. In solchen institutionellen Kontexten treten sich Sprecher und Hörer zugleich in bestimmten Rollen, nämlich als Agenten und Klienten, gegenüber, die ihre Handlungsmöglichkeiten vorab in einer bestimmten Weise festlegen. Institutionen sollen hier mit Ehlich/Rehbein (1977) verstanden werden als *gesellschaftliche Apparate*, die auf der Grundlage fester Regeln und mithilfe von ausgebildetem Personal je spezifische gesellschaftliche Zwecke erfüllen; so hat beispielsweise die Schule den Zweck, das Wissen an die nachfolgende Generation weiterzugeben. Für ihre Zweckerfüllung haben die Institutionen je eigene sprachliche und

² Das Ökonomieprinzip kann man stark vereinfacht so umschreiben, dass nicht mehr – aber auch nicht weniger – als für die Verständigung erforderlich gesagt wird.

nicht-sprachliche Handlungsformen entwickelt. So bilden die Prinzipien des Fachunterrichts, der altershomogenen Lerngruppen und der Schulstunden institutionelle Rahmenbedingungen von Unterricht, denen jeder Lehrer unterworfen ist und die in typischen schulischen Handlungsmustern wie der Lehrerfrage oder dem Lehrervortrag ihren sprachlichen Ausdruck finden. Man kann also sagen, dass sprachliches Handeln durch die institutionellen Zwecke in spezifischer Weise präformiert ist. Über diese Formen bilden die Aktanten unterschiedliches Wissen; so hat die Lehrerausbildung u.a. die Funktion, ein Institutionswissen zweiter Stufe, ein professionelles Wissen auszubilden, das sich etwa von dem Institutionswissen erster Stufe - hervorgegangen aus dem unmittelbaren Erleben und Erleiden – unterscheidet, über das Schüler/innen verfügen.

Merkmale mündlicher Kommunikation

Neben den äußeren Bedingungen weisen Gespräche nach Bühlig/ten Thije (2005) interne Merkmale wie die *Sequentialität*, die *Thematizität*, die *Identitätsgestaltung* sowie den *Einsatz von Unterstützungsverfahren* (supportiver Verfahren) auf, aus denen sich ebenfalls Folgerungen für den Kompetenzbegriff ergeben.

Sequentialität findet ihren vielleicht offensichtlichsten Ausdruck in dem zeitlichen Nacheinander sprachlicher Äußerungen. Das betrifft sowohl die einzelne Äußerung als auch Äußerungsfolgen. Was in einem Text übereinander oder nebeneinander angeordnet werden kann, ist im Gespräch zeitlich linearisiert. Für die Realisierung von Äußerungsfolgen sind zudem Verfahren notwendig, die den Sprecherwechsel regeln; diese werden theoretisch unterschiedlich beschrieben. Sacks/Schegloff/Jefferson (1974) haben mit dem *Turn-taking-Apparat* eine Erklärung entwickelt, die lokal operiert und an jedem möglichen Punkt der Redeübergabe mittels Fremd- oder Selbstwahl für die Auswahl des nächsten Sprechers sorgt. Ein anderes Konstrukt bilden die sog. *Paarsequenzen* (Gruß/Gegengruß, Vorwurf/Rechtfertigung) der Konversationsanalyse. In der funktionalen Pragmatik ist die Sequentialität auf der Ebene des Handlungsmusters angesiedelt; eine Sequenz liegt dann vor, wenn eine sprachliche Handlung systematisch einen Sprecherwechsel vorsieht, so wie es bei der Frage-Antwort-Sequenz der Fall ist.

Thematizität meint, dass jedes Gespräch ein Thema braucht, über das gesprochen wird. Darunter kann mit Hoffmann (2000) das verstanden werden, von dem in einem Gespräch fortlaufend die Rede ist. Es wird von den Beteiligten durch verschiedene sprachliche Mittel als Gesprächsthema konstituiert. Das, was über das Thema ausgesagt wird, also das über das Thema Gewusste, wird auch als Rhema bezeichnet.

Identitätsgestaltung bedeutet, dass in jedem Gespräch zwangsläufig eine (wechselseitige) Darstellung der Identität und damit auch eine Gestaltung der Beziehung erfolgen. Die Aktanten zeigen sich gegenseitig an, wie sie einerseits ihre eigene Gesprächsrolle ausfüllen und wie sie andererseits den anderen wahrnehmen. Dabei werden die sozialen, kulturellen oder geschlechtsspezifischen Aspekte von Identität gleichzeitig mit den institutionell verfügbaren Mitteln dargestellt. Die Darstellung der Identität erfolgt eher implizit mittels unterschiedlicher Mittel als explizit mit eigenen Handlungen.

Unterstützungsverfahren zur Verständnissicherung gehören zur mündlichen Kommunikation, weil diese wegen der Flüchtigkeit und der unterschiedlichen Beteiligungsvoraussetzungen anfällig für Missverständnisse ist. Diese Verfahren, die insbesondere den Zweck haben, das Verstehen zu sichern, lassen sich in drei Typen unterscheiden: a) Verfahren, die das Verstehen vorab sichern sollen; hierzu gehören beispielsweise Ankündigungen, die den Hörer im Vorhinein orientieren; b) Verfahren, die den Verstehensprozess in actu, d.h. fortlaufend sichern, etwa durch Wiederholungen, Paraphrasen oder Reformulierungen; c) Verfahren, die im Nachhinein Missverständnisse bearbeiten, etwa durch Reparaturen, Zusammenfassungen, Resümees und Metadiskurse.

Realisierungsmittel und -verfahren

Gespräche werden durch kleinere kommunikative Einheiten realisiert, die dadurch bestimmt sind, dass sie jeweils bestimmte Teilzwecke erfüllen. In den unterschiedlichen theoretischen Ansätzen werden

diese verschieden beschrieben. Hier soll die Kategorie der *Sprechhandlung* gewählt werden, weil sie systematisch Sprecher- und Höreraktivitäten integriert und damit in besonderer Weise geeignet ist, die spezifisch interaktive Qualität mündlicher Kommunikation auch begrifflich zu fassen. Unter einer Sprechhandlung soll eine Sequenz von Äußerungen verstanden werden, die mindestens einen Sprecherwechsel enthält und selbständig eine kommunikative Funktion erfüllt, beispielsweise die Frage-Antwort-Sequenz. Sprechhandlungen setzen sich ihrerseits wieder aus kleineren Einheiten zusammen, die hier jedoch aus Platzgründen nicht systematisch behandelt werden.

3 Gesprächskompetenz

Aus den Bedingungen und Merkmalen von Gesprächen sollen nun die Anforderungen an die Aktanten in einer Situation hergeleitet werden, um so die Gesprächskompetenz zu bestimmen (vgl. Becker-Mrotzek/Brünner 2004). Im Zentrum stehen dabei die komplexeren Fähigkeiten, also insbesondere diskursive und pragmatische Qualifikationen; die basalen wie phonischen oder semantischen Fähigkeiten werden zunächst einmal als gegeben angenommen; sie hier zu behandeln, würde den Rahmen sprengen. Konkret lassen sich die kommunikativen Erfordernisse als Anforderungen an die kognitiven, sprachlichen und affektiven Fähigkeiten der Handelnden beschreiben; wobei die psychischen Aspekte wie das innere Management der Affekte (Ärger beherrschen, Umgang mit Angst oder Freude etc.) ausgeblendet bleiben sollen, weil diese nicht nur im Gespräch zum Tragen kommen, sondern auch in anderen Handlungen.

Die Beschreibung der Gesprächskompetenz soll auf einem mittleren Abstraktionsniveau erfolgen, in die einige Vorannahmen eingehen. Sie bezieht sich zunächst einmal auf typische Gespräche (sog. klare Fälle), wie sie etwa Zwei-Personen-Gespräche mit einem angebbaren Ziel darstellen, beispielsweise ein Beratungsgespräch, eine Auskunft am Bahnschalter, eine Unterhaltung unter Freunden oder ein Planungsgespräch. Die Anforderungen in komplexere Konstellationen wie beispielsweise Vielpersonengespräche, mediengestützte Gespräche (Telefon, Videokonferenz), Gespräche in Medien (Talkshow), empraktische Gespräche (Gespräche, die praktische Handlungen wie eine Autoreparatur begleiten), therapeutische Gespräche etc. sind als abgeleitete Fälle in einem zweiten Schritt zu bestimmen, weil sie spezifisch modifizierte Anforderungen an die Gesprächskompetenz stellen.

3.1 Dimensionen der Gesprächskompetenz

Vor diesem theoretischen Hintergrund lassen sich jenseits der basalen Fähigkeiten vier in besonderer Weise spezifische Anforderungen an die Gesprächskompetenz beschreiben, und zwar das *Prozessieren des thematischen Wissens, der Identität, der Handlungsmuster* und der *Unterstützungsverfahren*. Sie alle sind wegen der besonderen Bedingungen der mündlichen Kommunikation gemeinsam von den Aktanten und in weiten Teilen parallel zu realisieren. Wie man sich die mündliche Sprachproduktion theoretisch vorstellen kann, zeigen beispielsweise Modelle aus der Psycholinguistik (vgl. Herrmann/Grabowski 1994; Rickheit/ Sichelschmidt/ Strohner 2002).

- *Thematisches Wissen prozessieren*: Da jedes Gespräch ein Thema hat, müssen die Aktanten über thematisches Wissen verfügen, auf das sie aktiv zugreifen können. Bei eigenen Redebeiträgen müssen entsprechende Propositionen in actu ausgewählt und realisiert werden, d.h. linearisiert, in eine passende lexikalische und syntaktische Form gebracht und schließlich artikuliert werden. Anders als beim Schreiben muss das Wissen also im Gedächtnis verfügbar sein, da der Zugriff auf externe Quellen nur in bestimmten Konstellationen möglich ist; hierzu zählen beispielsweise Vorträge oder Reden nach – einer mehr oder weniger ausführlichen – Vorlage, Präsentationen mit technischer Unterstützung (PowerPoint etc.) oder auch vorbereitete Diskussionen. In der Hörerrolle müssen die Äußerungen verstanden und in das eigene Wissen integriert werden. Bei Verstehensproblemen greifen die u.a. Unterstützungsverfahren.
- *Identität prozessieren*: Eine fortlaufende und zugleich unhintergehbare Aufgabe der Gesprächsführung besteht in der wechselseitigen Identitätsgestaltung. Von außen fließen hier

vorgegebene Rollen ein, die die Aktanten beispielsweise aufgrund eines institutionellen Zusammenhangs innehaben und mit denen bestimmte Rechte und Pflichten verbunden sind (z.B. Lehrer – Schüler). Diese Rollen determinieren die Identitätsgestaltung nicht, geben aber einen Rahmen vor. Es bleibt Aufgabe der Aktanten, die (Rollen-)Identität sowie weitere Personenmerkmale (Motivation, Einstellung, etc.) des anderen einzuschätzen, die u.a. Einfluss nehmen auf die Anredeform (Du vs. Sie) und die Gestaltungsart (neutral, witzig, freundschaftlich, formell, etc.). Zum anderen wird immer auch das eigene Verständnis der wechselseitigen Identitätszuschreibungen dargestellt. Aufgrund der Kopräsenz und Leibgebundenheit sind in der mündlichen Kommunikation die Möglichkeiten, die eigene Identität zu verbergen, weniger ausgeprägt als in der schriftlichen. Denn der Handlungsdruck zwingt die Aktanten, unmittelbar und ganzheitlich (= verbal und non-verbal, körperlich) zu handeln, ohne die Möglichkeit zur Revision als unpassend empfundener Handlungen, denn: gesagt ist gesagt.

- *Beziehung prozessieren*: Eng verbunden mit der Identitätsgestaltung ist die Gestaltung der Beziehung zum Gesprächspartner. Hierzu gehören beispielsweise der Grad der Vertrautheit, die Art der Beziehung (formell vs. informell) oder die erwartete Dauer der Beziehung (flüchtig vs. längerfristig). Ausgedrückt wird die Beziehungsgestaltung mit ähnlichen Mitteln wie die eigene Identität, also etwa durch die Wahl der Anredeform, der Gestaltungsart, der gewählten Handlungsmuster sowie der non-verbalen Mittel. Ein wesentlicher Prozessaspekt besteht im Erkennen der Beziehungsgestaltung durch den Gesprächspartner und das angemessene Reagieren. Das stellt insbesondere dann eine Herausforderung dar, wenn die Beziehung unterschiedlich gestaltet wird.
- *Handlungsmuster prozessieren*: Jedes Gespräch muss in einem zeitlichen Nacheinander als Sprechhandlung sequentiell prozessiert werden. Das leisten ganz wesentlich die sog. Handlungsmuster, die die Handlungen der Koaktanten systematisch aufeinander beziehen. Für die Handlungsprozessierung sind unterschiedliche Teilfähigkeiten erforderlich: Benötigt wird ein – mehr oder weniger explizites – Wissen (Institutionswissen 1. und 2. Stufe) über Handlungsmuster, das die Aufgaben der Aktanten beschreibt. Die Aktanten müssen wissen, in welcher Reihenfolge und unter welchen Voraussetzungen welche Handlungsschritte zu vollziehen sind. Dieses Wissen kann je nach Muster unterschiedlich komplex sein. Benötigt wird des Weiteren eine Interpretations- und Einschätzungsfähigkeit, an welcher Musterposition sich das Gespräch befindet, d.h. welche systematische Position der Koaktant realisiert hat. Und schließlich muss der Aktant in der Lage sein, einen dem Muster und dem bisherigen Handlungsvollzug angemessenen Beitrag zu leisten.

Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen. In institutionellen Beratungsgesprächen lassen sich etwa vier Phasen ausmachen: Zunächst muss geklärt werden, was das Anliegen ist, d.h. wo das Problem liegt; anschließend wird das Problem gemeinsam besprochen, in einem dritten Schritt folgt eine Lösungssuche, für die dann ggf. in einem vierten Schritt konkrete Umsetzungsmaßnahmen geplant werden. In jeder der Phasen stellen sich den Beteiligten bestimmte Aufgaben, deren Bearbeitung von beiden Aktanten ratifiziert, d.h. als abgearbeitet gekennzeichnet werden muss, bevor die Aufgaben der nächsten Phase bearbeitet werden können. Von den Aktanten verlangt das u.a. die Fähigkeiten zu erkennen, in welcher Phase sich das Gespräch befindet, zu signalisieren, ob man mit dem Übergang in die nächste Phase einverstanden ist, nicht willkürlich und ohne Signale zwischen den Phasen vor- und zurückzuspringen.

- *Unterstützungsverfahren der Verständnissicherung prozessieren* verlangt von den Aktanten unterschiedliche Teilfähigkeiten: a) Das Antizipieren von Verstehensproblemen und den vorsorglichen Einsatz Verständnis sichernder Maßnahmen, etwa größere Detailliertheit, Wiederholungen 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 Wiederholen, Reformulieren, Explizieren, Nachfragen, Metadiskurse.

Damit sind vier spezifische Erfordernisse für die mündliche Kommunikation benannt, die im Folgenden auf die von Ehlich (2005, 12) vorgeschlagenen *Basisqualifikationen* bezogen werden sollen:

- *Rezeptive und produktive phonische Qualifikation* meint die Fähigkeit zur Lautunterscheidung und -produktion in seiner gesamten Breite, einschließlich der Intonation und einzellautübergreifenden Strukturen.
- *Pragmatische Qualifikation I* meint die Fähigkeit, aus dem Sprachgebrauch anderer deren Handlungsziele erkennen und angemessen darauf reagieren sowie Sprache selber für eigene Ziele einsetzen, d.h. anderen mittels sprachlicher Äußerungen die eigenen Absichten vermitteln zu können.
- *Semantische Qualifikation* umfasst die Fähigkeit, sprachliche Ausdrücke zu Wirklichkeitselementen und Vorstellungen sowie deren Kombinatorik rezeptiv und produktiv zuordnen, d.h. ein eigenes Lexikon mit Bedeutungsvorstellungen auszubilden und anzuwenden zu können.
- *Morphologisch-syntaktische Qualifikation* betrifft die Fähigkeit zur Produktion und Rezeption komplexer Sätze und Satzfolgen, die grammatikalisch korrekt sind. Diese unterscheiden sich je nach Sprachtyp erheblich.
- *Diskursive Qualifikation* meint die spezielle Fähigkeit, Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation zu nutzen, d.h. sich der gesellschaftlich entwickelten Muster und Schemata der Kommunikation zu bedienen. Zur pragmatischen Qualifikation I tritt dabei die zusätzliche Fähigkeit, nicht nur eigene Absichten auszudrücken bzw. fremde zu erkennen, sondern ein kommunikatives Ziel gemeinsam mit dem Gesprächspartner in einem sprachlichen Handlungsmuster zu realisieren.
- *Pragmatische Qualifikation II* wird als die Fähigkeit umschrieben, Handlungsbezüge als in unterschiedliche soziale Wirklichkeitsbereiche eingebettet zu erkennen und die angemessenen Mittel zur kommunikativen Einflussnahme auf diese Wirklichkeitsbereiche zielführend zu nutzen (ebd.). Damit ist vor allem die Fähigkeit gemeint, in komplexen sozialen, vor allem institutionellen Kontexten sprachlich zu handeln.

Unter den *basalen Fähigkeiten* kommt offensichtlich der phonischen Qualifikation ein besonderer Stellenwert zu, weil sie nicht nur die materielle Basis für mündliche Kommunikation schlechthin darstellt, sondern weil sie auch eine Filterfunktion hat. Denn wir speichern im Arbeitsgedächtnis unmittelbare Sinneseindrücke, bevor sie auf den nächst höheren Stufen weiter verarbeitet werden. Probleme in diesem Bereich führen zwangsläufig zu Schwierigkeiten bei den morfo-syntaktischen, semantischen und pragmatischen Verstehensprozessen, weil der Input fehlt oder fehlerhaft ist.

Die pragmatischen Qualifikationen I und II sowie die diskursive Qualifikation unterscheiden sich vor allem durch den Umfang und die Komplexität der vorgegebenen Strukturen. Im einfachsten Fall bringt man beispielsweise einen Wunsch durch irgendeine sprachliche Form zum Ausdruck, die dem Hörer situationsbezogen eine Rekonstruktion ermöglicht; das trifft etwa auf eine frühkindliche Äußerung wie „Spielen“ zu, die ohne Rücksicht auf den Hörer den eigenen Wunsch zum Ausdruck bringt, spielen zu wollen. In der weiteren Entwicklung wird dann der Sprechakt der Bitte („Spielst du bitte mit mir?“), die Fähigkeit zur Antizipation der Handlungsmöglichkeiten des Hörers („Hast du Zeit, mit mir zu spielen“) und schließlich das Einbringen einen Wunsches in Antragsform in eine Institution erworben („Ich stelle den Antrag auf Unterbrechung der Sitzung.“).

Mit Blick auf die Gesprächskompetenz lassen sich die genannten Qualifikationen nach Wissenstypen zusammenfassen, wie das folgende Schaubild illustriert (vgl. Becker-Mrotzek 2008,

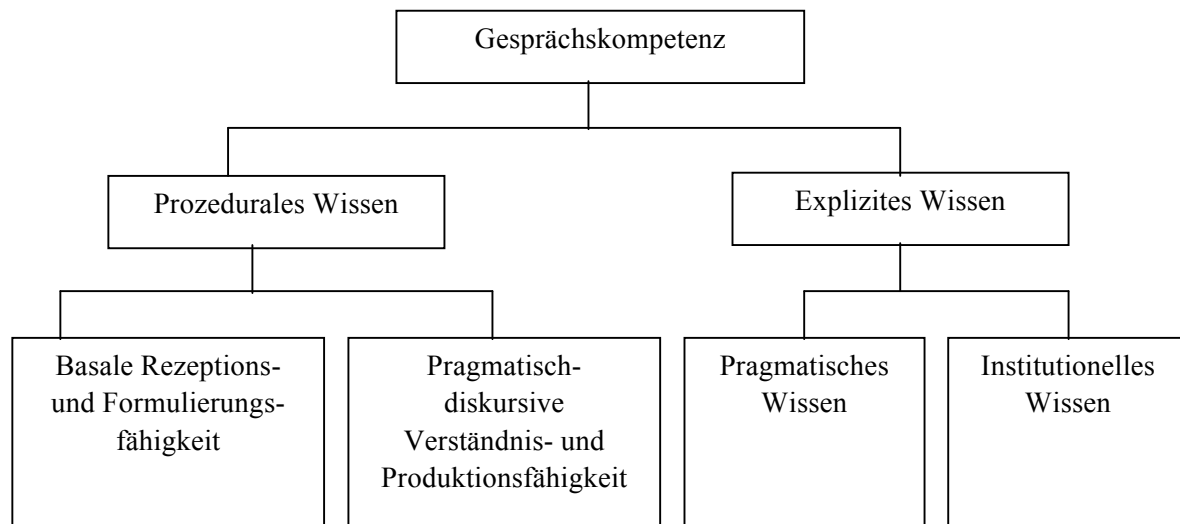


Abbildung 2: Gesprächskompetenz

Danach setzt sich die Gesprächskompetenz aus explizitem und implizitem (= prozeduralem) Wissen zusammen, in das die o.a. Qualifikationen einfließen. Zum impliziten, prozeduralen Wissen gehören:

- Zu den *basalen Rezeptions- und Formulierungsfähigkeiten* zählt die produktive Fähigkeit, mental-kognitive Konstrukte (= Ideen) mithilfe geeigneter phonologischer, lexikalischer und grammatikalischer Mittel auszudrücken; analog bedeutet das für die Rezeption die Fähigkeit, die Bedeutung sprachlicher Ausdrücke zu verstehen. Ihre Automatisierung ist insbesondere erforderlich, um die Verarbeitungskapazitäten für die pragmatisch-diskursiven Aufgaben zu entlasten.
- Unter der *pragmatisch-diskursiven Verständnis- und Produktionsfähigkeit* soll im produktiven Bereich die Fähigkeit verstanden werden, kommunikative Ziele im Rahmen von sprachlichen Handlungsmustern oder größeren diskursiven Kontexten in Kooperation mit dem Gesprächspartner durch eigene Gesprächsbeiträge zu realisieren. Auf den rezeptiven Bereich übertragen bedeutet das, die entsprechenden Äußerungen des Gesprächspartners angemessen zu deuten. Es sind vor allem diese Qualifikationen, die für die Erfüllung der o.a. spezifischen Gesprächserfordernisse notwendig sind.

Grundsätzlich ist auch das prozedurale Wissen explizierbar; sein besonderer Status besteht jedoch gerade in seiner Automatisierung, d.h. in der Fähigkeit zum vorbewussten Handeln. Zum prozeduralen Wissen gehören wahrscheinlich auch sehr grundlegende Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen, wie Kommunikation grundsätzlich oder in bestimmten Situationen funktioniert. Zum expliziten Wissen gehören neben den ins Bewusstsein gelangten prozeduralen Fähigkeiten die folgenden:

- *Pragmatisches Wissen*: Hierunter soll ein Wissen über die grundsätzliche Funktionsweise von Gesprächen verstanden werden, beispielsweise Kenntnisse über den Sprecherwechsel, die Aufgaben eines Erzählers oder die Funktion einer Bitte.
- *Institutionelles Wissen*: Das umfasst mehr oder weniger genaue Kenntnisse darüber, wie in bestimmten Institutionen sprachlich gehandelt wird. Für den Bereich der Schule gehören dazu beispielsweise Kenntnisse über die Art und Weise, wie Klassengespräche geführt werden.

3.2 Anforderungen und Niveaus der Gesprächskompetenz

Im Folgenden soll nun eine Möglichkeit vorgestellt werden, Niveaus von Gesprächskompetenz zu bestimmen; dabei wird nicht unterstellt, dass es sich hierbei um Entwicklungsniveaus handelt. Das

bedeutet, die Frage, wie diese Niveaus in der Entwicklung erworben werden, bedarf der empirischen Klärung (vgl. Art. 2.5). Theoretisch sollen die Merkmale für die Graduierung der unterschiedlichen Niveaus ebenfalls aus den kommunikativen Anforderungen hergeleitet werden. Die Gesprächskompetenz ist umso höher einzuschätzen, je mehr der folgenden Anforderungen gleichzeitig beherrscht werden.

Thematische Fähigkeit: Die thematischen Anforderungen hängen von der Bekanntheit, der Komplexität und der subjektiven Involviertheit ab. Über ein bekanntes Thema zu sprechen ist einfacher als über ein unbekanntes; gleiches gilt für komplexe Themen. Die Involviertheit in ein Thema kann sich unterschiedlich auswirken; es ist anzunehmen, dass positive Involviertheit, d.h. positive Affekte und Beziehungen, eine Erleichterung darstellen und negative eine Erschwernis. 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. Die thematische Teilfähigkeit ist in verschiedenen Gesprächstypen unterschiedlich gefordert, in einer wissenschaftlichen Diskussion sicher stärker als in einem Flirt.

Fähigkeit zur Identitätsgestaltung: Die Anforderung an Identitätsgestaltung hängt u.a. ab von der Anzahl der Gesprächsbeteiligten, dem Grad ihrer Bekanntheit/Vertrautheit sowie den institutionellen Rollenvorgaben. Wie sich diese Varianten konkret auf die Schwierigkeit auswirken, ist nur schwer generell anzugeben; wahrscheinlich sind jedoch Mehrpersonengespräche und Gespräche mit unbekanntem Beteiligten als schwieriger einzuschätzen, weil unterschiedliche Personen mit je spezifischen Voraussetzungen zu adressieren und Äußerungen von unterschiedlichen Personen zu interpretieren sind. Als schwieriger können wahrscheinlich auch Gesprächsrollen gelten, denen die Gesprächsführung obliegt, also beispielsweise den jeweiligen Agenten einer Institution. Eine gute Fähigkeit zur Identitätsgestaltung liegt dann vor, wenn die eigene Identität – in Abhängigkeit von den Erwartungen der Koaktanten und der Rolle – angemessen dargestellt und die Identität der Koaktanten angemessen wahrgenommen und reflektiert wird.

Fähigkeit zur Realisierung der Handlungsmuster: Die Anforderungen der Handlungsmuster variieren in den folgenden Aspekten: *Planbarkeit, Kontrollierbarkeit, Widersprüchlichkeit und Handlungsspielräume.* Dabei kann man wahrscheinlich davon ausgehen, dass Gesprächstypen, die weitgehend geplant, in ihrem Verlauf kontrolliert, ohne widersprüchliche Anforderungen und mit eigenen Handlungsspielräumen geführt werden können, als einfacher einzuschätzen sind. Ein einfaches Gesprächsmuster wäre danach etwa eine Auskunft am Bahnschalter, das hochgradig geplant, kontrolliert und widerspruchsfrei verlaufen kann; ein schwieriges Gesprächsmuster wäre demgegenüber eine Verhandlung mit mehreren Parteien über einen hohen Streitwert, weil hier keiner der Beteiligten den Gesprächsverlauf planen oder kontrollieren kann und zudem verschiedene Ziele miteinander konfliktieren. Ein Lehrervortrag im Unterricht ist beispielsweise besser zu planen und zu kontrollieren als ein freies Unterrichtsgespräch oder eine Beratung. Ein Beispiel für widersprüchliche Anforderungen ist die Diskussionsleitung, die einerseits unter der Maxime steht, alle Diskutanten ausreichend zu Wort kommen zu lassen, andererseits aber auch das Zeitbudget einzuhalten hat. Eine gute Fähigkeit in dieser Dimension liegt also vor, wenn widersprüchliche, wenig plan- und kontrollierbare Handlungsanforderungen bewältigt werden.

Fähigkeit zum Einsatz von Unterstützungsverfahren: Die Anforderungen hierfür ergeben sich vor allem dann, wenn es aufgrund der Schwierigkeit der anderen Dimensionen zu Verständigungsproblemen kommt. Die Gesprächskompetenz kann in dieser Dimension dann als hoch gelten, wenn Verstehensprobleme schnell erkannt und angemessen bearbeitet werden.

3.3 Ein Kompetenzmodell der Gesprächsfähigkeit

Die vier Dimensionen der Gesprächskompetenz und ihre möglichen produktiven und rezeptiven Ausprägungen lassen sich in einem Vierfelder-Schema darstellen:

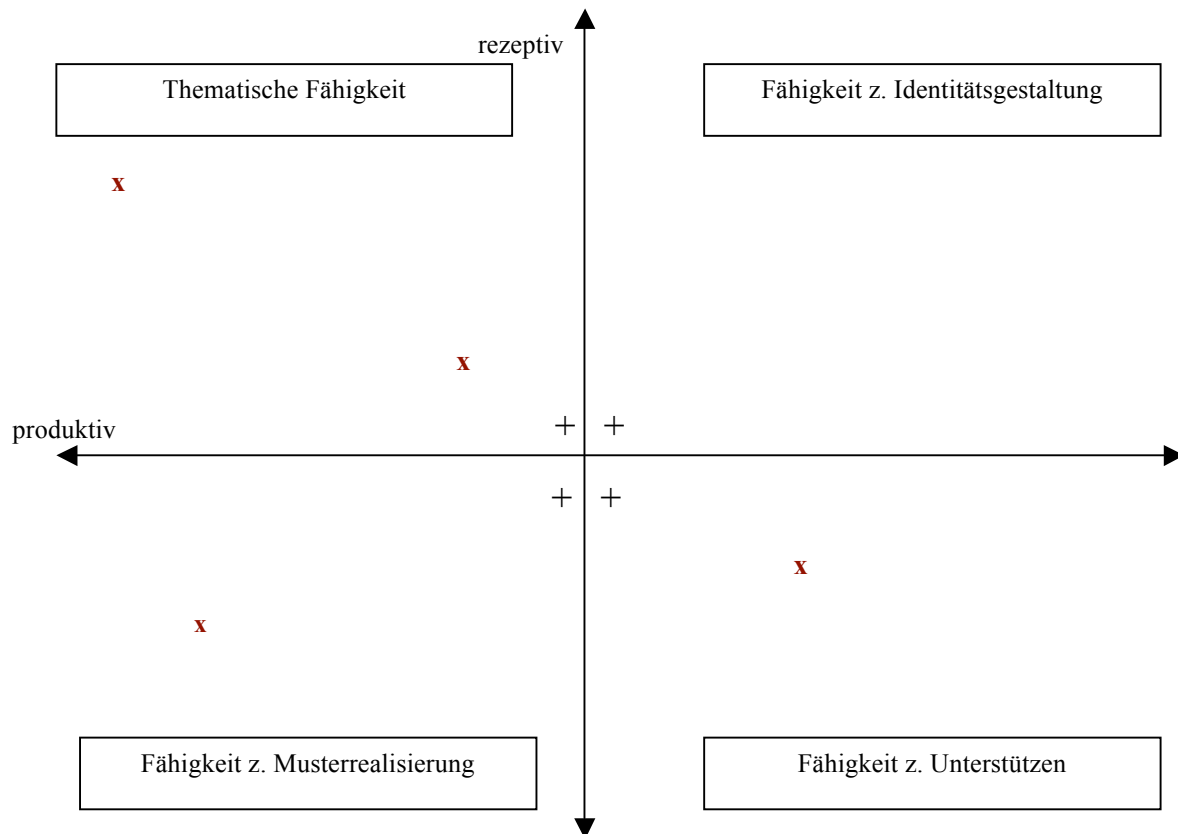


Abbildung 3: Kompetenzmodell Gesprächsfähigkeit

In dieser Matrix kann für jede Dimension eingetragen werden, wie gut die jeweilige produktive und rezeptive Fähigkeit ausgeprägt ist. So kann für die thematische Fähigkeit angegeben werden, wie gut ein Sprecher in der Lage ist, sein eigenes Wissen verständlich darzustellen, bzw. seine Fähigkeit, die inhaltlichen Äußerungen des Gesprächspartners zu verstehen und zu berücksichtigen. Durch die mittige Anordnung der Pluspole ergibt sich, dass eine gute Gesprächskompetenz dann vorliegt, wenn alle vier Dimensionen möglichst nahe an der Mitte angesiedelt sind. In dem oben angegebenen fiktiven Beispiel wäre etwa die thematische Fähigkeit in beiden Aspekten schwach, bei einer gleichzeitig gut ausgebildeten Fähigkeit zur Identitätsgestaltung. Die weitere Operationalisierung der vier Dimensionen ist eine empirische Aufgabe.

Literatur

Becker-Mrotzek, Michael (2008) Gesprächskompetenz ermitteln und vermitteln. Gute Aufgaben im Bereich „Sprechen und Zuhören“. In: Bremerich-Vos, A./Granzer, D./Köller, O. (Hgg.) (2008) Lernstandsbestimmungen im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz, S. 52-77

Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (2004) Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten: Kategorien und systematischer Überblick. In: Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (Hgg.) Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt/Bern: Lang & www.verlag-gespraechsforschung.de (kostenloser Download), S. 29-45

Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (Hgg.) (2004) Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt/Bern: Lang & www.verlag-gespraechsforschung.de (kostenloser Download)

Bühler, Karl (1982) Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. (zuerst 1934 Jena) Stuttgart: Fischer

- Bührig, Kristin/ten Thihje, Jan D. (2005) Diskurspragmatische Beschreibungen. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus/Trudgrill, Peter (Hgg.) *Soziolinguistics/Soziolinguistik*. Berlin: de Gruyter, S: 1225-1250
- Chomsky, Noam (1980) Regeln und Repräsentationen: Sprache und unbewußte Erkenntnis. In: Hoffmann, Ludger (1996) (Hg.) *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. Berlin: de Gruyter, S. 81-97
- Deppermann, Arnulf (2004) ‚Gesprächskompetenz‘ - Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (Hgg.) *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt/Bern: Lang & www.verlag-gespraechsforschung.de (kostenloser Download), S. 15-27
- Ehlich, Konrad (1983) Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, A./Assmann, J./Hardmeier, Ch. (Hgg.) (1983) *Schrift und Gedächtnis*. München: Fink, S. 24-43
- Ehlich, Konrad et al. (2005) Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Bildungsreform Band 11)
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1979) Sprachliche Handlungsmuster. In: Soeffner, H.G. (Hg.) (1979) *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, S. 243-274
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1977) Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goepfert, H. C. (1977) (Hg.) *Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrern und Schülern in der Unterrichtssituation*. München: Fink, S. 36-114
- Fiehler, Reinhard (2005) *Gesprochene Sprache*. In: Dudenredaktion (Hg.) *Die Grammatik*. Mannheim usw.: Dudenverlag, S. 1175-1256
- Herrmann, Theo/Grabowski, Joachim (1994) *Sprechen. Psychologie der Sprachproduktion*. Heidelberg usw.: Spektrum
- Hoffmann, Ludger (2000) Thema, Themenentfaltung, Makorstruktur. In: Brinker, K./Antos, G./Heinemann, W./Sager, F.S. (Hgg.) *Text- und Gesprächslinguistik*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 344-356
- Jude, Nina/Klieme, Eckhard (2007) Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hgg.) *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie*. Weinheim: Beltz, S. 9-22
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994) Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hgg.) *Schrift und Schriftlichkeit*. (2 Bde.) Berlin: de Gruyter (HSK 10), S. 587-604
- Rehbein, Jochen (1984) Beschreiben, Berichten, Erzählen. In: Ehlich, K. (Hg.) (1984) *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr, S. 57-124
- Rehbein, Jochen (1977) *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart: Metzler
- Rickheit, Gert/Sichelschmidt, Lorenz/Strohner, Hans (Hgg.) (2002) *Psycholinguistik*. Tübingen: Stauffenburg
- Sacks, H./Schegloff, E.A./Jefferson, G. (1974) A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. In: *Language* 50/1974, S. 696-735
- Sutter, Tilmann/Charlton, Michael (2002) Medienkompetenz - einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hgg.) *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München: Juventa, S. 129-147
- Weinert, Franz E. (2002/2) Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.) (2002) *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 17-31