

Sabine Anselm
Anke Werani

Kommunikation in Lehr-Lernkontexten

Analyse, Reflexion, Training
selbstregulativer Prozesse zur
Professionalisierung personaler Sprechstile

Sabine Anselm ist apl. Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur und leitet die Forschungsstelle Werteeziehung und Lehrerbildung am Institut für Deutsche Philologie der Ludwig-Maximilians-Universität München. Ihre Forschungsschwerpunkte konzentrieren sich auf Vermittlungsprozesse in Lehr-Lernkontexten und die Didaktisierung von Fragen der Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie auf ethisch-ästhetische Fragestellungen im Literaturunterricht.

Anke Werani lehrt und forscht als Privatdozentin für Psycholinguistik am Institut für Phonetik und Sprachverarbeitung an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Derzeit vertieft sie die theoretische und empirische Fundierung einer kulturhistorischen Psycholinguistik, die sprachliche Tätigkeit im Spannungsfeld zwischen soziokulturellen und psychologischen Prozessen betrachtet. Ein Schwerpunkt ist die Erforschung des inneren Sprechens – insbesondere im Zusammenhang mit der Ausbildung verschiedener Sprech- und Denkstile und deren Verknüpfung mit der Ich-Identität.

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2017

2 Das Prinzip KommunikationsART

In Fortführung der Darstellung von Kommunikationstheorien wird gezeigt, wie ausgewählte Elemente daraus jeweils miteinander zu kombinieren sind, um Kommunikation in Lehr-Lernkontexten zu modellieren. Dies erfolgt mit dem Ziel, das Prinzip KommunikationsART vorzustellen: Zunächst wird eine eigene Definition des Kommunikationsbegriffs grundgelegt, dann werden die Schritte Analyse, Reflexion und Training selbstregulativer Prozesse für kommunikative Kompetenzen vorgestellt. Hierfür wird Kommunikation als Ereignis und als Prozess analysierbar gemacht. Die Ausführungen schließen mit Überlegungen zur Frage, warum (angehende) Lehrerinnen und Lehrer Kommunikationstheorien zur Kenntnis nehmen sollten, und zeigen abschließend, wie ein Kommunikationsmodell aussieht, das die spezifischen didaktischen Anforderungen erfüllt.

Im Lehr-Lernkontext stellt die Bewusstwerdung des eigenen Kommunikationsverhaltens eine Notwendigkeit dar, damit Kommunikation intentional wirkungsvoll eingesetzt und kommunikative Prozesse als wechselwirksame Aneignungsprozesse gestaltet werden können. Zudem soll die Entwicklung eines fundierten Sprechstil-repertoires dazu führen, dass ein wertschätzender, authentischer und professioneller Umgang mit Kommunikation in Lehr-Lernkontexten möglich ist, da personale Sprechstile Kommunikationsräume konstruieren. Um jeweils einen reflexiven Zugang zur eigenen kommunikativen Kompetenz zu bekommen, ist es grundlegend, sich über die verschiedenen Aspekte klar zu werden, die den Kommunikationsraum gestalten. Als dafür geeignete Herangehensweise mittels eines sich zyklisch wiederholbaren Dreischritts von Analyse (A), Reflexion (R) und Training selbstregulativer Prozesse (T) lässt sich das Prinzip KommunikationsART verstehen:

- Die *Analyse* kommunikativer Prozesse und Besonderheiten des personalen Sprechstils führt zu einer Sensibilisierung der Wahrnehmung sowie zu einer differenzierteren Beschreibungsfähigkeit. Analysen werden in der Regel durch Videoaufnahmen und weitere Medien als Unterstützungsangebote vertieft, indem sie mittels konkreter Beobachtungsaufträge anhand eines Beobachtungsbogens (Kapitel 5 und 6) bearbeitet werden. Er gliedert sich in vier Bereiche: die Einordnung von Kommunikation als Ereignis (Kapitel 2), die Wirkung des Gesamteindrucks (Kapitel 3), die Betrachtung der sprachlichen Tätigkeit als Mittel der Kommunikation auf verbaler, paraverbalen und nonverbaler Ebene (Kapitel 5) sowie Fragen zu Kommunikation als Prozess.
- Die *Reflexion* bringt die Differenzierung zwischen Beschreibung und Bewertung kommunikativer Prozesse mit sich. Dies geschieht durch das Einbeziehen von

Kommunikationstheorien sowie die Auseinandersetzung mit eigenen und auch fremden Analysen. Hierfür werden zuvor aufgezeichnete Videoclips gegenseitig mittels einer Eigenanalyse und (wenn möglich) einer Fremdanalyse ausgewertet. Zur Unterstützung der Reflexion des personalen Sprechstils dient der Beobachtungsbogen (Kapitel 5 und 6).

- Im *Training selbstregulativer Prozesse* werden unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt, die jeweils stimmig zur Persönlichkeit als kommunikative Repertoires verinnerlicht werden sollen. Hier werden Analyse, Interpretation und Bewertung der kommunikativen Wirkung verknüpft und Szenarien für zukünftige Kommunikationsprozesse entworfen. Eine Zusammenstellung von Operationalisierungsmöglichkeiten zur Unterstützung und zum Training selbstregulativer Prozesse ist in Kapitel 6 zu finden.

Das Prinzip KommunikationsART erfasst die Komplexität des Kommunikationsbegriffs, nimmt eine Modellierung vor, die für weitere Analyse- und Reflexionsprozesse des personalen Sprechstils zugänglich ist, und zeigt konkret Ansatzpunkte für Trainingsmöglichkeiten selbstregulativer Prozesse auf. Die veränderten Formen der Kommunikation können in einem nächsten Zyklus wieder einer Analyse, einer Reflexion und einem weiteren Training selbstregulativer Prozesse unterzogen werden (Abbildung 7).

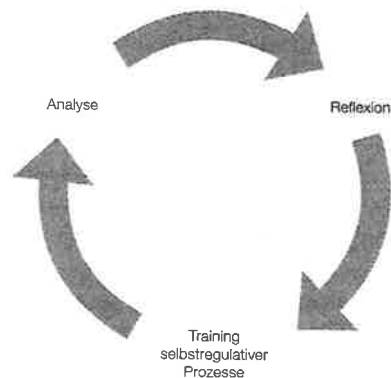


Abb. 7: Das Prinzip KommunikationsART.

2.1 Positionierung des Kernbegriffs: Was ist Kommunikation?

In Fortführung der zuvor erläuterten Modelle, wird Kommunikation als Sammelbegriff für sprachliche Tätigkeit *zwischen* Individuen aufgefasst. Dabei ist mitzudenken, dass das Individuum sprachliche Tätigkeit an sich selbst adressieren kann. Sie umfasst inter- und intrapsychische Prozesse, die bei der Konstruktion eines

Kommunikationsraums gleichermaßen beteiligt sind. In dialogischen Situationen findet Kommunikation damit nicht in dem einen oder anderen Individuum statt, sondern zwischen den Individuen – sie wird zwischen ihnen konstruiert. Entsprechend der Grundannahme der dialogischen Modelle wird betont, dass kommunikative Prozesse wechselseitige Aushandlungsprozesse sind, die in gemeinsamer Tätigkeit vollzogen werden und gemeinsame Wirklichkeit schaffen. Das bedeutet, dass Kommunikation sowohl ein *Ereignis* als auch einen *Prozess* darstellt. Dafür ist auch die Beziehungsebene grundlegend. Es entsteht damit ein einzigartiger, an das Hier-und-Jetzt gebundener Kommunikationsraum, der je nach sprachlichem Kontext personell und situativ neu gestaltet wird und nicht wiederholbar ist.

Im Sinne der kulturhistorischen Psycholinguistik ist die sprachliche Tätigkeit ein Prozess, welcher sich nach *außen* und *innen* richten kann und neben dem mündlichen Sprechen auch schriftliches und inneres Sprechen umfasst (Werani 2011). Nach außen gerichtet dient sprachliche Tätigkeit der Kommunikation, nach innen gerichtet der Ausbildung höherer psychologischer Funktionen wie etwa der Strukturierung von Gedanken. Da sich alle nach außen gerichtete Sprache rekursiv auch auf den Sprechenden selbst bezieht, gehören zur mündlichen Kommunikation sowohl äußere als auch innere Sprechformen (Abbildung 8). Diese Ausrichtung ist jeweils durch Pfeile nach außen und nach innen dargestellt; die Kugel symbolisiert den entstehenden Kommunikationsraum, der aus der Interaktion entsteht. Wesentlich ist, dass innerhalb des Kommunikationsraums das Sprechen für den anderen immer auch ein Sprechen für den Sprechenden selbst darstellt. Der Kommunikationsraum besteht damit aus Aushandlungsprozessen mit anderen, aber auch mit sich selbst. Die Aushandlungsprozesse *außen* stehen in Zusammenhang mit kooperativen Funktionen, während die Aushandlungsprozesse *innen* Funktionen der Selbstregulation und Selbstreflexion innehaben (ebd.). Dadurch hängt die sprachliche Tätigkeit eng mit der Ausbildung der Persönlichkeit zusammen, weil Persönlichkeitsmerkmale und -zuschreibungen auch sprachlich ausgehandelt werden.

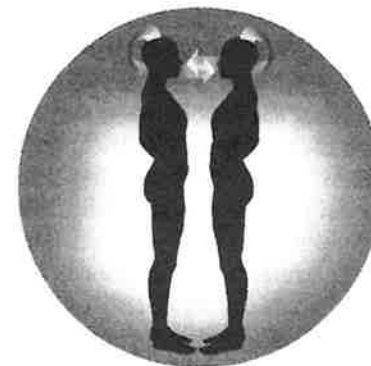


Abb. 8: Grundmodell von Kommunikation als Kugel.

Sprachliche Tätigkeit in der kommunikativen Situation ist ein *gerichteter, adressierter, wechselseitiger Prozess* zwischen mindestens zwei Individuen. Es geht darum, dass sich Inhalte im Prozess der Kommunikation gemeinsam entwickeln. Der dabei entstehende Kommunikationsraum ist charakterisiert durch eine reziproke Ausrichtung. Es handelt sich also nicht um individuumsbezogene sprachliche Einzeläußerungen, sondern um wechselseitige, voneinander abhängige sprachliche Tätigkeit. Ihr Verlauf kann nicht geplant werden, da die Ansichten und Reaktionen des Gegenübers stets einen bedeutungsgenerierenden und sinnstiftenden Einfluss haben. Linell schreibt pointiert von „doing understanding“ (1998, 81), d.h. auch das Verstehen in den gemeinsamen Aushandlungsprozessen ist eine *aktive gemeinsame Tätigkeit*.

Das *gegenseitige Verstehen* ist ein Prozess, der nicht von Anfang an gelingt, sondern der innerhalb des jeweiligen Kommunikationsraums entsteht bzw. diesen konstituiert. Sprechen und Zuhören sind somit immer von gegenseitiger Bezogenheit geprägt. Denn: „Erst wer zugehört hat, kann hörerbegonnen reden“ (Ptok 2013, 120). Die Aushandlungsprozesse basieren auf selektiven und projektiven Prozessen, d.h. die Gesprächspartner wählen jeweils bestimmte Aspekte aus dem Kommunikationsprozess aus und projizieren diese in ihren Wahrnehmungs- und Interpretationsraum hinein. Diese Prozesse sind (mit)verantwortlich für die hohe Varianz von Kommunikationsverläufen sowie für die Polyvalenz von Interpretationsmöglichkeiten. Unter anderem aus diesem Grund sind Gespräche in ihrem Verlauf weder wiederholbar noch antizipierbar (Werani/Anselm 2016).

Hinzu kommt, dass die sprachliche Tätigkeit Ausdruck in individuellen, *personalen Sprechstilen* findet. Dabei ist nicht nur die verbale Ebene in die Betrachtung miteinzubeziehen, sondern auch die das Sprechen in der Interaktion betreffenden paraverbalen und nonverbalen Aspekte sind zu berücksichtigen. Der Ausdruck sprachlicher Tätigkeit ist somit als Gesamtheit zu sehen, der sich durch Habitualisierung zum Stil verstetigt. Dabei sollte bedacht werden, dass habituierte Ausdrucksformen den Kommunizierenden nicht notwendigerweise bewusst sein müssen (Bourdieu 1987). Die Annahme, dass der personale Sprechstil Ausdruck des Habitus ist, ist grundlegend im Umgang mit Kommunikation (vgl. dazu auch Kapitel 3).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sprachliche Tätigkeit der Kommunikation, der Ausbildung von Kognition sowie der Formung der Persönlichkeit und des Bewusstseins dient. Insofern bringt die Professionalisierung des personalen Sprechstils nicht nur eine Reflexion des eigenen Sprechens, sondern auch eine Reflexion über das eigene Denken und die damit verbundenen Einstellungen mit sich. Diese verweisen auf die innere Haltung sowie auf die Persönlichkeit, die eben auch Ausdruck im Sprechen finden. Eine Ausbildung des Sprechstils ist also verbunden mit Formungsprozessen der Persönlichkeit. Ein Individuum, das bspw. als Ausdruck von Schüchternheit leise spricht, kann nicht (vermeintlich) einfach dahingehend trainiert werden, lauter zu sprechen, sondern es müssen die zugrundeliegende Per-

sönlichkeit und die innere Haltung zu der Situation betrachtet werden. Die Ausbildung professionalisierter Sprechstile ist damit eine komplexe Aufgabe und fordert regelrecht dazu auf, die sprachliche Tätigkeit in Zusammenhang mit der Persönlichkeit zu betrachten.

Kommunikation ist dynamisch, denn es handelt sich um einen wechselwirksamen Prozess sprachlicher Tätigkeit zwischen Individuen.

- ▶ Aus gerichteten, adressierten und aktiven Prozessen entsteht ein gemeinsamer Kommunikationsraum, in welchem Prozesse gegenseitigen Verstehens zentral sind.
- ▶ Die Beziehungsebene ist das Fundament, auf welcher sich jede Gesprächssituation im Hier-und-Jetzt konstruiert und in individuellen, personalen Sprechstilen Ausdruck findet.
- ▶ Kommunikation ist sowohl Ereignis als auch Prozess.
- ▶ Die sprachliche Tätigkeit konstituiert die Kommunikation, sie bildet Kognitionen aus und sie formt die Persönlichkeit sowie das Bewusstsein. Wechselwirkend ist die geformte Persönlichkeit am personalen Sprechstil und damit an der Gestaltung der kommunikativen Prozesse beteiligt.

2.2 Analyse des Kommunikationsraums

Durch eine möglichst genaue Beschreibung von Beobachtungen wird ein Bewusstsein für habituierte Formen sprachlicher Tätigkeit geschaffen, da diese durch die Beschreibung bewusst werden. In der Analyse des Kommunikationsraums wird *Kommunikation* als *Ereignis*, als *Mittel* und als *Prozess* fokussiert.

2.2.1 Kommunikation als Ereignis

Die sprachliche Tätigkeit, die den Kommunikationsraum konstituiert, kann als Ereignis durch folgende Aspekte beschrieben werden: Gefragt wird nach den *Beteiligten* und dem *Szenario*, d.h. nach dem *Zeitpunkt* und dem *Ort* bzw. *Raum*. Für eine reflexive Auseinandersetzung mit der Gestaltung des Kommunikationsraums bedeutet das, deutlich zu machen, *wer* an der Kommunikation beteiligt ist und wie sich das kommunikative Szenario gestaltet, also *wann* und *wo* die Kommunikation stattfindet. Zudem wirkt sich auf die Formung des Kommunikationsraums die *Thematik* ebenso aus wie das *Interesse*, das ein Individuum verfolgt, um überhaupt zu kommunizieren. Denn das *Motiv*, mit anderen über Kommunikation in Kontakt zu treten, ist auf individuelle Bedürfnisse zurückzuführen (Rosenberg 2016). Dementsprechend sind es unterschiedliche Themen, die in dem aktuellen Augenblick relevant sind. Von daher ist auch zu fragen, *wozu* und *worüber* kommuniziert wird. Schließlich muss betrachtet werden, *womit* kommuniziert wird, d.h. das *Medium* der Kommunikation ist zentral.

- *Wer? (Beteiligte)* – In der Kommunikation ist ausschlaggebend, *wer* und *wie* viele Personen beteiligt sind. Beispielsweise ändert sich die jeweilige sprachliche Tätigkeit mit der Anzahl der Beteiligten. Die Frage *Wer kommuniziert?* ist auch damit verknüpft, welche Positionierungen vorgenommen bzw. welche Rollen gegenseitig zugeschrieben werden. Dies ist davon abhängig, welche Bewertungen und Erwartungen bereits im Vorfeld erfolgen. Hier wirken Persönlichkeitsfaktoren ein, denn je nachdem, welche Selbst- und Fremdzuschreibungen von Persönlichkeitsfaktoren vorgenommen werden, ändern sich die Kommunikationsformen (Hargie/Dickson 2004). So wird bspw. das Gleichgewicht der Kommunikation, d.h. der Grad der Symmetrie, davon bestimmt, wer mit wem wie kommuniziert. Wird hier zudem das (Vor-)Wissen berücksichtigt, so wird deutlich, dass Kommunikation dahingehend beschränkt ist, welche intersubjektiv wahrgenommenen, gemeinsamen Apperzeptionen bzw. gemeinsamen Apperzeptionsmassen vorhanden sind (Jakubinskij 1923/2004). Das gegenseitige Wissen verändert kommunikative Prozesse maßgeblich. Aus dialogischer Perspektive betrachtet ist es wesentlich, um Kommunikationsprozesse zu beschreiben, den Kommunikationsraum, den die *Sprecherhörer* schaffen, zu fokussieren. Dabei wird deutlich, dass die Äußerungen der Kommunikationsteilnehmer in der Art ineinander verwoben sind, dass sie sich auf das vergangene und das zukünftige Gespräch richten (Linell 1998). Auch die Beteiligung der einzelnen Sprecher sowohl in Quantität als auch Qualität sind zentrale Faktoren für die Gestaltung des Kommunikationsraums (Glenn/Kuttner 2013). Im Zeitalter der Digitalisierung kommt die Besonderheit dazu, dass mittels medialer Geräte mehrere Kommunikationsräume gleichzeitig bestehen können, ohne dass mehrere Orte beteiligt sein müssen. Das Individuum wird damit aus der Ich-Origo, d.h. einer Ich-Verortung, herausgehoben und verliert gewissermaßen den Kommunikationsort, der in face-to-face-Kommunikationssituationen gegeben ist. Die Zusammenhänge zur Ausbildung der Ich-Identität betreffend ist davon auszugehen, dass dieser Kommunikationsgebrauch gleichermaßen auf die Gestaltung kommunikativer face-to-face-Situationen als auch auf die Ausbildung der Ich-Identität Einfluss nimmt. Die Frage, inwiefern sich mediale Kommunikationsgewohnheiten auf reale, personal-präsente Kommunikationsprozesse auswirken, wird in Kapitel 3 thematisiert. Auch die Überlegung, welche Folgerungen sich bei der Adressierung der Beteiligten im Blick auf die Wahl sprachlicher Register und Kommunikationsformate ergeben, ist zentral. Denn es finden sich bspw. bereits grundsätzliche Unterschiede im Stil, je nachdem, ob in privaten oder öffentlichen Kontexten kommuniziert wird. In Lehr-Lernkontexten spielt das Alter der Beteiligten eine wichtige Rolle, um bspw. den personalen Sprechstil an die jeweiligen Altersstufen anzupassen.
- *Wann? (Szenario)* – Dieser Aspekt thematisiert den zeitlichen Faktor kommunikativer Prozesse und bezieht sich hauptsächlich auf die Dauer, die für die Kom-

- munikation vorgesehen ist bzw. welcher zeitliche Rahmen für Kommunikation gegeben ist (Heringer 2010). Zeitlichkeit ist allerdings ein sehr sensibler Faktor innerhalb eines Gesprächs. So kann sie auf einer *Makroebene* über den gesamten Kommunikationsakt betrachtet werden und ebenso können Einzelakte auf *Mikroebene* analysiert werden (Deppermann 2008). Hier spielt der Faktor der Adäquatheit einer Äußerung eine wichtige Rolle, d.h. wie das *Timing* zwischen den Sprechenden ist. Schließlich kann auch die Zeitlichkeit innerhalb einer Äußerung eines Sprechers betrachtet werden, d.h. es lässt sich untersuchen, wie die Pausensetzung innerhalb der Kommunikation ist bzw. ob es zu Hässitationen oder Dehnung kommt (Glenn/Kuttner 2013). Alle Faktoren zusammengenommen sind wesentlich für die Synchronisation der an der Kommunikation beteiligten Sprecher (Scherer 1977). Liegt eine gute Synchronisation vor, sind die Sprecherwechsel koordiniert und es kommt zu wenigen Überlappungen und Unterbrechungen. Die hieraus entstehende Dynamik des Gesagten ist wesentlich für die Beurteilung eines Gesamteindrucks der Kommunikationssequenz (Linell 1998). Im Zusammenhang dieser Überlegungen wird deutlich, dass in Lehr-Lernkontexten zunächst die Makroebene entscheidend ist und der Inhalt einer Lehreinheit an die vorgegebene Zeit angepasst werden muss. Darum ist es zentral, sich mit Aspekten des Lernens auseinanderzusetzen, was in Kapitel 4 erfolgen wird. Zeitliche Aspekte spielen auch auf der Mikroebene eine Rolle. So macht es bspw. keinen Sinn, fehlende Zeit durch schnelleres Sprechtempo zu kompensieren. Daher ist es wichtig, hier einen guten Überblick über die Dauer der Kommunikationseinheit zu behalten.
- *Wo? (Szenario)* – Diese Komponente macht aufmerksam auf den Ort der Kommunikation, d.h. darauf, wo die Kommunikation tatsächlich stattfindet, also in einem Klassenzimmer, einen Pausenhof etc. Zur Ich-Origo gehört die Bindung an einen Ort, an welchem sich der Kommunikationsraum entfaltet. Der Kommunikationsraum ist ein mediales Gebilde, das zwischen den Kommunikationsinteraktanten entsteht, d.h. der Kommunikationsraum ist nicht haptisch, sondern symbolisch. Somit ist der Kommunikationsraum nicht zwangsläufig an einen Kommunikationsort gebunden, was bspw. in virtuellen Chaträumen der Fall ist. Es ist somit ein Unterschied zwischen Kommunikationsort und Kommunikationsraum zu konstatieren. Ganzheitliche, d.h. insbesondere körperliche Präsenz zwischen Kommunikationsteilnehmenden ist allerdings nur dann möglich, wenn Kommunikationsort und Kommunikationsraum zusammenfallen. Die Gestaltung des Lernortes und die Lernatmosphäre sind dabei zentrale Reflexionsmomente, die nicht zuletzt davon abhängen, welche Möglichkeiten – bspw. in Schulen – gegeben sind. Eine Vertiefung hierzu findet sich in Kapitel 4. Der Faktor des Ortes meint die Raumausstattung und die haptische Umgebung, in welcher die Kommunikation stattfindet, und umfasst ebenso Fragen der Proxemik, d.h. wie konzipieren die Individuen durch räumliche Nähe und Distanz

den Raum und wie ist die räumliche Anordnung gestaltet. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass interkulturelle Unterschiede in der Proxemik die Gestaltung des Kommunikationsraums beeinflussen. So ist bspw. die Auffassung von persönlicher Distanz kulturabhängig.

- *Wozu? (Motiv)* – Als Motiv wird der Beweggrund bezeichnet, weshalb Kommunikation jeweils stattfindet. Es ist darum zu analysieren, welche Handlungsziele die Kommunikationspartner verfolgen. Komplex ist hierbei, dass Motive keine isolierten Phänomene darstellen, sondern, dass sich Motivkomponenten kognitiver, affektiver oder handlungsbezogener Art intrapsychisch überlappen können. Während des Kommunizierens werden – interpsychisch – nicht nur Gedanken sprachlich übermittelt, sondern ebenso die dahinterstehenden Motive oder die „Motivationssphäre unseres Bewusstseins, die unsere Triebe und Bedürfnisse, unsere Interessen und Strebungen, unsere Affekte und Emotionen umfasst“ (Vygotskij 1934/2002, 461). Motive werden durch Bedeutungen erzeugt, die nicht unbedingt auf der Äußerungsoberfläche ersichtlich sind (Linell 1998). Hier werden Komplexität und Vielschichtigkeit von Motiven erkennbar und es wird die in jedem Kommunikationsraum spezifische Frage beantwortet, ob es sich bei den Interaktionsprozessen zwischen den Kommunikationspartnern um Kooperationen oder Kompetitionen handelt. Je nachdem, welches Ergebnis sichtbar wird, kommt es durch bestimmte Äußerungen zum gegenseitigen Verstehen oder Nicht-Verstehen; in beiden Fällen ist die Dynamik des Prozesses ein konstitutives Merkmal für das Entstehen eines gemeinsamen Kommunikationsraums. Die Antwort auf die Frage nach dem *Wozu?* liegt in Lehr-Lernkontexten auf der Hand. Die Kommunikation ist hier in erster Linie auf Bildungsziele ausgerichtet. Dennoch ist dabei zu reflektieren, dass das Motiv des Lernens, d.h. der *Sinn*, nicht unbedingt von Lehrenden und Lernenden gleichermaßen – und schon gar nicht automatisch – geteilt wird. Wichtig ist im Zusammenhang dieser Überlegungen die Kenntnis, dass notwendigerweise sinnstiftend darüber kommuniziert werden muss, weshalb Lerninhalte für den Lernenden relevant sind. Dass hier auch die Beziehungsebene im Sinne einer authentischen Vermittlung ausschlaggebend ist, wird in Kapitel 4 vertieft.

- *Worüber? (Thema)* – Es gibt Kommunikationssituationen, in welchen den Beteiligten das Thema, über welches kommuniziert werden soll, bewusst ist. Dies ist bspw. in Gesprächssituationen der Fall, in welchen das Thema vorgegeben ist, wie bei Arbeitsbesprechungen. In den meisten Fällen ist es jedoch nicht von vornherein eindeutig, worum es in Gesprächskontexten geht. Dann wird die thematische Bezugnahme der Teilnehmenden prozessual und dynamisch während des gemeinsamen Sprechens ausgehandelt (Glenn/Kuttner 2013). An der Aushandlung der Thematik sind veränderbare, explizite und implizite Prozesse beteiligt. Zudem sind deduktive und induktive Argumentationsformen zu unterscheiden, die sich jeweils auf die Kommunikation auswirken. Im Unterricht

wird nur in seltenen Fällen das Thema prozessual ausgehandelt. Der unterrichtliche Zusammenhang ist jedoch transparent zu gestalten und der Lehrende sollte sich natürlich des zu behandelnden Themas bewusst sein. Die Form der Klärung des Themas kann bspw. *deduktiv* erfolgen, indem das Unterrichtsthema zunächst am Anfang der Stunde an die Tafel geschrieben wird, oder *induktiv*, indem das Thema zunächst erfragend fokussiert (und dann fixiert) wird. Bei der Komponente *Worüber?* wird gleichermaßen wie bei der Komponente *Wozu?* deutlich, dass das sinnstiftende Moment für den Lernenden wesentlich ist. Auch hierzu findet sich eine Vertiefung in Kapitel 4.

- *Womit? (Medium)* – Sprache fungiert als Medium im Kommunikationsprozess. Die Absichten und Motive sind komplex, die Macht der Sprache ist multidimensional: Mittels Sprache werden Gedanken ausgedrückt, um – im positiven Fall – mit anderen zu kooperieren. Sprache kann aber auch repressives Herrschaftsinstrument sein (Eicher 2015).

Hinzu kommt: Bei der Betrachtung des Mediums Sprache ist zu fragen, ob es sich um mündliche oder schriftliche Äußerungen handelt, um face-to-face-Interaktionen oder um mediale Kommunikationsprozesse mittels Telefon, Chat, Mail etc. Entscheidend ist auch, dass Kongruenz zwischen Körper- und Sprechsprache ebenso wahrgenommen wird wie Inkongruenz. Die daraus resultierende Wirkung, unabhängig davon, ob sie intendiert ist oder unbewusst erfolgt bzw. ob sie wahrgenommen oder übersehen wird, beeinflusst den Prozess der Kommunikation ebenfalls. Dieser zentrale Aspekt wird in Kapitel 5 erläutert.

Aus der Betrachtung der eben dargestellten Fragen zur grundlegenden Orientierung für Kommunikation als Ereignis wird erkennbar, dass auch das Mittel der Kommunikation – *wie* sich sprachliche Tätigkeit äußert – zu analysieren ist.

2.2.2 Sprachliche Tätigkeit als Mittel der Kommunikation

Die Auseinandersetzung mit den verbalen, paraverbalen und nonverbalen Mitteln der Kommunikation ist der Kernpunkt und führt zur Betrachtung des sprachlichen Stils im engeren Sinne. Hierfür wurde ein umfassender Beobachtungsbogen entwickelt, dessen Verwendungsweise in Kapitel 5 entfaltet wird. In Kapitel 6 steht der gesamte Beobachtungsbogen zur Anwendung zur Verfügung. Entscheidend für kommunikative Prozesse ist nämlich nicht nur, *was* gesprochen wird, sondern insbesondere, *wie* gesprochen wird, d.h. in der mündlichen Kommunikation haben die sprachlichen Mittel verbale, nonverbale und paraverbale Anteile.

- Zu den verbalen Mitteln zählen grundlegend Wortwahl und Wortschatz mit Aspekten wie Adressierung, Partikeln und Sprachvarietät, der Satzbau, Argumentationsformen und das Fragen, vor allem mit der Betrachtung von Fragetechnik und -typen.

- Paraverbale Mittel schließen das Phänomen Stimme mit den Hauptkomponenten Lautstärke, Intonation, Stimmqualität, Sprechtempo, Artikulation, Sprechpausen sowie Akzent und Rhythmus ein.
- Nonverbale Mittel umfassen die Körpersprache, mit den Hauptkomponenten Proxemik, Haltung, Gestik, Mimik und Blickkontakt.

Interessant für den Zugang zur sprachlichen Analyse im umfassenden Sinn ist die Beobachtung, dass sich die sprachlichen Formungen der einzelnen Kommunikationsteilnehmenden während der Konstruktion des gemeinsamen Kommunikationsraums aneinander annähern. Dies erfolgt nicht nur in Bezug auf die Wortwahl (Linell 1998), sondern ebenso im paraverbalen und nonverbalen Bereich (Glenn/Kuttner 2013). Über das Mittel drücken sich Beteiligte aus, es zeigen sich Habitus und Persönlichkeit. Zeitliche Momente spiegeln sich darin wider, wie sprachliche Ausdrücke gewählt und artikuliert werden. Ebenso werden Motiv und Thema im sprachlichen Ausdruck und vor allem darin erkennbar, wie sich der Ausdruck in seiner Gesamtheit gestaltet.

2.2.3 Kommunikation als Prozess

Nachdem die Analyse sprachlicher Tätigkeit in der Kommunikation als Ereignis und Mittel anhand der aufgeführten Fragen und des Beobachtungsbogens erfolgt ist, geht es in einem weiteren Analyseschritt darum, die Aushandlung des Kommunikationsraums, d.h. die wechselwirkenden Prozesse zu analysieren. Die Betrachtung dieses Prozesses ist unter verschiedenen Konstituenten vorstellbar, je nach Frageinteresse, das dem eigenen Entwicklungsgedanken zugrunde liegt. Es handelt sich um ein deskriptives Verfahren, das mittels Selbst- und Fremdeinschätzungen zur Reflexion anregen soll. Exemplarisch wird im Folgenden eine Betrachtung des Kommunikationsraums vorgeschlagen, die die Lehr-Lernkontexte berücksichtigt. Es werden zur Orientierung drei Konstituenten vorgeschlagen, die sich aus den Kapiteln des gesamten Buches ableiten. Insofern werden hier zunächst skizzenartig die Konstituenten entworfen und in Kapitel 6 an einem Beispiel illustriert.

Bei der Analyse von Kommunikation als Prozess werden die Bereitschaft zur Kooperation, die Gestaltung der Beziehungsqualität und der Bezug zum Lehr-Lernkontext erfasst.

- *Bereitschaft zur Kooperation* bezieht sich darauf, wie die Teilnehmenden die Kommunikation aushandeln. Anhand der Konversationsmaximen von Grice (1975) soll eine erste Einschätzung der Kooperation im Gespräch erfolgen. Hier wird die Lehrperson fokussiert und die Kooperationsfähigkeit anhand der Grice'schen Maximen eingeschätzt, d.h. hinsichtlich der Quantität, der Qualität, der Relation sowie der Art und Weise.
- Die *Beziehungsqualität* zwischen Lehrenden und Lernenden ist grundlegend für jede Form gelingenden Lernens. Sie gilt es aufzubauen und zu reflektieren. Beziehungsqualität richtet sich darauf, wie bspw. die Lernatmosphäre beschaffen ist.

- Der *Bezug zum Lernen* im Lehr-Lernkontext beleuchtet die bestehende Feedbackkultur, Aspekte der Akzeptanz nach Gordon (2011) und auch Betrachtungsperspektiven aus der Neurodidaktik (Arnold 2009) als Basis sinnstiftender Lernprozesse (Meyer 2016).

Anhand der Beobachtungsmöglichkeiten sollen Einschätzungen bezüglich des gesamten Kommunikationsraums vorgenommen werden können, die Grundlage weiterer Reflexionsschritte werden sollen.

Das Prinzip KommunikationsART umfasst die Modellierung eines Kommunikationsbegriffs sowie einen zyklischen Dreischritt, um das eigene Kommunikationsverhalten zu reflektieren. Ausgangspunkt bildet die Analyse in Form einer detaillierten Beschreibung sprachlicher Tätigkeit im Kommunikationsraum, eine Anleitung zur Reflexion der sprachlichen Tätigkeit sowie Impulse zum Training selbstregulativer Prozesse.

- ▶ Aspekte, die das Ereignis des Kommunikationsraums gestalten, sind mit folgenden Fragen verbunden: Wer? Wann? Wo? Wozu? Worüber? Womit?
- ▶ An der Wahl der sprachlichen Mittel werden habitualisierte Formen deutlich. Die sprachliche Tätigkeit, die den Kommunikationsraum konstruiert, umfasst verbale, paraverbale und nonverbale Aspekte. Diese sprachlichen Mittel, d.h. wie der Kommunikationsraum gestaltet wird, sind allen kommunikativen Prozessen inhärent.
- ▶ Prozesse der Kommunikation werden mit den Komponenten Bereitschaft zur Kooperation, Beziehungsqualität und Bezug zum Lernen im Lehr-Lernkontext beschrieben.

2.3 Reflexion des Kommunikationsraums

Die Analyse der sprachlichen Tätigkeit innerhalb der Kommunikation ist der Ausgangspunkt für reflexive Prozesse. Gemäß des Prinzips KommunikationsART wird das Augenmerk in einem ersten Schritt bei der Beantwortung der sechs Fragen zur Bestimmung der sprachlichen Tätigkeit als Ereignis, bei der Bearbeitung des Beobachtungsbogens sowie der Beschreibung der sprachlichen Tätigkeit als Prozess zunächst auf die Beschreibung gelenkt, da dies die grundlegende Voraussetzung dafür ist, im zweiten Schritt Wirkungen des personalen Sprechstils zu reflektieren. Die Antworten werden anhand eines Beobachtungsbogens (Kapitel 6) notiert und bilden den Anfang des Analyseprozesses. Dies ist ein wesentlicher Aspekt, da bei einigen Beschreibungsmerkmalen im weiteren Verlauf des Beobachtungsbogens die Relation, im Sinne einer Angemessenheit, eine wichtige Rolle spielt. Zum Beispiel wird im Bereich paraverbalen Merkmale die Lautstärke in Bezug auf die Situation eingeschätzt. Der Ausschnitt aus dem Beobachtungsbogen, in dem Kommunikation als Ereignis festzuhalten ist, wird im Folgenden abgedruckt (Abbildung 9).

Kommunikation als Ereignis

Bitte vervollständigen Sie die Angaben.

Wer?	Wo?	Wozu?
Wann?	Worüber?	Womit?

Abb. 9: Ausschnitt aus dem Beobachtungsbogen: Kommunikation als Ereignis.

Zur Veranschaulichung werden die vorgestellten Überlegungen in das Ausgangsmodell der Kommunikations-Kugel projiziert (Abbildung 10): Die beiden Sprechenden stehen für die sprachliche Tätigkeit beider jeweils den Kommunikationsraum gestaltenden Individuen. Sie richtet sich mit dem Ziel kommunikativer Prozesse sowohl nach außen als auch nach innen zur Ausformung kognitiver Prozesse. Dabei symbolisiert die Kugel die Gestaltung des Kommunikationsraums, wobei das Mittel – im Sinne der tatsächlich realisierten sprachlichen Tätigkeit – inhärent platziert ist. Es konstituiert den Kommunikationsraum in seiner Gesamtheit und ist damit seine Gestaltungskraft. Wie variantenreich das Mittel ist und wie umfassend die Beobachtungen hier sind, wird über den Beobachtungsbogen (Kapitel 6) sowie durch die Ausführungen zur verbalen, paraverbalen und nonverbalen Ebene (Kapitel 5) deutlich.



Abb. 10: Differenzierung des Grundmodells von Kommunikation als Kugel.

Um Reflexionsmöglichkeiten zur Prozessqualität von Kommunikation im Lehr-Lernkontext zu systematisieren, dient ein Netzdiagramm als Instrument (Abbildung 11). Darin lässt sich mittels Selbsteinschätzung ein individuelles Profil anhand ausgewählter Merkmale erstellen. Das Netzdiagramm ist an dieser Stelle ohne Achsenbeschriftungen der Merkmale dargestellt, um darauf hinzuweisen, dass

diese Achsen je nach Beobachtungsfokus unterschiedlich beschriftet werden können. So lassen sich je nach Zielsetzung der Betrachtung auch Kompetenzen oder Wertezuschreibungen einer Person benennen, die sich in der Kommunikation über den Sprechstil ausdrücken. Das Instrument ist also flexibel erweiterbar. Ein konkreter Vorschlag, der als exemplarisch anzusehen ist, wird in Kapitel 6 dargestellt.

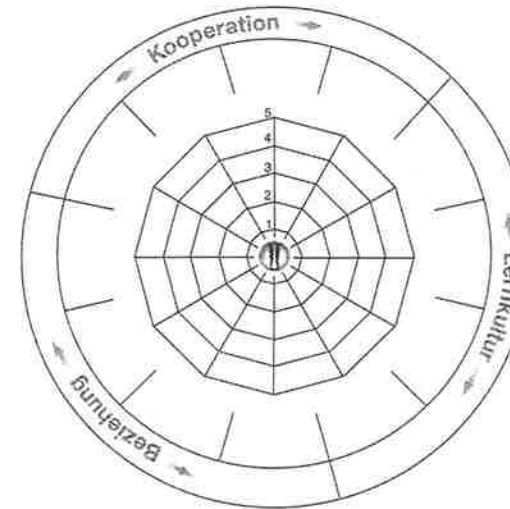


Abb. 11: Netzdiagrammmodell von KommunikationsART.

Durch die Angaben zu den jeweiligen Merkmalen, zu denen Punktwerte eingetragen werden können, entsteht ein individuelles Profil. Die Skala reicht von 5 = sehr gut erkennbar, 4 = gut erkennbar, 3 = erkennbar, 2 = kaum erkennbar, 1 = nicht erkennbar bis 0 = nicht vorhanden.

Zum Zweck der Reflexion lässt sich die beobachtete Einschätzung in doppelter Weise nutzen: Zum einen kann die Selbstbeschreibung mit einer selbst gewünschten Wirkung verglichen werden bzw. es können die Eintragungen wiederholt werden, um individuelle Weiterentwicklungen sichtbar werden zu lassen. Zum anderen ist das Netzdiagramm für einen Vergleich zwischen einer Selbst- und einer Fremdeinschätzung einsetzbar. In beiden Fällen lassen sich Eintragungen in unterschiedlichen Farben vornehmen, die miteinander verglichen werden können. Darüber hinaus ist es möglich, zur Sichtbarmachung und auch zur Strukturierung des Aneignungsprozesses mehrere Selbst- und Fremdeinschätzungen in einem zeitlichen Abstand vorzunehmen und diese in einem individuellen Portfolio zu sammeln (Anselm 2011). Durch diese systematische Sammlung wird es zu einem Reflexionsmedium (Bräuer 2014), das den Weg einer zweifachen Reflexion (Kapitel 6) festhält: So dient das Portfolio einerseits dazu, die individuelle Entwicklung mittels des Prinzips KommunikationsART erkennbar werden zu lassen: Zunächst werden

die Analyseschritte dokumentiert, an die sich Reflexionsprozesse anschließen. Das Portfolio enthält bspw. die kommentierte Videoauswertung eines eigenen Unterrichtsfilms anhand eines Beobachtungsbogens sowie die Einschätzung des Kommunikationsprozesses mittels des Netzdiagramms, in das Selbst- und Fremdbeobachtungen eingetragen und miteinander verglichen werden. Andererseits ergeben sich durch die Bearbeitung unterschiedliche Impulse für das Training selbstregulativer Prozesse und Erkenntnisse für die weitere Entwicklung des personalen Sprechstils in Lehr-Lernkontexten (Kapitel 6).

Ausgangspunkt für die Reflexion kommunikativer Ereignisse und Prozesse sowie der sprachlichen Mittel, ist eine geeignete Dokumentation.

- ▶ Die Beantwortung der Grundfragen, die Kommunikation als Ereignis ausmachen, bildet den Anfang der Betrachtung.
- ▶ Die Visualisierung des Kommunikationsraums als Modell leitet den Beobachtungs- und Beschreibungsprozess.
- ▶ Reflexionsprozesse werden durch Vergleiche zwischen Selbst- und Fremdbeobachtung angestoßen.
- ▶ Dokumentiert werden die Ergebnisse des Prinzips KommunikationsART in einem Portfolio, das Analyse- und Reflexionsprozesse unterstützt und das Training selbstregulativer Prozesse vorbereitet.

2.4 Training selbstregulativer Prozesse im Lehr-Lernkontext

Für gelingende Lehr-Lernkontexte ist es notwendig, die Komplexität des Kommunikationsbegriffs zu erfassen, um Kommunikation als didaktisches Unterrichtsmittel wirkungsvoll einsetzen zu können. Kommunikative Kompetenz zählt zu den Schlüsselqualifikationen im Bildungskontext und spiegelt nicht nur diese, sondern auch die didaktische Kompetenz und die zugrundeliegende innere Haltung wider. Die Weiterentwicklung kommunikativer Kompetenz ist im Blick auf Lehr-Lernkontexte maßgeblich durch zwei Aspekte geprägt:

- Zum einen ist Kommunikation im Klassenzimmer als *Ereignis* zu verstehen und zum anderen durch den *Prozess* bestimmt.
- Zudem ist Kommunikation im Unterricht sprachbezogener Fächer *Unterrichtsmittel* sowie *Unterrichtsgegenstand*.

Diese beiden Aspekte sind eng miteinander verflochten (Felder 2006, 42) und werden im Folgenden lediglich zur besseren Verdeutlichung analytischer Vorgehensweisen unterschieden. Auf diese Weise soll die Ausbildung reflexiver Prozesse der Selbstregulation zum Ausbau von Kommunikationskompetenz ermöglicht werden. Diese kann anhand der in Kapitel 6 vorgeschlagenen Zugangsweisen im Eigenstudium strukturiert werden. Damit realisiert sich der Dreischritt von Analyse, Reflexion und Training selbstregulativer Prozesse des Prinzips KommunikationsART.

2.4.1 Kommunikation als Ereignis und Prozess im Lehr-Lernkontext

Unterricht ist die spezifische Form eines *kommunikativen Ereignisses* (Vogt 2010), das kommunikative Prozesse beinhaltet (Becker-Mrotzek 2009). Unterrichtskommunikation ist – wie bereits ausgeführt – wie jede kommunikative Situation an das Hier-und-Jetzt gebunden und konstruiert sich prozesshaft in diesem. Dabei ist Kommunikation abhängig von den Motiven und Themen der Gesprächsteilnehmer in diesem einzigartigen Augenblick und resultiert aus den jeweiligen Positionierungen zwischen den Adressaten. Gespräche und Gesprächsverläufe sind somit weder wiederholbar noch antizipierbar. Sie stellen eine Aktualisierung der jeweiligen Sozialbeziehung dar und sind in diesem Sinne zentrales Gestaltungselement der Beziehungsebene. Daraus formen sich kommunikative Praktiken (Fiehler 2009). Der professionelle Umgang mit diesen erfordert Wissen über kommunikative Prozesse sowie über individualpsychologische und gruppenspezifische Aspekte. Zu berücksichtigen sind zudem die sehr heterogenen Kommunikationsbedingungen im schulischen Kontext. Durch fundiertes Wissen über kommunikative Prozesse ist Flexibilität im Blick auf die verschiedenen Gesprächsbedingungen möglich. Werden die Faktoren des Kommunikationsmodells auf die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden bezogen, lässt sich die Komplexität von Kommunikation als Ereignis und Prozess im Lehr-Lernkontext reflektieren. Dies könnte exemplarisch folgendermaßen aussehen:

- *Wer? (Beteiligte)*: Lehrperson sowie Schülerinnen und Schüler
- *Wann? Wo? (Szenario)*: Deutschunterricht im Klassenzimmer
- *Wozu? (Motiv)*: Wissensvermittlung, z.B. Gedichtanalyse
- *Worüber? (Thema)*: Lerninhalte, z.B. „Belsazar“ von Heinrich Heine
- *Womit? (Medium)*: Rezitation und Unterrichtsgespräch
- *Wie? (Mittel)*: Gestaltung des Kommunikationsraums durch Sprechen und Zuhören

Zu dem Wissen über psychologische Prozesse des Kommunizierens, der Herstellung von Kooperation und Beziehung und über die Wirkung von Sprechstilen kommt in Lehr-Lernkontexten die Notwendigkeit des Wissens über Aspekte der Vermittlung von Inhalten sowie über Lernprozesse hinzu. Ferner ist Wissen über die Kommunikation in Gruppen und damit ein Grundwissen über Gruppendynamiken nützlich.

2.4.2 Kommunikation als Unterrichtsmittel

Kommunikation bezieht sich auf sprachliche Tätigkeiten zwischen Individuen. Abgesehen davon, dass verschiedene kommunikative Modalitäten realisiert werden können, d.h. sowohl mündliche als auch schriftliche Kommunikation gemeint sein kann, muss Kommunikation für den jeweiligen kommunikativen Kontext spezifiziert werden. Da sich also Kommunikation im Klassenzimmer unter komplexen Bedingungen vollzieht, kommt ihr in den unterschiedlichen Formen im schulbezogenen Lehr-Lernkontext als didaktisches Instrument besondere Bedeutung zu.

Zum einen bezieht sich die Besonderheit des sozialen Miteinanders primär auf die dialogische Lehr-Lernsituation. Dabei ist ein zentrales Medium zur Realisierung der Absicht, dass etwas gelernt bzw. gelehrt oder auch verstanden werden soll, das Sprechen, das sich nicht nur auf verbale Aspekte beschränkt, sondern auch paraverbale und nonverbale Aspekte einbezieht (Eder 2012); ebenso dient es als Medium im Bereich des Erziehens in verschiedensten Facetten. Hans Hörmann (1976) ging davon aus, dass gelungene Kommunikation dann stattgefunden hat, wenn der Zuhörer verstanden hat, was der Sprecher gemeint hat. Und dies gilt im unterrichtlichen sowie im erzieherischen Zusammenhang in besonderem Maße. Zum anderen haben sich ritualisierte Formen der Interaktion wie das lehrerzentrierte, sogenannte *fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch* und auch das *schülerorientierte (Unterrichts-)Gespräch* herausgebildet (Becker-Mrotzek 2009). Diese kommunikativen Ordnungen, die momentan einer Art didaktischer Revision unterzogen werden, da ihre Funktionalität kontrovers diskutiert wird (Frederking et al. 2013), stellen nicht nur im Deutschunterricht als *Sprachspiel* (Spanhel 1991, Lüders 2003), sondern in jeder Form dialogischer Lehr-Lernsituationen in einem umfassenden Sinne eine zentrale Herausforderung für die kommunikative Kompetenz der Unterrichtenden dar (Becker-Mrotzek 2012). Unter anderem deswegen gelten die Lehrperson und ihr kommunikatives Agieren als relevante Größen im Blick auf den Unterrichtserfolg (Helmke/Schrader 2011, Mahler 2013).

So ist es zu verstehen, dass der personale authentische Sprechstil, der von Persönlichkeitseigenschaften mitgeprägt wird, von großer Wirksamkeit ist (Anselm/Werani 2015). Er bekommt eine zentrale Stellung für kommunikatives Gelingen und wird damit ein maßgeblicher Faktor für den Unterrichtserfolg (Wuttke 2005). Die Art und Weise zu sprechen und zuzuhören gilt als Indikator professioneller Kompetenz. Lehrerinnen und Lehrer sind – gerade und besonders im Blick auf die individuelle Sprachförderung – wichtiges Vorbild und Modell für die Schülerinnen und Schüler (Günther 2012).

Zudem konnte der Einfluss sprecherisch-stimmlicher Merkmale auf die Wahrnehmung von Persönlichkeitseigenschaften nachgewiesen werden. In diesem Zusammenhang belegen die sozialpsychologischen Untersuchungen, dass zugleich auch auf spezifische kommunikative Kompetenzen zurückgeschlossen wird, was mit einer Beurteilung der Personen einhergeht (Pietschmann 2012). Es lässt sich also eine Korrelation von Sprechstil und Persönlichkeit erkennen. In Kombination mit der Annahme, dass die Persönlichkeit einer der entscheidendsten Wirkungsfaktoren von Lehrerinnen und Lehrern ist (Mayr/Neuweg 2006), entstehen Fragestellungen, die es im Blick auf Professionalisierungsprozesse zu reflektieren gilt. So ist etwa zu überlegen, wie Professionalisierung gelingen kann, die bezogen auf den schulischen Kontext Authentizität ermöglicht, auch wenn die Persönlichkeit eine relativ stabile und z.T. auch regressive Einflussvariable ist.

Sprecherinnen und Sprecher in pädagogischen Berufen sollten also wissen, was sie können und worin die Anforderungen im beruflichen Kontext bestehen, d.h. sie sollten spezifische Modi von Kommunikation reflektieren und produzieren können. Darum können als Ziele die Konstruktion berufsbezogener authentischer Professionalität und ein situativ angemessener Umgang mit den Kommunikationspartnern formuliert werden. Dies schließt auch die Reflexion des verinnerlichten Habitus ein. Diese Erweiterung der Sprechgestaltungscompetenz aufgrund von Reflexion ist zentral für pädagogischen Erfolg. Ausgehend von Überlegungen wie diesen wird deutlich, warum (angehende) Lehrende sich Wissen über Kommunikationsmodelle aneignen bzw. handelnd erproben sollten.

2.4.3 Kommunikation als Unterrichtsgegenstand

Kommunikation im Klassenzimmer ist nicht nur Unterrichtsmittel, sondern zugleich auch Unterrichtsgegenstand. Diese doppelte Ausrichtung des Deutschunterrichts wurde zunächst in den 1970er Jahren im Kontext der kommunikativen Wende reflektiert (z.B. Spanhel 1971) und erfährt aktuell erneut an Aufmerksamkeit (z.B. Lindauer 2017). Nicht zuletzt wird dies in der Neuausrichtung des Lernbereichs *Sprechen und Zuhören* zum zentralen Bestandteil der bildungspolitischen Vorgaben in Bildungsstandards und Lehrplänen. Denn die mündlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen gehören zu den Schlüsselqualifikationen, da sie das soziale Miteinander sowie den Bildungsweg bestimmen (Düsing 2014). Darum ist ihre Bedeutung für die Anschlussfähigkeit des Wissens in Zeiten bildungspolitischer Outputorientierung gegenwärtig sogar noch relevanter geworden. Eine veränderte Verteilung von mündlicher und schriftlicher Kommunikation ist möglicherweise eine Auswirkung der „durch den medialen Wandel bewirkte[n] Funktionsverschiebung beim Lesen und Schreiben“ (Rupp 2014, 356). Dazu passt, dass inzwischen die mündlich oder schriftlich im Unterricht erbrachten Leistungen gleichstark gewichtet werden bzw. dass schriftliche Leistungsnachweise z.T. auch durch mündlich zu erbringende ersetzt werden (z.B. Präsentation). Zudem entwickeln sich Unterrichtsverfahren, die mündliche Kommunikationsprozesse kompetenzbereichsübergreifend als Lernprozesse fokussieren und damit als Unterrichtsgegenstand thematisieren (z.B. Schober 2004). Ein veranschaulichendes Beispiel hierfür ist das *literarische Gespräch*, das im Folgenden vorgestellt werden soll.

Konkretion 1: Sprechen und Zuhören

Sprechen und Zuhören sind die Grundlagen von Kommunikation, ohne die keine mündliche Verständigung möglich ist – weder außerhalb der Schule noch im Unterricht selbst. Und dies gilt für den Deutschunterricht in doppelter Weise: Es wird nicht nur gesprochen und zugehört, sondern die Art und Wirkung des Sprechens sowie die Wichtigkeit des Zuhörens sind zu thematisieren. Denn Kommunikation ist, wie schon mehrfach betont wurde, in gleicher Weise Unterrichtsmittel wie Un-

terrichtsgegenstand (Rupp 2014, Hochstadt et al. 2017) und dies gilt analog für die Fähigkeiten Sprechen und Zuhören.

Vor dem Hintergrund, dass Sprechen auch in Lehr-Lernkontexten eine gemeinsame geteilte Tätigkeit ist, ergeben sich insbesondere für die Bildung von (angehenden) Lehrenden Konsequenzen. Es bedeutet, dass die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Studierenden grundlegend im Blick auf beide Dimensionen zu fördern sind, damit die Voraussetzungen für die Entwicklung von zentralen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gegeben sind (Rupp 2014). Denn ein bestimmtes Kompetenzniveau kann grundsätzlich nur dann vermittelt werden, wenn der, der es vermitteln soll, selbst mindestens über diese Kompetenzen verfügt (Abraham 2008). Das erscheint beinahe als banal, doch diese Annahme hat lerntheoretisch betrachtet weitreichende Folgen und verändert insbesondere den Blick auf die Deutschlehrerbildung fundamental (Anselm 2011). Bezogen auf den Lernbereich *Sprechen und Zuhören* ergibt sich somit bspw. für die erste Phase der Lehrerbildung also die Aufgabe, Theorien der Mündlichkeit bzw. Kommunikation zu thematisieren. Dazu zählt es etwa, Funktionsmodelle der Sprache zu analysieren, Kriterien der Sprechwirkungsforschung zu durchdenken, gesprächsanalytische Forschungsergebnisse zu diskutieren sowie Grundlagen der Pragmatik zu erörtern. In der zweiten Phase geht es davon ausgehend für die Referendarinnen und Referendare (sowie Lehrerinnen und Lehrer) u.a. um anwendungsorientierte Aspekte, die sich aus den für Schülerinnen und Schüler formulierten Kompetenzen in den Bildungsstandards unter den Standards *zu anderen sprechen*, *vor anderen sprechen* und *mit anderen sprechen* erschließen lassen (Hochstadt et al. 2017). Es geht also etwa darum, sprachliche Register in der Unterrichtskommunikation anzuwenden und zu thematisieren, Fragetechniken funktionsgemäß einzusetzen oder Gesprächsverhalten zu analysieren und gegebenenfalls zu modifizieren. Nicht zuletzt gilt es, wertschätzende und gelingende Unterrichtskommunikation zu realisieren und deren Anforderungen bzw. Voraussetzungen in umfassender Weise zu reflektieren. Auf diese Weise wirken Lehrpersonen als Multiplikatoren von Sprache und ermöglichen die Ausbildung von Sprachbewusstheit (Mahler 2013).

Dabei gilt: Kommunikation ist – das wurde bereits deutlich – dann gelungen, wenn ein Zuhörer die Aussage eines Sprechers verstanden hat. Vor dem Hintergrund der Annahme, das Sprechen zielgerichtet und adressiert erfolgt, ist Verstehen eine Voraussetzung erfolgreichen Sprechens. Dies kann jedoch zu einem grundlegenden Missverständnis beitragen, das sich in der Annahme äußert, die kommunikative Kompetenz des Sprechers – insbesondere die Optimierung seines sprachlichen Ausdrucks – sei im Kommunikationsprozess allein entscheidend und müsse verbessert werden. Außer Acht gelassen wird in den meisten Fällen die Rolle des Zuhörers, der einen durchaus aktiven Part innehat. Dies wird zuweilen unterschätzt, doch der Zuhörer ist in gleicher Weise für das Gelingen von Kommunikation verantwortlich. Im Mittelpunkt jeder Kommunikation steht, wie bereits mehrfach erläutert

wurde, die Wechselwirkung zwischen Sprecher und Zuhörer sowie das Aushandeln des gegenseitigen Verstehens. Ebenso wie die Wirkung des Sprechers ist auch die Wirkung des Zuhörers zu betrachten. Bezogen auf den schulischen Alltag besteht das Problem wie gesagt allerdings darin, dass die Zuhörer – konkret die Schülerinnen und Schüler – nicht immer in erster Linie am Gelingen von Kommunikation interessiert sind. Hinzu kommt, dass sich auch die Lehrenden nur vereinzelt die Wirkungen ihres eigenen Sprechstils überlegen bzw. diese kontrollieren. Hier Bewusstheit zu vermitteln, ist eine zentrale Aufgabe der Lehrerbildung in der ersten Phase, die in die weiteren Phasen fortwirkt (Abraham 2008). Denn das Ziel von Ausbildung muss die Förderung authentischer Professionalität und eines situativ angemessenen Umgangs mit den Kommunikationspartnern sein. Die Förderung von Sprechgestaltungscompetenz mittels Reflexion – des *reflexiven Sprechens* (ebd.) – ist zentral für pädagogischen Erfolg. Dieser besteht auch darin, im Unterricht systematisch vielfältige Anlässe zu schaffen, in denen Lernende ihre eigenen kommunikativen Möglichkeiten ausprobieren und sich „über deren Angemessenheit (nicht Richtigkeit) verständigen“ können (Wiprächtinger-Geppert 2012, 80).

Konkretion 2: Literarische Gespräche

Um die angestellten Überlegungen an einem Anschauungsbeispiel auszuführen, soll im Folgenden das *Literarische Gespräch* als Unterrichtsmittel vorgestellt werden. Daran lässt sich verdeutlichen, inwiefern eine integrative Verschränkung zwischen literarischem Lernen und der Ausbildung kommunikativer Kompetenzen im Deutschunterricht besteht. Dazu wird die Form des sogenannten *Heidelberger Modells* (Härle 2011) gewählt, das Eingang in die neueren Diskussionen zum literarischen Lernen gefunden hat. Dieses Verfahren setzt für die Durchführung im Literaturunterricht zentrale Fähigkeiten der Deutschlehrerinnen bzw. -lehrer voraus. Sie fungieren, vor dem Hintergrund der Vorstellung von Kommunikation als geteilter sprachlicher Tätigkeit, als kommunikative Modelle im Zuhören, Verstehen und Sprechen, die auf Basis der eigenen Fähigkeiten in interaktiver Bezogenheit bei den Lernenden deren entsprechende kommunikative Kompetenzen herausbilden (Anselm 2016). Dazu kommt, dass die Gesprächsleitung als partizipierende Leitung erfolgt. Die Lehrenden beteiligen sich nicht nur in ihrer Funktion als Gesprächsleiterinnen bzw. -leiter, sondern auch als Teilnehmende. In einem gelingenden literarischen Gespräch bringen sie sich auch mit authentischen Beiträgen ein, die die eigenen Einstellungen, Wahrnehmungen und Fragen artikulieren. Die Lehrenden sind als Personen und Vorbilder im Blick auf Gesprächsverhalten durch die Integration von Produktion und Rezeption präsent (Lischeid 2011).

Neben der Einübung kommunikativen Handelns ist die gemeinsame Suche nach Sinnmöglichkeiten das Ziel eines literarischen Gesprächs (vgl. zum Folgenden Härle 2004). Es sollen unterschiedliche Bedeutungsmöglichkeiten und das gemeinsame Bemühen um den Text erfahrbar werden. Der Gesprächsverlauf gliedert sich in der

Regel in sechs Phasen, wobei die das Gespräch leitende Person zunächst einen Text auswählt, der sie selbst anspricht und bei dem sie sich vorstellen kann, dass seine Themen und seine Sprache die Schülerinnen und Schüler zu einem Gespräch anregen. Insbesondere sind hierfür polyvalent zu verstehende Texte geeignet, die durch ihre Mehrdeutigkeit, eine gewisse Rätselhaftigkeit und eine qualitätsvolle sprachliche Gestaltung einen Anreiz für ein Gespräch bieten. Dieses soll innerhalb eines klar strukturierten und räumlich organisierten Settings (bspw. in einem Stuhlkreis) stattfinden. Dadurch ergibt sich auch eine zeitliche Einheit, die eine Atmosphäre der Ruhe und Konzentration ermöglicht.

Bezogen auf die Faktoren des gemeinsam entstehenden Kommunikationsraums ergibt sich folgendes Bild:

- *Wer? (Beteiligte)*: Lehrerinnen bzw. Lehrer als partizipatorische Gesprächsleitung und Schülerinnen und Schüler
- *Wann?/Wo? (Szenario)*: Klares Raumarrangement (z.B. Stuhlkreis) während der Unterrichtszeit in schulischen Räumlichkeiten (z.B. Klassenzimmer) und/oder an außerschulischen Orten
- *Wozu? (Motiv)*: Gesprächsverhalten einüben, Wirkung literarischer Texte erfahrbar werden lassen und reflektieren, persönliche Positionen erarbeiten
- *Worüber? (Thema)*: Gespräch über einen literarischen Text
- *Womit? (Medium)*: Mündlich geführtes Gruppengespräch zur Aktivierung der Beteiligten mit einer klaren strukturierten Gestaltung
- *Wie? (Mittel)*: Nach einer einführenden Gesprächseröffnung wird der Text(ausschnitt) von der Lehrperson laut vorgelesen, was voraussetzt, dass sie über die entsprechenden Fähigkeiten verfügt (Wollert 2016). Anschließend wird der Text ausgeteilt und die Lernenden lesen diesen still für sich noch einmal. Die Eingangsphase dient dazu, dass sich alle den Text vergegenwärtigen. Durch einen Impuls oder die Frage nach der gelungensten, spannendsten oder auch lustigsten Stelle – es kommt auf die ausgewählte Passage an – gibt die Gesprächsleiterin bzw. der Gesprächsleiter allen Teilnehmenden die Gelegenheit, zu Beginn einen kurzen Beitrag zu äußern. Auf dieser Basis beginnt das Gespräch, an dem sich alle beteiligen dürfen. Es lässt Raum für Deutungen der Schülerinnen und Schüler. Auch Irritation und Nicht-Verstehen sollen geäußert werden. Ziel ist ein möglichst freier Dialog mit Bezugnahmen auf den Text und auf eigene Erfahrungen. Eine Schlussrunde kann dazu dienen, wichtig gewordene Verstehensaspekte oder Gesprächserfahrungen zu artikulieren und zu reflektieren.

Die Zielsetzung, literarische Gespräche zu reflektieren und innerhalb der universitären Ausbildung zu analysieren, ist zentral, d.h. Studierende erproben Formen der Anschlusskommunikation, erleben verschiedene Arten des Kommunizierens über Literatur, setzen sich mit den Wirkungen unterschiedlicher Kommunikationsstrategien auseinander und entwickeln *literarische Kommunikationskompetenz* (Fricke/Heiser 2017). Das dialogische Sprechen und Zuhören zielt nicht zuletzt

darauf ab, intersubjektive Verständigung einzuüben. Durch die gemeinsam geteilte Tätigkeit lassen sich die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Studierenden im Blick auf Anforderungen des Berufsfeldes fördern: So werden bspw. mittels des Sprechens über literarische Texte grundlegende Gesprächsregeln eingeübt, effiziente Fragestrategien entwickelt, konstruktives Antwortverhalten trainiert und logische Argumentationstechniken verfeinert. Schließlich ist das literarische Gespräch eine Einübung in die kulturell tradierte Form der Annäherung an literarische Texte, um auch außerhalb der Schule über Leseerfahrungen und Themen literarischer Texte zu sprechen (Philipp 2010). Dies ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass dann auch Lernende in literarischen Gesprächen innerhalb des schulischen Deutschunterrichts grundlegende Einstellungen gegenüber literarischen Texten erwerben und ein Modell für einen angemessenen Umgang mit Literatur ausbilden können. Was nämlich handelnd erprobt wurde, hat die größte Chance, tatsächlich Eingang in die Unterrichtskultur zu finden.

Kommunikation im Unterricht ist als *Ereignis* und als *Prozess* zu verstehen.

- ▶ Unterricht ist ein dynamisches Kommunikationsereignis. Die Gestaltung der Beziehungsebene ist als grundlegend anzusehen.
- ▶ Zu berücksichtigen sind die sehr heterogenen Kommunikationsbedingungen im schulischen Kontext. Ein fundiertes Wissen über kommunikative Prozesse ist wichtig, um sich flexibel auf verschiedenste Gesprächsbedingungen einzustellen.
- ▶ Die Persönlichkeit von Lehrenden findet im personalen Sprechstil ihren Ausdruck. Im Professionalisierungsprozess ist Authentizität zentral.
- ▶ Kommunikation im Lehr-Lernkontext ist sowohl Unterrichtsmittel als auch Unterrichtsgegenstand.
- ▶ Der Lernbereich Sprechen und Zuhören stellt sowohl für Lehrende als auch für Lernende eine Herausforderung dar.
- ▶ Das Literarische Gespräch wird zum Unterrichtsgegenstand, wenn die Verschränkungen zwischen der Vermittlung literarischer und kommunikativer Kompetenzen durch Metakommunikation und/oder Methodenwissen deutlich herausgestellt werden.

In diesem Kapitel wurde der Kommunikationsbegriff profiliert. Es konnte gezeigt werden, dass es sich um einen dynamischen, wechselwirkenden Prozess zwischen Individuen handelt, die in gemeinsamer, sprachlicher Tätigkeit Wirklichkeit konstruieren. Hierbei ist die Sozialität der Ausgangspunkt. Die sprachliche Tätigkeit dient nicht nur der Kommunikation, sondern auch der Ausbildung höherer psychologischer Funktionen und der Persönlichkeit. Vor dem Hintergrund dieser Auffassung wird das Prinzip KommunikationsART zur Professionalisierung des personalen Sprechstils dargelegt. Es eignet sich dafür, kommunikative Prozesse zu analysieren und zu reflektieren, um damit Ansatzpunkte für das Training selbstregulativer Prozesse des personalen Sprechstils aufzuzeigen. Zudem ist zu reflektieren, welche kommunikativen Formen einzuüben sind. Dabei ist zu beachten, dass Kommunikation sowohl als Ereignis als auch als Prozess betrachtet werden kann.

Grundlegend wird unter Kommunikation die sprachliche Tätigkeit zwischen Individuen verstanden, die die Konstruktion geteilter Wirklichkeit ermöglicht. Der dadurch entstehende Kommunikationsraum ist einzigartig an das Hier-und-Jetzt gebunden und wird je nach Situation und beteiligten Personen neu gestaltet. Kommunikation versteht sich also als Aushandlungsprozess, in welchem gegenseitiges Verstehen im Vordergrund steht. Die sprachlichen Mittel, die in kommunikativen Prozessen angewendet werden, sind nicht allein verbaler Natur, sondern umfassen ebenso paraverbale und nonverbale Aspekte.

Die Projektion dieses Kommunikationsbegriffs auf Lehr-Lernkontexte macht deutlich, dass es sich bei Unterricht um ein kommunikatives Ereignis sowie einen dynamischen Prozess handelt. Thematisiert werden muss, wie Lehrende durch ihren personalen Sprechstil eine Ausdrucksform erlangen, die es ermöglicht, im Professionalisierungsprozess authentisch zu sein. Herausfordernd sind zum einen die heterogenen Kommunikationsbedingungen im schulischen Kontext und zum anderen die Verschränkung von Unterrichtsgegenstand (womit?) und Unterrichtsmittel (wie?) im Lehr-Lernkontext; so ist Sprache nicht nur ein Medium, um Symbole zu übertragen, sondern vielmehr ein gestaltendes Mittel zur Konstruktion des gemeinsamen Kommunikationsraums. Dies wurde an den Beispielen *Sprechen und Zuhören* sowie *Literarisches Gespräch* konkretisiert.

Aus den Ausführungen wird offensichtlich, dass es eines fundierten Wissens über kommunikative Prozesse bedarf, um sowohl Vorbild bzgl. kommunikativer Kompetenz sein zu können als auch ein Bewusstsein für die zentrale Rolle sprachlicher Tätigkeit für die Ausbildung von kommunikativen Fertigkeiten, höheren psychologischen Funktionen und der Ausbildung der Persönlichkeit zu erlangen. In der Lehrerbildung kommt darum der Förderung des personalen Sprechstils zentrale Bedeutung zu.

2.5 Fragen zur Vertiefung

Nachvollziehen

- Welche Schritte werden beim Prinzip KommunikationsART durchlaufen?
- Inwiefern benötigt die Beschäftigung mit Kommunikation in sprachbezogenen Fächern eine doppelte Betrachtungsweise?

Nachdenken

- Welche Argumente lassen sich dafür nennen, dass Professionalisierung kommunikativer Kompetenzen durch das Training selbstregulativer Prozesse erreicht wird?
- Inwiefern sind Auswirkungen der sprachlichen Tätigkeit des Lehrenden auf die Entwicklung der Kognitionsfähigkeit der Lernenden vorstellbar?

Nachfragen

- Welche Folgen hat ein dynamisches Verständnis von Kommunikation auf Planung und Gestaltung von Unterricht?
- Wodurch könnte im System *Schule* eine neue Kommunikationskultur ermöglicht werden?

3 Ausdrucksformen des personalen Sprechstils: Habitus, Identität und Persönlichkeit

Der Ausgangspunkt, dass Kommunikationsräume stets neu konstruiert werden, macht die sprachliche Tätigkeit zu einem Werkzeug, das sowohl soziale als auch individuelle Formen von Wirklichkeit entstehen lässt. Sprachliche Tätigkeit äußert sich in einem Repertoire verbaler, paraverbaler und nonverbaler Stile. Für ein tieferes Verständnis dieser Wechselwirkung zwischen Sozialität und Individualität ist es gewinnbringend, den Habitusbegriff zu diskutieren und über den Zusammenhang zur sprachlichen Tätigkeit nachzudenken, da diese eine Ausdrucksform des Habitus ist. Damit die Verknüpfung zwischen Habitus und personalem Sprechstil gelingt, ist es notwendig, soziologische und psychologische Theorien heranzuziehen, die auch sprachliche Interaktionsformen berücksichtigen. Für eine weitere Betrachtung ist zudem eine Differenzierung der Begriffe Habitus, Identität, Persönlichkeit sowie nicht zuletzt personaler Sprechstil erforderlich. Da im Rahmen von Lehr-Lernkontexten zunehmend die Relevanz der Persönlichkeit des Lehrenden thematisiert wird, ist es wichtig, Wechselwirkungen zwischen Persönlichkeit und personalem Sprechstil in der Annahme zu beleuchten, dass sich Persönlichkeit im Sprechstil ausdrückt. Ziel dieses Vorgehens soll sein, durch das Wissen über Habitus, Identität, Persönlichkeit und personalen Sprechstil eine Sensibilität dafür zu entwickeln, wie sich ein Individuum im personalen Sprechstil zeigt, und ein tiefgehendes Verständnis dafür zu schaffen, dass Veränderungen des personalen Sprechstils mit Veränderungen des Habitus einhergehen. Zudem wird deutlich werden, dass ein Bewusstsein über den eigenen Habitus nicht nur zur Kongruenz in kommunikativen Kontexten beiträgt, sondern im salutogenetischen Sinne der persönlichen Gesunderhaltung dient.

Lehr-Lernkontexte sind soziale Situationen, in denen sich Kommunikationsräume entfalten, um gleichermaßen Lerninhalte zu vermitteln und Schülerinnen und Schüler zum Lernen zu befähigen. Wesentlich sind dabei die gemeinsame Tätigkeit im Rahmen von sozialen Aktivitäten und die Vermitteltheit durch Zeichen, beides grundlegende Prinzipien des kulturhistorischen Paradigmas (Vygotskij 1934/2002). Das gemeinsame Tun und die begleitende Verwendung von Sprache bilden neben kommunikativen auch kognitive Fertigkeiten wie Planungs-, Regulations- und Reflexionsprozesse aus. Faszinierend ist, dass gerade das Sprechen als ein hervorragendes, wenn nicht sogar einzigartiges Mittel gilt, bewusste und willkürliche psychische Prozesse auszuführen (Hildebrand-Nilshon 2004). Gleichwohl wird die Wirkmacht des Sprechens häufig unterschätzt (Messing/Werani 2011), wenngleich