

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



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

<http://www.didaktik-deutsch.de>
13. Jahrgang 2008 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

*Jürgen Belgrad/Brigit Eriksson,
Marita Pabst-Weinschenk/Rüdiger
Vogt*

**DIE EVALUATION VON
MÜNDLICHKEIT
Kompetenzen in den Bereichen
Sprechen, Zuhören und szenisch
spielen**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 13. SH. 2008.
S. 20-45.

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

Jürgen Belgrad, Brigit Eriksson, Marita Pabst-Weinschenk, Rüdiger Vogt

DIE EVALUATION VON MÜNDLICHKEIT. KOMPETENZEN IN DEN BEREICHEN SPRECHEN, ZUHÖREN UND SZENISCH SPIELEN

Der Bereich der mündlichen Kommunikation ist bisher am wenigsten in Überprüfungs- und Testverfahren einbezogen worden. Zum einen gibt es Probleme mit der Messung, weil im Mündlichen die Wirkung vorrangig nach situationsbezogener Angemessenheit und nicht nach Richtigkeit eingeschätzt wird. Zum anderen mangelt es bisher an einem einheitlichen Kompetenzmodell, das die verschiedenen Kompetenzdimensionen (Kognition, deklaratives und prozedurales Wissen, Motivation, Reflexion; anders als Ossner 2006, S. 6 bzgn. Mandl/Friedrich/Hron 1986) mit den Sprachhandlungsdimensionen und den situativen Faktoren so in Beziehung bringt, dass sprachliches Tun abgebildet werden kann.

Mit der Bestandsaufnahme der aktuellen fachdidaktischen Diskussion wird der gemeinsame Rahmen des Lehr-Lernbereichs aufgezeigt. An Beispielen aus den Bereichen „Zuhören“, „Miteinander Sprechen“, „Vor und zu anderen Sprechen“ und „Szenisch Spielen“ werden die spezifischen Teilkompetenzen vorgestellt und Möglichkeiten ihrer Evaluation kritisch geprüft. Entsprechend der Besonderheiten der Aufgabenbereiche ergeben sich verschiedene Möglichkeiten der Kompetenzmodellierung. Allerdings ist nachhaltig darauf hinzuweisen, dass die „Messung“ mündlicher Kompetenzen schwieriger und problematischer ist als etwa die von Kompetenzen im Medium der Schrift.

1. Zuhören (Brigit Eriksson)

Der pädagogische Wert des Hörens und Zuhörens ist unbestritten. Zuhören ist wie Sprechen eine Grundvoraussetzung für eine gelingende Kommunikation und gilt damit als Schlüsselqualifikation für Schule und Beruf. Einen Großteil unseres Lebens verbringen wir hörend und zuhörend. Dies gilt auch in besonderem Maß für die Schule, wo Schüler(innen) bis zu zwei Drittel der Unterrichtszeit zuhören müssen. Angesichts der Tatsache, dass die Informationsvermittlung – also der Lerninput – häufig mündlich erfolgt, müssen Schüler(innen) vermehrt befähigt werden, ihr Zuhörverhalten zu steuern, um selbstständig und kompetent Informationen verarbeiten zu können. Bislang hat die Förderung des Zuhörens in der Schule jedoch einen geringen Stellenwert (Hagen 2006), dies v. a. aus drei Gründen:

Erstens ist Zuhören die erste Sprachfähigkeit, die ein Kind erwirbt. Sie ist dem Erwerb aller anderen Sprachfähigkeiten vorgelagert und wird, wenn keine physischen oder psychischen Beeinträchtigungen vorliegen, im Gegensatz zum Schriftspracherwerb scheinbar problem- und mühelos angeeignet. Eine gezielte Schulung des Zuhörens scheint sich deswegen nicht aufzudrängen. Die Erfahrung vieler Vorschul- und Grundstufenlehrpersonen zeigt jedoch, dass die Zuhörfähigkeit der Kinder und

der damit zusammenhängende Umgang mit verschiedenen Medien eine große Varianz aufweist. Wenn Zuhören eine Vorläuferfähigkeit des Lesens ist und wesentlich Anteil an einem positiven Kommunikationsverlauf hat, dann müsste gezielter in diesen Lernbereich investiert werden.

Zweitens wird in Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien der Bereich Zuhören unter den Bereich *Mündlichkeit* resp. *Sprechen und Hören/Zuhören* subsumiert, wobei die mündliche Produktion priorisiert und die Rezeption als Lehr- und Lernform marginalisiert ist. Dies zeigt sich auch in den KMK-Bildungsstandards, wo im Bereich *Sprechen und Zuhören* zur Kompetenz Zuhören nur der Aspekt des *Hörverstehens* ausgeführt ist, nicht jedoch die fürs Lernen wichtigen Aspekte *Techniken, Strategien* und *Text- und Mediennutzung*, die beim Bereich Lesen breit zum Tragen kommen (KMK 2003) und erst in neueren Lehrmitteln Erwähnung finden (Breitenmoser et al. 2003).

In der Forschungstradition steht drittens die schriftliche und nicht die mündliche Informationsverarbeitung im Zentrum des Interesses. Während im angelsächsischen Raum das Zuhören breit erforscht ist (Janusik 2002), erscheinen erst in den letzten Jahren vergleichbare Studien im deutschsprachigen Raum (Hagen 2006; Imhof 2003 und 2004). Es fehlen neben Studien zur weiteren Differenzierung des Zuhörprozesses insbesondere Studien zur Messbarkeit der Zuhörfähigkeit und zur Evaluation von förderorientierten Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen im Bereich des Zuhörens. Zudem fehlt es an vertieften Studien zum Zusammenhang der beiden rezeptiven Fähigkeiten Zuhören und Lesen.

Der Kompetenzbereich Zuhören fokussiert die Fähigkeit zur Verarbeitung von vokalen, verbalen und nonverbalen Informationen, wobei diese immer im Kontext der aktuellen Sprachhandlungssituation zu sehen sind (Zeit, Ort, Raum; Sprecher[innen], Zuhörer[innen]; Inhalte; Aufgabenanforderungen etc.). Analog den psycholinguistischen Modellen zum Lesen oder Schreiben kann Zuhören als mehrgliedriger rekursiver Prozess beschrieben werden. Imhof unterscheidet im Zuhörprozess die vier Hauptkomponenten Selbstregulation, Selektion, Organisation und Integration (2004, S. 45f.). Sie können wie folgt umschrieben werden:

- Unter *Selbstregulation* werden volitionale und motivationale Prozesse der Interessens-, Aufmerksamkeits- und Aktivierungssteuerung beim Zuhören gefasst.
- Die Komponente *Selektion* kann mit den Begriffen Situierung und Planung des Zuhörens umschrieben werden. Ziel und Funktion der Zuhörsituation müssen identifiziert, das Thema und formale Eigenheiten des Zuhörtextes erkannt und eingeordnet werden.
- Die *Organisation* des Zuhörinputs meint das Decodieren einer akustischen Mitteilung auf den Ebenen der Phonologie, der Lexik, der Syntax, der Semantik und der Pragmatik und die sich daraus ergebende Konstruktion eines Textsinns. Neben den akustischen sind auch nicht-akustische Informationen zu berücksichtigen. Beim Zuhören werden die verschiedenen Ebenen nicht linear, sondern interagierend und rekursiv realisiert, wobei fortlaufend Reparaturen und Evaluationen vollzogen werden.
- Unter *Integration* versteht Imhof die mentale Repräsentation eines Textes und

die Generierung eines Situationsmodells, wobei auf das Vorwissen und die Zuhörabsicht aufgebaut werden kann.

Zuhören bzw. Verstehen von Gesprochenem ist eine sprachliche Handlung, die allgemeine kognitive und metakognitive Kompetenzen, spezifisch sprachliche Kompetenzen, soziale und personale Kompetenzen umfasst. Wie diese Kompetenzen in der Schule gefördert werden sollen, ist noch weitgehend unklar. Zuhören hat im Gegensatz zur Fremdsprachendidaktik in der Didaktik der Schulsprache kein eigenes Forschungs- und Entwicklungsfeld. Im Zusammenhang mit der Formulierung von Bildungsstandards wird dieser Mangel zum Problem. Es fehlt an Forschungsergebnissen zum Erwerb und zur Beobachtung und Messung von Zuhörkompetenzen und es fehlt an profilierten Aufgabenstellungen zum Zuhören. Betrachtet man z. B. die Aufgabenbeispiele der KMK im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2003), kann man feststellen, wie gering der Stellenwert des Zuhörens innerhalb der anderen Sprachfähigkeiten ist. Zuhören erscheint nicht als eigenständig zu prüfende Sprachfähigkeit, sondern wird im Kontext des Sprechens resp. Gespräche Führens nur unter dem Zuhörstandard *verstehend zuhören (Gesprächsbeiträge anderer aufmerksam verfolgen und aufnehmen)* erwähnt.

Erste Erfahrungen mit der Entwicklung von Leistungsmessungstests zum Zuhören im Zusammenhang mit der Entwicklung von Bildungsstandards weisen auf diverse Probleme und Fragen hin. Einige sind nachfolgend aufgeführt:

- Probleme bei der Auswahl von Testsettings: Bisher entwickelte Tests im Bereich des Zuhörens stellen meist Zuhörsituationen dar, die im schulischen Kontext wenig zum Tragen kommen, aber als Tests gut durchführbar sind (die ganze Klasse hört einem Hörtext aufmerksam zu und beantwortet anschließend Fragen zum Gehörten). Wie repräsentativ messen solche Tests Zuhörfähigkeiten, die in Alltag und Schule gefragt sind?
- Fragen zur Auswahl der Hörtexte: Sollen Hörtexte speziell für bestimmte Testsituationen konstruiert werden oder soll nur auf authentische, aktuelle Hörtexte zurückgegriffen werden? Wie wird die Altersangemessenheit von Hörtexten bestimmt? Wie lang darf ein Hörtext sein? Welche Textsorten werden für welches Lernalter vorgesehen? Gibt es besondere Qualitätsansprüche an das Hörmaterial? Darf mit Übersetzungen gearbeitet werden? Welche Probleme stellen sich bei Linkaufgaben (Linkaufgaben im Hinblick aufs Alter und aufs Lesen)? Welche zusätzlichen Schwierigkeiten stellen sich bei audiovisuellen Hörtexten durch die Bildkomponente?
- Fragen zum Testaufgabensetting bei Hörverstehensaufgaben: Kann/darf/soll es eine Vorentlastung zum Hörtest geben (z. B. Abrufen von Vorwissen, Situationseinbettung etc.)? Welche Rolle spielt die Reihenfolge der Testitems? Dürfen/können die Testaufgaben vor oder erst nach dem Zuhören gelesen werden? Sollen zur Vermeidung der Messung der Lesekompetenz die Aufgaben mündlich gestellt werden (Vorlesen der Aufgaben)? Müssen für jüngere Schüler(innen) (bis 2. Klasse) die Aufgaben bildlich unterstützt werden? Soll ein Hörtext vor dem Aufgabenlösen ein- oder zweimal abgespielt werden? Dürfen/sollen beim Zuhören Notizen gemacht werden?

- Fragen zu den Aufgabenformaten: Wie groß muss/darf die Aufgabenvarianz sein? Müssen die Fragestellungen und Fragesettings im Erfahrungshorizont der Schüler(innen) liegen? Wie nahe oder entfernt können/müssen die Distraktoren der Items liegen? Wie viele Distraktoren sollen pro Item formuliert werden, gibt es Unterschiede für die einzelnen Klassen? Sollen eher Einfach- oder Mehrfachantworten, eher dichotome oder skalare Antwortformate zum Zug kommen?
- Fragen zum Messfokus: Wie kann minimiert werden, dass die Testleistung andere Kompetenzen misst (z. B. das Lesen)? Wie können mit den Aufgabenformaten die anvisierten Teilkompetenzbereiche sauber gemessen werden (z. B. Kompetenzen der Selektion anstelle von Kompetenzen der Selbstregulation)?

Erste Resultate zur empirischen Überprüfung von Zuhörkompetenzen von Schüler(inne)n und erste Formulierungen von empirisch gewonnenen Bildungsstandards zum Zuhören sind in den deutschsprachigen Ländern ab 2008 zu erwarten. Sie werden Anhaltspunkte zur weiteren Entwicklung liefern.

2. „Miteinander Sprechen“: Schüler diskutieren (Rüdiger Vogt)

In den Bildungsstandards für die weiterführenden Schulen ist der Lernbereich „Miteinander sprechen“ im Wesentlichen auf argumentative Tätigkeiten konzentriert, sollen doch die Schüler lernen, die eigene Meinung begründet zu vertreten und auf Gesprächsbeiträge sachlich und argumentierend einzugehen (vgl. Bildungsstandards 2004, S. 10f.). Diese argumentativen Kompetenzen lassen sich in unterschiedlicher Weise evaluieren. So wurde beispielsweise in der DESI-Studie die Frage gestellt „Wohin soll die Klassenreise gehen? Formuliere einen Redebeitrag, der auf die beiden abgedruckten Beiträge Bezug nimmt.“, die die Proband(innen) schriftlich beantworten sollten. Auf diese Weise erhält man zwar quantitativ gut auszuwertende Texte, die man vielleicht als konzeptionell mündlich charakterisieren könnte, aber die konkreten Praktiken und die sie ermöglichenden Kompetenzen in direkter Interaktion lassen sich auf diese Weise nicht ermitteln. Man könnte stattdessen in Kleingruppen diskutierende Schüler kriteriengestützt beobachten, um so ihre argumentativen Fähigkeiten zu erfassen, wie z. B. in dem Wettbewerb „Jugend debattiert“. Auf diese Weise werden die beobachtbaren Handlungen erfasst und eingestuft. Noch genauer wird der Fokus, wenn man die Aktivitäten diskutierender Schüler audiovisuell dokumentiert, sie anschließend transkribiert und gesprächsanalytisch auswertet. Dieser Weg soll im Folgenden eingeschlagen werden, um die Problematik von Testaufgaben in diesem Bereich herauszuarbeiten.

An einem Beispiel wird gezeigt, wie individuelle Leistungen beurteilt werden können; im Anschluss ist zu klären, wie die Rahmenbedingungen das individuelle Verhalten von diskutierenden Schülern beeinflusst. In dem Beispiel geht es um eine Diskussion von Hauptschülern der 8. Jahrgangsstufe, die in einer von einem Leiter angeregten Gruppendiskussion die strittige Frage besprechen, ob an der eigenen

Schule Schuluniformen eingeführt werden sollten.¹ Das Transkript beginnt mit der ersten Schüleräußerung nach der Aufgabenstellung.

- 02 M3: nein
 03 VL: warum nicht?
 04 M3: ja weil des nichts bringen würde (2 sec)
 05 W4: irgendwie schon weil dann wird man schon net fertig gemacht wegen der Kleidung
 06 VL: hmhm
 07 W3: also ich denk auch nein weil es hat zwar seine Vor- und Nachteile aber ich denk jeder sollte anziehen können was er will
 08 M1: ja für die (vom ...) ja find ich auch so
 09 M2: nein des sieht irgendwie dumm aus hier ((zeigt auf ein Bild, das Schüler mit Schuluniformen zeigt))
 10 mS: (Gemurmel, 3 sec)
 11 M1: ja ich denk auch jeder sollte das anzieh'n was er will. jeder hat seinen eigenen Stil und nicht immer jeder das gleiche
 12 W2: ähm ich würds langweilig finden wenn alle ähm gleich angezogen sind
 13 W1: ich find auch nein weil jeder isch ja ein freier Mensch und man sollte nicht gezwungen werden was zu machen was man net will
 14 VL: mhm .. gut also (...)

Nachdem der Versuchsleiter die Frage gestellt hat, antwortet M3 mit einem *nein*. Mit seiner folgenden Intervention erreicht der Versuchsleiter, dass M3 seine Antwort begründet. Nun bringt W4 das Gegenargument „Mobbing wird verhindert“ ein, das der Versuchsleiter zur Kenntnis nimmt. Mit der Artikulation der zweiten widerstreitenden Position konstituieren die Beteiligten eine kontroverse Sequenz (vgl. Vogt 2002, S. 93). W3 nimmt Partei für die Gegner von Schuluniformen, wenn sie postuliert, jeder solle anziehen können, was er will. Sie relativiert ihre These, indem sie auf Vor- und Nachteile von Schuluniformen verweist. Nach einem indifferenten Beitrag von M1 kommentiert M2 ein auf dem Tisch liegendes Bild negativ. Es folgen nun drei weitere Beiträge, in denen sich andere Schüler gegen Schuluniformen aussprechen: Während M1 die Individualität der Kleidung herausstellt, akzentuiert M1 den möglichen Effekt der Uniformität, und W1 propagiert die Freiheit der individuellen Entscheidung. Der Versuchsleiter nimmt dies zur Kenntnis und beendet so die kontroverse Sequenz.

An diesem Beispiel können nun genauer die argumentativen Fähigkeiten von Schülern im Prozess der Interaktion verdeutlicht werden. Dabei wird zunächst einzugehen sein auf die expressive Dimension, anschließend auf die kognitive, die soziale und die kontextuelle (vgl. dazu Vogt 2007, S. 35ff.).

¹ Die in diesem Beitrag genutzten Daten wurden im Rahmen des Forschungsprojekts „Argumentieren lehren und lernen“ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg erhoben. In der Transkription werden die folgenden Zeichen verwendet: „. . .“: kurze Pause, (2 sec): längere Pause von 2 Sekunden, (...): unverständliche Äußerung, ?: steigende Intonation, will: betonte Silbe.

Betrachten wir zunächst die *expressive* Dimension, also die Art und Weise, wie die Schüler ihre Meinungen einbringen und begründen. Es ist bemerkenswert, dass das Transkript nur einmal eine prosodische Markierung (11) in einem Schülerbeitrag verzeichnet. Offenbar entwickeln die Schüler ihre Argumente mit einer gewissen Distanz. Dem entspricht die Beobachtung, dass sie ihre Positionen mit Ausnahme von W1 und W3 nicht besonders perspektivieren, also als eigene ausweisen.

Die *kognitive* Dimension, der Bezug des Sprechers zum Gegenstand, lässt sich rekonstruieren, indem inhaltlicher Aspekt und Format eines Beitrags untersucht werden. Thematisch gesehen konzentrieren sich die Beiträge um die Aspekte Individualität, soziale Abgrenzung und Abwechslung. Die Beiträge können entsprechend ihrer Strukturierung verschiedenen Formaten zugeordnet werden (vgl. Vogt 2002, S. 257f.). Im Beispieltranskript nutzen die Schüler das Elementarformat: Sie bringen einen bestimmten Standpunkt ein, ohne ihn weitergehend zu begründen (Beiträge 4, 9, 12). Darüber hinaus ist auch das Standardformat zu finden – eine Behauptung wird durch eine Begründung gestützt (Beiträge 5, 7, 11, 13). In drei Beiträgen wird die eigene Meinung markiert (7, 11, 13), ein Beitrag enthält darüber hinaus noch eine Relativierung (7). In diesem Zusammenhang ist die Einordnung von Beitrag 12 interessant. Er ist zwar als Elementarformat einzuordnen, er hat aber im interaktiven Prozess die Funktion, die Argumente gegen Schuluniformen zu ergänzen. Insofern reicht es also nicht aus, nur die Struktur der Beiträge zu betrachten, sie müssen vielmehr im Zusammenhang des Interaktionsprozesses gewürdigt werden. Komplexere Formate, in denen das vorgetragene Argument erweitert oder vertieft wird, sind weder in diesem Ausschnitt noch im Gespräch insgesamt zu finden.

Die *soziale* Dimension kann erfasst werden, wenn die in den einzelnen Sequenzen aufeinander bezogenen Beiträge untersucht werden. Daneben sind auch die jeweiligen Sprecher- und Höreraktivitäten von Bedeutung. In dieser kontroversen Sequenz kommt es nach zwei widerstreitenden Beiträgen zum Thema zu einer Stärkung der Kontra-Position, da sich bis auf W4 alle Schüler gegen Schuluniformen aussprechen. W3 artikuliert ihren Beitrag (7) so, dass der Gegensatz zum vorherigen Beitrag von W4 als nicht so stark markiert wird (*es hat zwar seine Vor- und Nachteile*). Die anderen Relativierungen der eigenen Position dienen hauptsächlich dazu, den Geltungsanspruch der eigenen Position einzuschränken. Keiner der Schüler beansprucht also, die eigene Meinung durchzusetzen. W4, die mit ihrem Beitrag die Kontroverse erzeugt hat, verteidigt ihre Position in dieser Sequenz nicht. Ein Blick auf die Verteilung der Sprecher- und Höreraktivitäten im Gespräch insgesamt ist aufschlussreich: Mehr als ein Drittel der insgesamt 33 Beiträge in diesem Gruppengespräch hat der Versuchsleiter eingebracht (12), während die sieben beteiligten Schüler insgesamt 21 Beiträge geleistet haben. Entsprechend reduziert sind auch die Höreraktivitäten: Es gibt zwar keine *turn*-Übernahmeversuche von Schülern – das wäre ein Indikator für ein gewisses thematisches Interesse –, dafür sind im Gesamttranskript insgesamt neun Einwürfe notiert, also solche Aktivitäten, mit denen die Schüler in der Situation einen Beitrag kommentieren.

Diese Befunde lassen sich erklären, wenn die *kontextuelle* Dimension untersucht wird. Hier ist die Frage zu stellen, welche Vorstellungen und Erwartungen von der Situation für die Schüler handlungsleitend sind. Die Schüler lassen sich in ihren

Handlungen durch den Rahmen „schulisches Ereignis“ steuern, indem sie sich auf strukturierende und organisierende Aktivitäten des Versuchsleiters verlassen, auf die sie dann reagieren. Auf diese Weise entstehen häufiger Gesprächspausen, in denen sich ihre Blicke erwartungsvoll auf den Versuchsleiter richten, der in dieser Problemkonstellation Strukturierungshilfen gibt. Das Interesse der Schüler am Thema ist offenbar nicht so groß, als dass sie es sich zu eigen gemacht hätten. Durch die Strukturierungstätigkeit des Versuchsleiters gelingt es jedoch, eine vergleichsweise ausgewogene Beteiligung zu erzeugen: Bis auf S1 kommen alle Schüler mehr als einmal zu Wort. Das reduzierte Engagement manifestiert sich in der Länge der Beiträge: Für die meisten Beiträge sind maximal 20 sprachliche Einheiten registriert, während nur vier darüber liegen. Die Strukturierungstätigkeit des Versuchsleiters führt auch dazu, dass die Schüler die angesprochenen Aspekte mit einer Ausnahme in konvergenten Sequenzen bearbeiten. Insgesamt lässt sich resümieren, dass die Schüler die Situation im Rahmen des Handlungsmusters „Aufgabe stellen/Aufgabe lösen“ definieren (vgl. Ehlich/Rehbein 1986, S. 15ff.).

Zieht man nun vergleichend zwei weitere Transkripte heran (vgl. Grundler/Vogt 2004), lassen sich zwei weitere Möglichkeiten der Interpretation der Situation durch die Schüler aufzeigen. In einer Diskussion entwickeln Realschüler dasselbe Thema weitgehend eigenständig. Hier sind viele kurze Beiträge in unmittelbarer Abfolge zu verzeichnen, sogenannte Abduktionen, also Kommentare, die den konkreten thematischen Zusammenhang in eine andere Richtung weiter entwickeln. Die Beteiligung der einzelnen Schüler ist etwa gleich; nur für einen Schüler ist lediglich ein Beitrag notiert. Die Länge der Beiträge ist im Wesentlichen nicht größer als 20 Einheiten, nur acht sind länger. Im Wesentlichen entfalten die Schüler divergente Sequenzen, nur an zwei Stellen artikulieren sie kontroverse Positionen. In diesem Beispiel wird der Einfluss der Gruppenzusammensetzung deutlich: Die Schüler nutzen Handlungsformen, die sie in informellen *peer-group*-Zusammenhängen praktizieren.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema in einer Gruppe von Gymnasiastinnen erfolgt eigenständig, dynamisch, engagiert. Alle Schülerinnen beteiligen sich mit zahlreichen Beiträgen, wobei drei Schülerinnen mit 18 und 19 Beiträgen herausragen. Die relativ hohe Zahl von Überlappungen lässt auf eine große Interaktionsdichte schließen. Das Interesse am Thema zeigt sich auch an der Beitragslänge: Der Anteil der Beiträge von über 20 Wörtern ist fast genauso hoch wie der zwischen null und 20 Wörtern. Es verknüpft sich mit der Lust an einer intellektuellen Auseinandersetzung: Das könnte die Dominanz kontroverser Sequenzen in diesem Transkript erklären. Hier ist es gelungen, bei den Interaktantinnen Interesse für die Aufgabenstellung zu erzeugen.

Die Untersuchung des Transkripts sowie der kurze Vergleich mit anderen ausgewerteten Transkripten haben gezeigt, dass die individuellen Beiträge in einer zum Zweck der Evaluation inszenierten Schülerdiskussion sowohl durch das Thema als auch durch die Zusammensetzung der Gruppe geprägt werden. Insofern lassen sich in solchen „Momentaufnahmen“ durchaus die Grundlagen der argumentativen Kompetenz von Proband(innen) beobachten oder transkriptbasiert bestimmen, sie werden aber durch das Setting, das Thema und die sozialen Beziehungen nachhaltig beeinflusst.

Argumentative Gespräche im Zusammenhang mit der gezielten und kriteriengestützten Beobachtung von Schülern müssen künstlich bleiben. Das liegt zum einen am Arrangement: Nur Kleingruppendiskussionen sind geeignet, eine entsprechende individualisierte Inszenierung zu erzeugen, in der die individualisierte Beobachtung möglich ist. Beeinflusst wird das Verhalten der Schüler in solchen Settings zum einen durch das vorgegebene Thema: Wenn es Interesse weckt, dann werden die Schüler sich anders einbringen, als wenn es für sie inhaltlich uninteressant ist. Eine weitere Größe ist die Gruppenzusammensetzung: Es hängt einiges davon ab, wer mit wem spricht und welche gemeinsamen Anspielungsräume zur Verfügung stehen. Erst dann können die faktisch beobachtbaren Aktivitäten beurteilt werden.

Ein gesprächsanalytisch begründetes Beobachtungsraster (vgl. Vogt 2007) könnte auf die folgenden Fragen zurückgreifen: Auf der expressiven Ebene wäre die Frage zu stellen, ob sich der Schüler situationsangemessen artikuliert. Auf der kognitiven Ebene muss es darum gehen, die Äußerungsformate zu bestimmen, mit deren Hilfe die Schüler ihre Standpunkte einbringen und argumentativ absichern. In Hinblick auf die soziale Ebene wäre zu fragen, wie sich die Schüler für ihren Standpunkt einsetzen. Und der Kontext findet Berücksichtigung in der Beobachtung des argumentativen Handelns der Schüler in dem jeweils vorgegebenen Rahmen.

3. Vor und zu anderen sprechen (Marita Pabst-Weinschenk)

Kurzreden, Referate, Präsentationen werden frei nach einem Stichwortzettel mit Gliederung und Medieneinsatz gehalten. Dabei stehen die Sprechdenkfähigkeiten im Vordergrund, die Schüler(innen) von der Grundschule an lernen und üben sollten (Pabst-Weinschenk 2005). Die Kriterien, auf die es dabei ankommt und aus denen konkrete Teilkompetenzen für verschiedene Aufgaben und Anforderungen abgeleitet werden, habe ich in einer dreiseitigen Rede-Pyramide zusammen gefasst (Pabst-Weinschenk 1995, S. 23ff.; 1998; 2000, S. 9-14; 2004, S. 16-19; 2005, S. 22-27). Diese Synopse berücksichtigt ausgehend von Bühlers Sprachtheorie die aktuellen Modellierungen zur mündlichen Sprachproduktion (Levelt 1989) und die Ergänzungen von de Ruiter (1998). Die Kriterien dienen als Leitfaden für strukturierte Beobachtungen und zur Ableitung persönlicher Lernziele. Sie enthalten aber keine generellen Empfehlungen, weil bestimmte Verhaltensweisen in verschiedenen Situationen sehr unterschiedlich wirken können.

3.1. Teilkompetenzen bei einer Posterpräsentation

Am Beispiel einer Posterpräsentation werden im Folgenden die Teilkompetenzen aufgelistet, die notwendig sind und die vermittelt werden müssen (Pabst-Weinschenk 2008). Die Schüler(innen) müssen die jeweiligen Schritte kennen und ausführen können:

Wissen aktualisieren

- Informationen recherchieren und sammeln
- strukturieren (Clustern, Mind Map nach Sachstruktur)

Situieren: Kommunikationssituation klären

- Selbst-, Adressaten- und Situationsbezug (wer, wem, wo, wann)
- Grundhaltung/Gestus und Grundbedürfnisse/Motivation (warum), Intentionen (wozu)
- Thema und Inhaltsauswahl (worüber, was)
- Stil, Register, Genre (wie)

Ablauf-Planung:

- Entsprechende Gliederung auswählen und insbesondere Schritt für Schritt planen:
 - Einleitung: Hörer abholen
 - Hauptteil: Informationen auswählen und ziel-/hörerorientiert anordnen
 - Schlusssatz entsprechend Ziel planen
- Planung in Stichwortkonzept festhalten (als Erinnerungsstütze an erarbeiteten Konzeptualisierungsablauf) für den Sprechdenkprozess unter Einbeziehung der Medien

Medien-Planung:

- auswählen und vorbereiten
- Visualisierungen entwickeln und auswählen
 - Schrift
 - Symbole, Icons etc.
 - Farben
 - Bilder
 - Anordnung auf dem Poster o. ä.

Generalprobe:

- Stand- und Sprechprobe
- Zeitkontrolle

Am Tag der Präsentation – kurz vorher:

- Kleidung, Frisur u. a. Äußerlichkeiten auswählen und richten
- Raum gestalten
- Medien aufbauen, Funktionen überprüfen

Präsentieren – nach Stichwortkonzept frei sprech(denk)en:**- optische Struktur:**

- ruhig atmen
- fester Stand
- offene Haltung
- Blickkontakt
- freundliche Mimik
- Umgang mit Medien

- Wirkung der Medien
- akustische Struktur:
 - deutliche Aussprache
 - Grundlautstärke dem Raum und der Situation anpassen
 - Wichtiges betonen
 - Sprechtempo und Pausen
 - Melodieführung mit Schlusskadenzen (akustischen Punkten)
 - Klangfarbe der Stimme
- sprachliche Struktur:
 - Konzeptualisierung lexikalisch ausdifferenzieren (Wortwahl, Formulierungen)
 - Inhalte „linearisieren“ und in syntaktischen Strukturen entfalten
 - Kohäsion herstellen: Gliederung, Verweise, Verknüpfungen, Thema-Rhema-Struktur
 - Einsatz Kohärenz stiftender Mittel (Inhalt, Zielerreichung im Auge behalten)
 - Sprachmittel zur Markierung anwenden (Expressivität, Intention)
- interagieren, improvisieren und korrigieren im Sprechdenkprozess hinsichtlich der nonverbalen und verbalen Rückmeldungen in der Situation

Auswertung

- Selbsteinschätzung: persönlichen Eindruck zur eigenen Vortragsleistung verbalisieren
- persönlichen Gesamteindruck zu Vortragsleistungen anderer verbalisieren
- Positives und Negatives wahrnehmen
- detaillierte Beobachtungen zu fremden Vortragsleistungen
- detaillierte Beobachtungen zu eigenen Vortragsleistungen anhand der Video-Aufzeichnung
- Transkription und Analyse von fremden und eigenen Vortragsleistungen
- konstruktiv positiv formulierte Lernziele für nächsten Vortrag

3.2. *Learning by doing*

Alle Teilkompetenzen erwerben die Schüler(innen), indem sie sie tun. Wenn sie von der Grundschule an immer wieder kleinere Präsentationsaufgaben ausführen und gemeinsam in der Klasse evaluieren, gewinnen sie Erfahrungswerte, Routinen und Sicherheit für solche Aufgaben: Anfängen von der Hausaufgabenfolie oder der Nachrichtensendung, über die letzten Mathe-Ergebnisse, über Kollagen, Steckbriefe, Vorstellen von Lesetagebüchern, Themen-Tische, Ausstellungen, Versuchsdemonstrationen, Rollenspiele bis hin zur Posterpräsentation, der Arbeit mit dem Flipchart oder der PowerPoint-Präsentation – die Schüler(innen) sollten möglichst viele Gelegenheiten haben, vor den anderen zu stehen und zu sprechen. Alle Aufgaben sollten vorbereitet werden und anschließend – zumindest kurz – ausgewertet werden. Opti-

mal ist es, wenn die Schüler(innen) ihre Lernfortschritte in einer Portfolio-Mappe dokumentieren. Neben den Ergebnissen und Bewertungen sollten darin auch alle Materialien, Folien, Stichwortkonzepte, Video-Aufnahmen, Fotos von Postern etc. gesammelt werden, damit die Schüler(innen) über eigene Muster und Referenzen verfügen.

3.2.1. Format: Konstruktives Kritik-Gespräch

In mündlichen Kommunikationsprozessen geht es immer um wechselseitige Verständigungshandlungen und gemeinsame Sinnkonstitution. Deshalb sind Verstehen, Feedback über Eindrücke und Wirkungen sowie der Vergleich mit Intentionen und Selbsteinschätzungen von zentraler Bedeutung für den Lernprozess.

Ablauf-Schema: Konstruktives Kritik-Gespräch

Selbsteinschätzung der/s Sprecher/in

1. Rückmeldungen der anderen: frei oder anhand vorher vereinbarter Kriterien

- konkrete Beobachtungen: hier + jetzt (keine pauschalen Bewertungen)
- ☺ Positives + ☹ Negatives
- Ich-Formulierungen statt Verallgemeinerungen („man“) oder Schuldzuweisungen („Du-Botschaften“)
- Wirkungseindrücke, Möglichkeiten und Wünsche statt guter Ratschläge oder Verhaltensmaßregeln

Der/die Betroffene hört zu und darf nachfragen, aber nicht erklären, rechtfertigen!

2. Zielvereinbarung:

Als Ergebnis werden persönliche Lerntipps (max. drei) festgehalten. Bei Unsicherheit hinsichtlich der Auswahl kann der/die Sprecher/in sich von den anderen beraten lassen, die Möglichkeiten aufzeigen. (Diskurs über Erwartungen, Normen, Regeln ist im Anschluss möglich, aber selten notwendig, wenn vorher die Kriterien besprochen worden sind.)

Abb. 1: Konstruktives Kritik-Gespräch

Video-Aufnahmen belegen die Beobachtungen und Einschätzungen und ermöglichen es dem Sprecher, die Rückmeldungen zu verstehen und zu akzeptieren, weil er sich im Video annähernd so wahrnehmen kann, wie die anderen ihn sehen. Besonders wichtig ist es nach meiner Erfahrung, die Schüler(innen) vor der Monitoringfalle zu bewahren. Gerade besonders eifrige Schüler(innen) neigen dazu, sich selbst zu viel auf einmal vorzunehmen. Dadurch kommt es schnell zu einem übersteigerten Self-Monitoring, das blockiert und die Leistung nicht verbessert, sondern verschlechtert. Deshalb ist es oft ratsam, nur wenige Punkte anzusprechen und die Aufmerksamkeit nicht zu sehr auf die Art und Weise des Vortrags zu lenken. Wich-

tiger ist es hier, Erfolgserlebnisse beim Präsentieren zu vermitteln und die positiven Erfahrungen hinreichend zu reflektieren.

3.2.2. Lernprinzip: Versuch und Irrtum

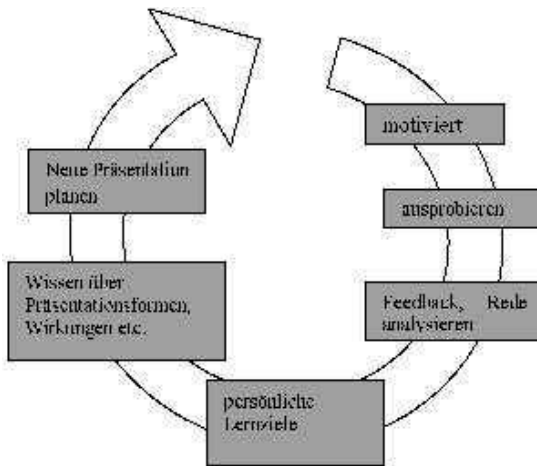


Abb. 2: Übungskreislauf

Schulisches Lernen sollte realitätsnah gestaltet werden. Im Alltag verändern wir etwas, also lernen wir etwas Neues, wenn wir mit dem alten Zustand nicht (mehr) zufrieden sind. Wenn wir motiviert sind, etwas zu tun und es ausprobieren und es nicht so funktioniert, wie wir es uns vorstellen, versuchen wir etwas anderes, probieren es noch einmal und noch einmal, bis wir mit dem Resultat zufrieden sind. Übertragen wir das auf die Schule, so dürfen Präsentationen keine zusätzliche, freiwillige Leistung darstellen, sondern sie müssen fest in den Unterricht integriert werden.

Bei arbeitsteiligem Vorgehen, wenn die Vortragenden ein Thema erarbeitet haben und Informationen präsentieren, die die Mitschüler für ihre nächsten Schritte benötigen, entsteht echtes Zuhörerinteresse und das motiviert auch die Vortragenden. Im Hinblick auf das „Präsentieren Lernen“ müssen kontinuierlich für alle Schüler Übungsmöglichkeiten geschaffen werden. Nur eine Präsentation pro Halbjahr reicht auf keinen Fall, um Übungsfortschritte zu ermöglichen.

3.3. Überprüfung

Für Kommunikationserfolg gibt es keine Patentrezepte. Mündliche Kommunikation kann man nicht nach „richtig“ oder „falsch“ bewerten, sondern nur nach dem Grad der Angemessenheit. Gespräche, Präsentationen, Vorträge finden immer in einer bestimmten Kommunikationssituation statt. Deshalb kann das, was angemessen ist, nie ohne den Situationsbezug festgestellt werden. Diejenigen, die die Situation am besten kennen und bewerten können, sind die Beteiligten. Deshalb können sie auch die Angemessenheit und Qualität einer kommunikativen Leistung am besten einschätzen. Da aber jeder einzelne Zuhörer immer subjektiv wahrnimmt, muss man die Bewertung intersubjektiv in der Gruppe vereinbaren und mit Beobachtungen belegen. Wenn man das in der Schule einführt, werden mündliche Noten immer von den beteiligten Schülern gemeinsam in der Gruppe und mit dem Lehrer vereinbart. Hilfreich sind dabei Beobachtungsbögen mit Ratingskalen (Pabst-Weinschenk 2005a).

Wenn mündliche Verständigung das Ziel ist und wir medial vermittelte Formen als Sonderfälle betrachten, geht es um das Ad-hoc-Hörverstehen in der Situation. Es ist

wirklichkeitsrelevant, denn außerhalb von Schule besteht nur in den seltensten Fällen die Möglichkeit, sich länger und analysierend mit einer Präsentation zu beschäftigen. Was zählt, ist der unmittelbare Eindruck nach einer Präsentation und das, was länger davon behalten wird. Deshalb – so könnte man argumentieren – sollte für die Bewertung immer auch der spontane Eindruck und die Beobachtungen in der Situation herangezogen werden. Nachträgliche Analysen von Video-Dokumenten oder Transkripten haben didaktischen Wert, um mögliche Verbesserungen herauszufinden, sie sollten aber nicht in die Bewertung einfließen.

3.4. Testaufgaben

Wenn die Überprüfung und Bewertung im Regelfall per intersubjektiver Einschätzung (z. B. gestützt durch Fragebogen) seitens der Beteiligten in der Situation erfolgt, ist es fraglich, ob und welche Form von Testaufgaben sinnvoll sein können (Pabst-Weinschenk 2008a). Kommunikative Ereignisse können nicht adäquat mit einfachen Testaufgaben erfasst werden. Aber das deklarative Wissen über Präsentationen und die Wirkung bestimmter Verhaltensweisen könnte man abfragen. Und geht man davon aus, dass Schüler bestimmte Methoden und Wirkungszusammenhänge kennen müssen, um sie selbst auch prozedural zu beherrschen und als Problemlösungsstrategien anwenden zu können, macht es Sinn, deklaratives Wissen abzutesten, z. B. in Multiple-Choice-Fragen wie

Was trägt zur Verständlichkeit bei?

- kurze Sätze
- Fremdwörter
- rhetorische Fragen
- Beispiele
- Telegrammstil

Auch wenn man nicht davon ausgehen kann, dass Vorbereitungsprozesse rein seriell ablaufen, sondern immer auch mehrere Schritte parallel bearbeitet werden, kann man Kenntnisse über die sinnvolle Reihenfolge wichtiger Schritte mit einfachen Sortier-Aufgaben überprüfen, z. B.:

Du hast die Aufgabe, zu einem vorgegebenen Thema eine Posterpräsentation vorzubereiten. Was machst du in welcher Reihenfolge? Bringe die Vorbereitungsschritte in eine sinnvolle Reihenfolge:

- Präsentationssituation klären (2)
- Informationen sammeln (1)
- Hauptteil gliedern (5)
- Sprechprobe (7)
- Medien gestalten (6)
- Ziel festlegen (3)
- überlegen, wie man die Zuhörer interessiert und abholt (4)
- überlegen, was man anzieht (8)

Kenntnisse über komplexere Zusammenhänge könnte man auch in offenen Fragen überprüfen, z. B. *Warum ist eine offene Haltung beim Präsentieren wichtig?*

Dabei können Schüler benennen und erklären:

- a) den Wirkungsaspekt: Eine offene Haltung wirkt kommunikativ, nicht verschlossen, ablehnend oder ängstlich.
- b) den physiologischen Körperzustand: Die offene Haltung ist lockerer, man verkrampft sich nicht, kann besser mit dem Zwerchfell atmen.
- c) die Auswirkung auf den Stimmklang: Durch die Lockerheit hat man einen besseren Stimmklang und kann ruhiger sprechen.
- d) die Funktion der Gestik: Die offene Haltung ist die Voraussetzung für das Zulassen funktionaler Gestik, die automatisch/unbewusst geschieht und
 - optisch das Gesagte unterstreicht: man zeigt auf etwas, wägt mit den Händen ab etc.;
 - beim Abruf von Gedanken hilft, wodurch der Sprechfluss besser wird, weil die Suchpausen geringer werden;
 - den Sprechrhythmus (Wechsel von Spannen und Lösen) verbessert und Pausen ungefüllt (keine Ähs) als Spannungselemente aushalten lässt;
 - Betonungen verbessert, weil dynamische Lautstärkewechsel physiologisch vom Spannungszustand im gesamten Körper getragen werden.
- e) Vermeiden von störenden Ableitungsbewegungen:
 - Man steht ruhiger, weil der Bewegungsdrang sich in funktionalen Gesten äußert, die das Gesagte unterstreichen.
 - Durch die funktionalen Gesten werden störenden Ableitungsbewegungen (z. B. mit dem Kopf oder den Schultern, Ellenbogen oder auch dem gesamten Körper) vermieden; wer sich mit einer geschlossenen Haltung ruhiger stellen will, als er eigentlich ist, hält das meist nur eine kurze Zeit durch, dann entstehen durch den natürlichen Bewegungsdrang Mitbewegungen an verschiedenen Körperteilen oder plötzliche Übersprünghandlungen als Entladungen motorisch aufgestauter Energie.

3.5. Quantifizierbare Teilkompetenzen

Einzelne Teilkompetenzen wie z. B. das Sprechtempo, die Verwendung von Füllpartikeln oder die akustische Satzlänge können exakt empirisch erfasst werden, wenn die mündlichen Leistungen mit Video aufgezeichnet werden und anschließend transkribiert werden. Stoppt man die Redezeit, zählt die Sprechsilben, Füllpartikeln (Pabst-Weinschenk 2004a) und abschließenden Kadenzen aus, kann man Vergleichswerte sammeln und mit den (inter)subjektiven Eindrücken abgleichen. Bleibt nur die Frage, ob die zu erwartenden Ergebnisse den Aufwand von zahlreichen aufwändigen Transkriptionen rechtfertigen. Denn die nachträgliche Transkriptarbeit ist – abgesehen von einzelnen Teilanalysen zu didaktischen Zwecken – nicht wirklichkeitsrelevant.

4. Szenisch Spielen (Jürgen Belgrad)

4.1. Bildungsstandards im Bereich „Szenisch Spielen“ und Grundformen des szenischen Spiels

Im Bereich „Sprechen und Zuhören“ ist „Szenisch Spielen“ in den KMK-Bildungsstandards relativ lapidar und kurz als

- „eigene Erlebnisse, Haltungen, Situationen szenisch darstellen“
- „Texte (medial unterschiedlich vermittelt) szenisch gestalten“

formuliert (KMK-Bildungsstandards 2004, S. 11).

Hier lassen sich zwei Formen von szenischen Spielen ableiten, die zwar nicht absolut trennscharf sind, aber in denen jeweils ein Aspekt besonders dominant ist:

- Rollenspiele
- darstellende Spiele

a) Bei den *Rollenspielen* geht es wesentlich um Interaktions- und Subjektstrukturen, die ein Rollengeflecht bilden. Dabei kommt es weniger darauf an, dass sich die Spieler besonders gut ausdrücken, sondern wir wollen die Rollenkonstellation und Interaktionsstrukturen *verstehen*. Hier werden eher analytische Kompetenzen gefordert.²

b) Bei den *darstellenden Spielen* geht es wesentlich darum, einen spezifischen gestalterischen Ausdruck für die Textvorlage zu finden und die Figuren sollten ästhetisch befriedigend dargestellt werden. Wir wollen sehen, wie die Szene *gestaltet* wird. Hier werden eher ästhetische Kompetenzen gefordert.

Rollenspiele (*Aspekt Verstehen*) und darstellende Spiele (*Aspekt Gestalten*) sind die Grundformen szenischen Spielens aus denen die anderen Spielformen ausdifferenziert werden können.³

Im Folgenden sind die zentralen Teilkompetenzen *beider* Spielformen entwickelt, auch wenn diese noch formenspezifisch ausdifferenzieren wären. Dabei kommt uns zugute, dass die Kompetenzen für die Rollenspiele in den darstellenden enthalten sind. Diese ragen aber über die eher instrumentellen Kompetenzen der Rollenspiele hinaus, da durch ihre ästhetische Dimension umfangreicheres Können verlangt wird. Dem sollen die hier vorgestellten Teilkompetenzen Rechnung tragen.

² Selbstverständlich werden auch soziale Kompetenzen, wie z. B. Empathie gefordert, aber die analytischen stehen im Vordergrund; umgekehrt werden bei den darstellenden Spielen natürlich auch analytische Kompetenzen gefordert. Aber hier stehen wesentlich andere Kompetenzen im Vordergrund.

³ Vgl. zu dieser Unterteilung auch die KMK-Bildungsstandards 2003, S. 20; zu den Aspekten Verstehen und Gestalten als Grundkategorien der Literaturdidaktik vgl. Belgrad1996, S. 83-98.

4.2. Teilkompetenzen

Die Teilkompetenzen werden zunächst in die inhaltlichen gegliedert:

1. inszenierungs- und dramaturgische Kompetenzen
2. sprecherische Kompetenzen
3. körperliche Kompetenzen
4. mediale Kompetenzen

Diese wiederum lassen sich nach dem Modell Ossners (2006, S.10ff.) in strukturelle Komponenten ausdifferenzieren:

- deklaratives Wissen
- Problemlösungswissen
- prozedurales Wissen
- metakognitives Wissen

Daraus ergeben sich dann die nachfolgenden Kompetenzbereiche, die zwar noch weiter ausdifferenziert werden, sich aber nicht strikt dem Modell Ossners zuordnen lassen.

4.2.1. Inszenierungs- und dramaturgische Kompetenzen (Inszenierungsideen, Raumdramaturgie)

Zunächst einmal müssen Ideen zur Umsetzung entwickelt werden: Wie realisiere ich die Szene? In welcher Zeit lasse ich die Situation spielen? Wird der Text wortwörtlich wiedergegeben oder wird zum Inhalt improvisiert? In welche Teilsegmente wird die Szene zerlegt (Reihenfolge)? Welche Raumdramaturgie wähle ich?

Inszenierungs- und dramaturgische Kompetenzen			
Die Schüler können den Textvorlagen ³ oder Improvisationsanweisungen Figuren zuordnen und diese in einer Szenenfolge planerisch realisieren, sodass die Szene anschließend auch räumlich spielbar wird.			
Deklaratives Wissen	Problemlösungswissen	Prozedurales Wissen	Metakognitives Wissen
<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis unterschiedlicher Aufbaustrukturen dramatischer Texte; • Kenntnis von historischen Gesellschaftsstrukturen; • Kenntnis unterschiedlicher Figurenkonstellationen 	<ul style="list-style-type: none"> • Durchspielen der Figuren auf passende Interaktionsstrukturen; • inszenatorische Ideengenerierung durch Veränderung bereits genutzter Ideen; • planerisch-mentales Durchspielen der Szenenfolge (Übungsmethoden dazu) 	<ul style="list-style-type: none"> • mögliche Einstiege in die Szene (Was geht voraus?); • Abschluss der Szene; • trainierte Spielfähigkeit von Szenen 	<ul style="list-style-type: none"> • Umstellungen bei ungenügender Szenenreihenfolge durch • Nachschlagen in der Lektüre; • Benutzung von Sekundärliteratur; • Ansetzen von Übungseinheiten zum Trainieren von Szenenabläufen

Tab. 1: Inszenierungs- und dramaturgische Kompetenzen

4.2.2. Sprecherische Kompetenzen (Lautstärke, präzise Artikulation, Stimmführung)

Hier geht es in erste Linie um Verständlichkeit, also um präzise Artikulation und um die richtige Lautstärke, besser um die resonanzreiche Stimmkraft. In zweiter Linie geht es um charakteristische Merkmale der Figurenstimmen und um den reibungslosen Wechsel der Figurenrede: Wie werden die einzelnen Stimmen intoniert? Wie muss gesprochen werden, damit auch die Zuhörer in der letzten Reihe den Text verstehen? Durch welche stimmlichen Veränderungen (Stimmlage, sprachliche Kennzeichen wie Lispeln) können die Figuren charakterisiert werden?

³ Dazu gehört u. U. auch die Auswahl geeigneter Szenen eines größeren dramatischen Textes und/oder das Umformulieren von epischen oder lyrischen Vorlagen in dramatische.

Sprecherische Kompetenzen (Lautstärke, präzise Artikulation, Stimmführung)			
Die Schüler können anhand der Textvorlage oder anhand der Improvisationsanweisungen die Figuren mit unterschiedlichen Lautstärken, deutlicher Aussprache, verschiedenen Stimmlagen und sprachlichen Besonderheiten spielen.			
Deklaratives Wissen	Problemlösungswissen	Prozedurales Wissen	Metakognitives Wissen
<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der unterschiedlichen Stimmlagen; • Verknüpfung von Charaktermerkmalen der Figuren; • Lautstärken und Stimmlagen 	<ul style="list-style-type: none"> • allgemeine Übungen zum Stimmtraining; • Übungen zur Lautstärkeregulierung und differenziertem Figurensprechen; • Realisierung unterschiedlicher Satzmelodien; • Improvisieren fehlender Figurenrede 	<ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Charaktere artikulatorisch verwirklichen können; • Improvisieren von Textrealisierungen; • fließende Übergänge zwischen den Figurenreden 	<ul style="list-style-type: none"> • bei stockenden Figurenreden Hilfsmittel verwenden (Souffleur, Textblatt, Improvisieren) oder Textlernen verbessern; • Stimmtrainingsmethode bei unzureichender Stimmgestaltung (Deutlichkeit, Flüssigkeit, Lautstärke) verwenden; • stärkere Charakterdifferenzierung der Figurenrede

Tab. 2: Sprecherische Kompetenzen

4.2.3. Körperliche Kompetenzen (Raumgestaltung, Spielöffnung, Körperhaltung, Gestik, Mimik)

Raumgestaltung als Positionierung der Figuren auf der Bühne und ihrer deutlichen Spielabstände voneinander ist die Voraussetzung für das Spiel. Die Spielöffnung (die Hinwendung zum Publikum beim Spielen – trotz der Interaktion mit den anderen Figuren) erlaubt erst, dass die Präsentation der Körper und der Sprache gesehen und gehört werden können. Die einzelne Figur muss eine charakteristische Körperhaltung, Gestik und Mimik entwickeln. Diese soll die sprecherische Kompetenz unterstützen, ja die Körpersignale sollen *vor* der Rede sichtbar werden, damit die unbewusste Wahrnehmung die sprachliche Rezeption erleichtert. Dabei müssen alle Körpersignale *überdeutlich* sein, damit Mimik, Gestik, Körperhaltung über die Entfernung hinweg von allen Zuschauern wahrgenommen werden können.

Körperliche Kompetenz (Raumgestaltung, Spielöffnung, Körperhaltung, Gestik, Mimik)			
Die Schüler können hinsichtlich der Raumgestaltung, der Spielöffnung, der überdeutlichen Körperhaltung, Gestik und Mimik die sprachliche Präsentation unterstützen, ergänzen oder auch konterkarieren.			
Deklaratives Wissen	Problemlösungs-wissen	Prozedurales Wissen	Metakognitives Wissen
<ul style="list-style-type: none"> • Wissen um Bedeutung von Raumgestaltung; • Spielöffnung; • Überdeutlicher Körperhaltung, Gestik und Mimik; • Wissen um Bedeutung „Bewegung vor Sprache“⁵ 	<ul style="list-style-type: none"> • Übungen zur Verstärkung der überdeutlichen Körperhaltung, Gestik und Mimik einsetzen; • Methoden zur Verbesserung der Raumgestaltung und Figurenverteilungsübungen kennen; • Übungen zur verstärkten Körperpräsenz einsetzen können; • nonverbale Verständigung mit den Mitspielern, damit die kontinuierliche Handlungsabfolge klappt; • bei Differenzen zwischen Sprechen und Gefühl muss die Körperhaltung dies zeigen 	<ul style="list-style-type: none"> • Körperpräsenz zeigen und charakteristische Körperhaltung entwickeln; • zur Figur sprechen und trotzdem Spielöffnung beibehalten; • auch als passiver Akteur immer mitspielen (nicht der sprechenden Figur bloß zusehen); • Reaktion auf Textfehler improvisierend überspielen 	<ul style="list-style-type: none"> • Raumgestaltung, überdeutliche Körperhaltung, Gestik und Mimik steuernd kontrollieren (Selbst- oder Fremdbeobachtung); • bei mangelnder Bühneninteraktion kontrollieren, ob dies zur Rolle gehört

Tab. 3: Körperliche Kompetenz

4.2.4. Mediale Kompetenzen (Requisiten, Kostüme, Licht, Ton, audiovisuelle Elemente, Bühne)

Die medialen Kompetenzen haben vor allem spielunterstützende Funktion und sind hier nach der Wichtigkeit (in aufsteigender Reihenfolge) genannt. Je nachdem, ob

⁵ Die verkürzte Interaktionszeit im Spiel braucht schnell wahrnehmbare Indikatoren; Körpersignale werden vor Sprachsignalen wahrgenommen. Vgl. dazu Bertolt Brecht. 1964, S. 116: „...die Sprache sollte ganz dem Gestus der Sprechenden folgen.“

bloß im Unterricht gespielt oder für eine Theateraufführung geprobt wird, steigt der Bedarf an medialen Kompetenzen. Dabei kommt den charakteristischen Requisiten⁶ eine Schlüsselstellung zu (Handtasche der Gouverneursfrau, Hammer und Baret des Richters). Sie sind am besten geeignet, die Rollenfindung zu unterstützen (Kostüme natürlich auch, sie sind aber z. T. sehr aufwändig in die Spielhandlung einzubringen – die Richterrobe ist eher leicht, das Kleid der Gouverneursfrau eher schwer zu realisieren). Kostüme unterstützen nochmals die Requisiten in ihrer Funktion zur Rollenfindung. Durch Licht wird eine Szene erst aufführungsreif. Der Ton hat hier meist eher unterstützende Wirkung, die audiovisuellen Elemente (Film, Bilder) ebenso. Eine noch aufwändigere Form findet sich in verschiebbaren oder stapelbaren Bühnenelementen (Kulissen). Einfache Formen von Bühnenteilen können mit einer Overheadfolie projiziert werden.

Mediale Kompetenzen (Requisiten, Kostüme, Licht, Ton, audiovisuelle Elemente, Bühne)			
Die Schüler können mit charakteristischen Requisiten, Kostümen, Licht, Ton und Bühnenelementen ihre Szene wirksamer gestalten.			
Deklaratives Wissen	Problemlösungswissen	Prozedurales Wissen	Metakognitives Wissen
<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der Wirksamkeit von Requisiten, Kostümen, Licht, Ton und Bühnenelementen; • Charakter kann mit Requisiten und Kostümen betont werden; • Licht erzeugt Grundstimmungen einer Szene; • Raamtiefe und Raumillusion wird mit Bühnenelementen erzeugt 	<ul style="list-style-type: none"> • Requisiten werden selbstständig hergestellt und verändert, um den Charakter der Rolle zu verstärken; • Stimmung der Szene mit unterschiedlichen Lichtintensitäten verstärken; • Szenenübergänge mit Licht regulieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Üben des Zusammenspiels von Sprech- und Körperausdruck mit medialen Mitteln; • Darstellung des Figurencharakters mit Requisiten und Kostümen; • Szenenbeginn mit Licht regulieren; • Einbeziehung von Bühnenelementen ins Spiel 	<ul style="list-style-type: none"> • Rückmeldungen (über Spielleiter oder Selbstwahrnehmung) über Grad des Gelingens von Personenspiel mit medialer Unterstützung; • Steigerung der Charakteristik der Figur durch Überbetonung eines Requisiten- oder Kostümteils; • Reduktion der Bühnenteile auf aussagekräftigste Elemente

Tab. 4: Mediale Kompetenzen

⁶ Vgl. dazu unten die Brechtsche Kreidekreisszene.

4.3. Aufgabenbeispiele – Lernaufgaben

Um die Teilkompetenzen in diesem Bereich der Mündlichkeit an einer Aufgabe zu konkretisieren, soll dies am Beispiel der Kreidekreis-Szene aus Bertolt Brechts „Der kaukasische Kreidekreis“ erfolgen.

„AZDAK Klägerin und Angeklagte! Der Gerichtshof hat euren Fall angehört und hat keine Klarheit gewonnen, wer die wirkliche Mutter dieses Kindes ist. Ich als Richter hab die Verpflichtung, dass ich für das Kind eine Mutter aussuch. Ich werd eine Probe machen. Schauwa, nimm ein Stück Kreide. Zieh einen Kreis auf den Boden. *Schauwa zieht einen Kreis mit Kreide auf den Boden.* Stell das Kind hinein! *Schauwa stellt Michel, der Grusche zulächelt, in den Kreis.* Klägerin und Angeklagte, stellt euch neben den Kreis, beide! *Die Gouverneursfrau und Grusche treten neben den Kreis.* Fasst das Kind bei der Hand. Die richtige Mutter wird die Kraft haben, das Kind aus dem Kreis zu sich zu ziehen.

ZWEITER ANWALT *schnell*: Hoher Gerichtshof, ich erhebe Einspruch, dass das Schicksal der großen Abaschwili-Güter, die an das Kind als Erben gebunden sind, von einem so zweifelhaften Zweikampf abhängen soll. Dazu kommt: Meine Mandantin verfügt nicht über die gleichen Kräfte wie diese Person, die gewohnt ist, körperliche Arbeit zu verrichten.

AZDAK Sie kommt mir gut genährt vor. Zieht!

Die Gouverneursfrau zieht das Kind zu sich herüber aus dem Kreis. Grusche hat es losgelassen, sie steht entgeistert.

DER ERSTE ANWALT *beglückwünscht die Gouverneursfrau*: Was hab ich gesagt? Blutsbande!

AZDAK *zu Grusche*: Was ist mir dir? Du hast nicht gezogen.

GRUSCHE Ich hab's nicht festgehalten. *Sie läuft zu Azdak.* Euer Gnaden, ich nehm' zurück, was ich gegen Sie gesagt hab, ich bitt Sie um Vergebung. Wenn ich's nur behalten könnt, bis es alle Wörter kann. Es kann erst ein paar.

AZDAK Beeinflusst nicht den Gerichtshof! Ich wett, du kannst selber nur zwanzig. Gut, ich mach die Probe noch einmal, dass ich's endgültig hab. Zieht!

Die beiden Frauen stellen sich noch einmal auf. Wieder lässt Grusche das Kind los.

GRUSCHE *verzweifelt*: Ich hab's aufgezogen! Soll ich's zerreißen? Ich kann's nicht.

AZDAK *steht auf*. – Und damit hat der Gerichtshof festgestellt, wer die wahre Mutter ist.

Zu Grusche: Nimm dein Kind und bring's weg. Ich rat dir, bleib nicht in der Stadt mit ihm. *Zur Gouverneursfrau*: Und du verschwind, bevor ich dich wegen Betrug verurteil. Die Güter fallen an die Stadt, damit ein Garten für die Kinder draus gemacht wird, sie brauchen ihn, und ich bestimm, dass er nach mir „Der Garten des Azdak“ heißt. *Die Gouverneursfrau ist ohnmächtig geworden und wird vom Adjutanten weggeführt, während die Anwälte schon vorher gegangen sind. Grusche steht ohne Bewegung. Schauwa führt ihr das Kind zu.*

(aus: Brecht1954, S. 183f.)

Mögliche Aufgaben zu:

4.3.1. Inszenierungskompetenzen und dramaturgische Kompetenzen:

- Spielen Sie die Szene in drei unterschiedlichen (historischen) Zeiten. Achten Sie dabei besonders darauf, wie sich die Sprache und die Figurencharaktere verändern. Entscheiden Sie sich dann für die Zeit, die am besten zu dem Text passt.
- Improvisieren Sie zu dem Text eine Einleitung in Form eines Erzählers, der kurz auf die Ereignisse davor zu sprechen kommt und diese kommentiert.

4.3.2. Sprecherische Kompetenzen:

- Entwerfen Sie improvisierend und ausprobierend für die Figuren Azdak, Grusche und Gouverneursfrau unterschiedliche charakteristische Stimmgestaltungen (Artikulationen, Stimmhöhen, besondere sprachliche Auffälligkeiten, Lautstärken). Entscheiden Sie sich für die glaubwürdigsten und doch gut unterscheidbaren Gestaltungen.

4.3.3. Körperliche Kompetenzen

- Entwerfen Sie für die Szene drei unterschiedliche Räume, in denen die Szene spielen könnte. Entscheiden Sie sich für die Szene, in der die Figuren und die Lösung am besten wirken.
- Improvisieren Sie zu den drei Hauptfiguren charakteristische Körperhaltungen. Entscheiden Sie sich für diejenigen, die am besten den Charakter der Figur ausdrücken.
- Stellen Sie die Teilszene „Mütter ziehen das Kind aus dem Kreis“ in unterschiedlichen Standbildern dar. Entscheiden Sie sich für die Körperhaltungen, Mimiken und Gesten, die die Lösung der Szene am besten vorbereiten helfen.

4.3.4. Mediale Kompetenzen

- Suchen Sie zu den drei Hauptfiguren passende und deutlich unterschiedlich wahrnehmbare Requisiten aus. Überlegen Sie dazu typische Bewegungen.
- Zeichnen Sie zu den Figuren Kostümentwürfe (nur Oberteile) und/ oder probieren Sie vorhandene Kostümenteile aus, die die Rollen am deutlichsten unterscheidbar machen und am besten zueinander passen.
- Entwerfen Sie zu der Szene einfache, stapelbare Bühnenelemente (Würfel oder Quader) und einfache, aus der Entfernung gut wahrnehmbare Bemalungen oder Projektionen.
- Machen Sie eine Draufsicht aus der Vogelperspektive, wie Sie mit vier Scheinwerfern die Szene am eindrucksvollsten beleuchten könnten.

4.4. Aufgabenbeispiele – Testaufgaben

Hier kann es keine eindeutigen Lösungen im Sinne von „richtig“ und „falsch“ geben, sondern eher um „angemessen“, „ansprechend“ oder „textverträglich“, weil es sich meistens um Erlebnis- und Genussbereiche, verallgemeinert formuliert, um ästhetische Produktionen handelt. Deshalb müssen die Entscheidungen für diese und

die entsprechenden Lösungen unter Einbeziehung der Zuschauerperspektive eher argumentativ gerechtfertigt und unter Verweis auf Erlebniswirkungen verdeutlicht werden. Sie sind damit weniger eindeutig nachvollziehbar. Die Lösungen haben daher die Form von Präsentationen, Begründungen und Feedbacks.

4.4.1. Inszenierungskompetenz und dramaturgische Kompetenzen

- Begründen Sie Ihre Auswahl bezüglich der gewählten historischen Zeit in Bezug auf den Text.
- Spielen Sie die Erzählerszene anderen Schülern vor, die den Text nicht kennen und lassen diese dann den Fortgang der möglichen Handlung erzählen.

4.4.2. Sprechersische Kompetenzen

- Antworten Sie argumentierend auf vier Feedbacks zu Ihrer Sprechgestaltung der Figuren.
- Lassen Sie andere Mitspieler, die die Szene nicht kennen, mündlich eine Rollenbiografie der Figuren erstellen und vergleichen Sie diese mit den erwartbaren Eigenschaften der Figuren des Textes.

4.4.3. Körperliche Kompetenzen

- Machen Sie eine kurze schriftliche Umfrage unter den Mitspielern, welche der präsentierten Raumgestaltungen am besten wirkte.
- Lassen Sie sich zu jeder präsentierten Körperhaltung der Figuren drei Feedbacks geben.

4.4.4. Mediale Kompetenzen

- Spielen Sie Ihre Figur mit drei unterschiedlichen, aber von Ihnen favorisierten Requisiten. Lassen Sie die anderen Mitspieler beurteilen, welche der Requisiten am besten zum Text passen.
- Führen Sie eine Mini-Umfrage über die Kostümentwürfe durch (z. B. Kartenabfrage).
- Machen Sie zu den anderen Entwürfen der Bühnenelemente zwei Verbesserungsvorschläge.
- Rechtfertigen Sie Ihre Scheinwerferideen mit Textbezügen.

5. Zusammenfassung

Entfaltet man das Arbeitsbereichsmodell für die Mündlichkeit nach den KMK-Bildungsstandards vergleichbar der Schriftlichkeit (Ossner 2006, S. 5), so muss man für mündliche Kommunikation folgende Teilaspekte differenzieren und ergänzen:

Mündlichkeit medial/konzeptionell	Zuhören	<ul style="list-style-type: none"> – auditive Wahrnehmung – Rekonstruktion der Muster und der Intention – hörverstehend handeln
	Mit anderen sprechen	<ul style="list-style-type: none"> – Situationsangemessenheit, Hörerbezug – Äußerungsformate – Beachtung der Rahmenbedingungen
	Vor anderen sprechen	<ul style="list-style-type: none"> – motorisch-physiologische Grundlagen: Atmung, Körpersprache, Stimme, Ausdruck – Orthoepie, Intonation
Schriftlichkeit medial/konzeptionell	Szenisch Spielen	<ul style="list-style-type: none"> – sinnerfassend vorlesen, rezitieren – szenisches Spielen

Tab. 5: Arbeitsbereichsmodell für die Mündlichkeit

Die motorisch-physiologischen Grundlagen sind genauso wie die Sprachstufen (von der Orthoepie, also Standardaussprache, über dialektale und soziolektale Varianten), die Intonation, Sprechdenk- und Hörverstehensfähigkeiten beobachtbar und zu üben in den verschiedensten Formen mündlicher Kommunikation. Sie wirken in argumentativen Gesprächen genauso wie in Referaten, Posterpräsentationen oder beim szenischen Spiel. Verschiedene Rede- und Gesprächsformate können genauso wie einzelne Intentionen und Sprechhandlungsmuster, Sprechdenk- und Hörverstehensfähigkeiten beschrieben werden. Die Zusammenstellung deklarativen Wissens sowie die detaillierte Beschreibung von Teilkompetenzen, die kriteriengeleitete Beobachtungen mündlicher Kommunikationsprozesse vergleichbar und überprüfbar machen, müssen alle Teilaspekte berücksichtigen.

Die vier Berichte zu den produktiven und rezeptiven mündlichen Sprachkompetenzbereichen zeigen auf, dass die Deutschdidaktik noch weit entfernt ist von einem konzisen Modell mündlicher Sprachkompetenzen. Zwar sind die wesentlichen Koordinaten aufgespannt, es bleibt aber – vergleicht man auch mit dem von Ossner (2006) skizzierten Kompetenzmodell – noch Einiges zu tun. Der Bereich der Mündlichkeit muss, wie oben dargestellt, ausdifferenziert werden. Insbesondere gilt es auch im Hinblick auf schulische Aufgaben- und Testsituationen zu klären, wie das Zusammenspiel der Sprech- und Zuhörkompetenzen in der dialogischen Situation abgebildet werden kann und welchen Stellenwert Aspekte mündlicher Sprachkompetenzen bekommen, die empirisch nicht oder nur erschwert nachgewiesen werden können wie z. B. die auditive Wahrnehmungsfähigkeit, der nonverbale und paraverbale Ausdruck und das ästhetische Verstehen. Geht es um die Formulierung von Bildungsstandards, dürfen solche Bereiche nicht ausgespart bleiben.

Literatur

- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. München: Luchterhand.
- [Bildungsstandards 2004] Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss. Neuwied: Luchterhand. (http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Hauptschule_Deutsch_BS_307KMK.pdf; 11.9.2007)
- Belgrad, Jürgen (1996): Analytische, ästhetische und mimetische Qualitäten. Kategorien einer Didaktik des Literaturunterrichts. In: J. Belgrad/H. Melenk (Hgg.): Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 83-98.
- Brecht, Bertolt (1954): Der kaukasische Kreidekreis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 183-184.
- Brecht, Bertolt (1964): Über Lyrik, S. 80.
- Breitenmoser, Beatrice et al. (2003): Sprachwelt Deutsch. Werkbuch. Bern: Schulverlag blmv AG.
- Bühler, Karl (1934): Sprachtheorie. Jena: Fischer; 2. unv. Aufl. 1965; Nachdruck 1982, Stuttgart: Fischer.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Tübingen: Narr.
- Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (2004): Zur Evaluation argumentativer Fähigkeiten. Ludwigsburg: unveröffentlichtes Typoskript.
- Hagen, Mechthild (2006): Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule. Edition Zuhören. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Imhof, Margarete (2003): Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung. Edition Zuhören. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Imhof, Margarete (2004): Zuhören und Instruktion. Münster: Waxmann.
- Janusik, Laura A. (2002): Teaching listening: What do we know? What should we know? In: International Journal of Listening 16, S. 5-39.
- Levelt, Willem J. M. (1989): Speaking. From intention to articulation. Cambridge, Massachusetts: MIT press.
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 21, S. 5-19.
- Pabst-Weinschenk, Marita (1995): Reden im Studium. Ein Trainingsprogramm. Frankfurt a. M.: Cornelsen Scriptor.
- Pabst-Weinschenk, Marita (1998): Mündlich argumentieren. Praktische Rhetorik in der Schule. In: Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch. Bd. 17, Tübingen: Niemeyer, S. 106-133.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2000): Die Sprechwerkstatt. Sprech- und Stimmbildung in der Schule. Braunschweig: Westermann.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2004a) „Äh, was ich sagen wollte ...“ Zur Theorie und Praxis des Sprechdenkens und Hörverstehens. In: K. Köhler/C. Skorupinski (Hgg.): Wissenschaft macht Schule. Sprechwissenschaft im Spiegel von 10 Jahren Sommerschule der DGSS. St. Ingbert: Röhrig, S. 245-260.

- Pabst-Weinschenk, Marita (2005): Freies Sprechen in der Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2005a) Mündliche Leistungen. Der Ton macht die Musik! Kriterien zur Überprüfung mündlicher Standards. In: Deutschmagazin, 2. Jg., Heft 4, Zusatzmaterial M3 auf CD-Rom.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2007): Wat is en Dampfmaschin? Mit rhetorischen Fragen sicheren Halt gewinnen. In: Deutsch Unterrichtspraxis 12, S. 26-29 (mit Arbeitsblättern und Hörbeispielen zu Verständlichkeitsaspekten).
- Pabst-Weinschenk, Marita (2008): Präsentieren lernen. Seelze: Friedrich (in Vorbereitung).
- Pabst-Weinschenk, Marita (2008a): Mündlichkeit evaluieren. In: Deutschmagazin, 5. Jg., Heft 2 (im Druck).
- Pabst-Weinschenk, Marita [Hg.] (2004): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München: Reinhardt.
- Ruiter, Jan-Peter de (1998): Gesture. Nimwegen: Max-Planck-Institut für Psycholinguistik.
- Vogt, Rüdiger (2002): Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Tübingen: Niemeyer.
- Vogt, Rüdiger (2007): Mündliche Argumentationskompetenz beurteilen. Dimensionen, Probleme, Perspektiven. In: Didaktik Deutsch 23, S. 33-54.