

Pädagogische Hochschule Heidelberg
Bachelorstudiengang Bildung im Primarbereich
(Bezug Lehramt Grundschule)
Übergreifender Studienbereich
Sprecherziehung

Bachelorarbeit

Verbale Gesprächsrhetorik Wie lässt sie sich in Lerngesprächen im Grundschulunterricht nutzen?

eingereicht von:

Rieke Bulla

Erstprüferin:

Dipl.-Sprecherin, Dipl.-Sprecherzieherin Heike Heinemann

Zweitprüferin:

Dr. Dorothea Doschko

Tag der Abgabe: 15.09.2021

Inhaltsverzeichnis

<u>1. EINLEITUNG.....</u>	<u>1</u>
<u>2. GRUNDLAGEN VERBALER GESPRÄCHSRHETORIK.....</u>	<u>3</u>
2.1. WAS IST GESPRÄCHSRHETORIK?	3
2.1.1. GESCHICHTLICHER ÜBERBLICK DER RHETORIK	3
2.1.2. DEFINITION RHETORIK.....	5
2.1.3. REDERHETORIK	7
2.1.4. GESPRÄCHSRHETORIK.....	7
2.2. WAS IST VERBALE GESPRÄCHSRHETORIK	16
2.3. KURZER GESCHICHTLICHER ABRISS DER ENTWICKLUNG DES UNTERRICHTS	17
2.4. VERBALE GESPRÄCHSRHETORIK IM UNTERRICHT DER GRUNDSCHULE	19
<u>3. GRUNDLAGEN LERNGESPRÄCHE.....</u>	<u>21</u>
3.1. DER LERNBERGRIFF.....	22
3.2. WAS SIND LERNGESPRÄCHE?	25
3.3. WIE KANN LERNEN DURCH LERNGESPRÄCHE ANGEREGT WERDEN?	25
<u>4. SCHÜLER*INNEN-LEHRER*INNEN-LERNGESPRÄCHE IN DER GRUNDSCHULE.....</u>	<u>27</u>
<u>5. SCHÜLER*INNEN-SCHÜLER*INNEN-LERNGESPRÄCHE IN DER GRUNDSCHULE</u>	<u>30</u>
<u>6. WIE LÄSST SICH DIE GESPRÄCHSRHETORIK IN LERNGESPRÄCHEN IM GRUNDSCHULUNTERRICHT NUTZEN? - KONKRETE UMSETZUNGSBEISPIELE.....</u>	<u>34</u>
6.1. DIE NEO-SOKRATISCHE GESPRÄCHSFORM.....	35
6.2. FRAGEN	36
6.2.1. DEEP REASONING FRAGEN DER LEHRKRAFT	36
6.2.2. NACHFRAGEN.....	37
6.2.3. SCHÜLER*INNENFRAGEN.....	37
6.3. SCAFFOLDING.....	38

6.5. ZUSAMMENFASSEN	38
6.6. IMPLIZITES ERLERNEN VON GESPRÄCHSKOMPETENZEN	38
6.7. DAS LOB	38
<u>7. FAZIT.....</u>	<u>39</u>
<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>44</u>
<u>ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....</u>	<u>53</u>
<u>EIGENSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG.....</u>	<u>54</u>

1. Einleitung

Als ich vor ein paar Jahren das erste Mal im Seminar „Rhetorik und Auftrittskompetenz“ an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg auf das Thema „Rhetorik“ traf, dachte ich zunächst an äußerst einflussreiche Redner, wie Adolf Hitler, der eine gesamte Nation mit seinen geschickten sowie manipulativen Reden in den Bann zog und sie dazu brachte ihm zu folgen. Im Laufe des Seminars wurde mir deutlich gemacht, dass Rhetorik darüber hinaus einen hohen Einfluss besitzt. „Wichtiger als was du sagst, ist wie du es sagst“ meinte mein damaliger Dozent immer wieder. Anhand diesem Ursprung begann meine Neugier zu diesem Themenbereich und ich entwickelte eine Leidenschaft Bücher zu lesen, die mich in Sachen Körpersprache, wirkungsvoller Auftritt und rhetorische Mittel weiterbilden sollten. Mir wurde klar, dass Rhetorik unzählige gesellschaftliche Bereiche beeinflusst. Beispielsweise kann eine besonders gut gelungene politische Rede die Wähler*innen überzeugen und so über Wahlergebnisse entscheiden. In den Medien wird die Rhetorik auf den Zweck des zu übermittelnden Inhalts angepasst. Die Showmoderator*innen und die Nachrichtensprecher*innen verwenden verschiedene Sprechrhythmen, wählen unterschiedliche Wortäußerungen und setzen differenzierte Sprechpausen. Die Wirkung des Inhalts auf die Zuhörer*innen kann so entsprechend gesteuert werden. Im juristischen Bereich kann Auslegung, Begründung und Subsumtion bei Urteilen entscheidend sein. Daneben nimmt Rhetorik in der Wirtschaft einen hohen Stellenwert ein, wenn es um „Verkäufer*innen Trainings“, Mitarbeiter*innen Führung und -Motivation geht. (Dyck et al., 1995) Ich erkannte, dass das Wirkungsausmaß der Rhetorik noch viel größer ist, als ich bisher angenommen hatte.

Zwei Semester später besuchte ich das Seminar „Grundlagen der mündlichen Kommunikation“ und erkannte dabei erstmals die Anwendungsmöglichkeiten im Lehrerberuf. Es wurden simulierte Elternabende gefilmt und im Nachhinein analysiert. Folgend ließen sich hier sehr deutliche Unterschiede erkennen. Die Körpersprache, die Stimmfarbe, die Bewegung im Raum und das Zusammenspiel dieser Faktoren in einem Gesamtaufreten konnten gänzlich unterschiedliche Wirkungen auf die Zuhörer*in herbeiführen. Infolgedessen begriff ich umso mehr, dass sich (zukünftige) Lehrer*Innen mit der Rhetorik im Unterricht auseinandersetzen sollten, um sie bewusst und inhaltsbezogen anzuwenden und das dahintersteckende Potential nutzen zu können.

Im weiteren Verlauf verstand ich, dass ich mich bisher nur mit der Rederhetorik befasst und dabei die Gesprächsrhetorik völlig außer Acht gelassen hatte. Dabei ist der Unterricht ein vielschichtiges kommunikatives Ereignis, in dem es nahezu ständig zu kommunikativen rhetorischen Situationen kommt. (Becker-Mrotzek & Vogt, 2009) Dabei greift der Inhalt von dem Aufbau zwischenmenschlicher Beziehungen der Schüler*innen untereinander oder mit der Lehrperson, bis hin zu Aufgabenanweisungen, Lösung von Konfliktsituationen, Diskussionen über Lehrinhalte, Empfang und Weitergabe von Informationen, Lösung von Problemen, Besprechungen von Organisatorischem und viele weitere Themeninhalte auf. Kommunikation ist aus dem Unterricht schlichtweg nicht wegzudenken. (Allhoff & Allhoff, 2016) Sie gestaltet Beziehungen und prägt wesentlich das Unterrichtsklima. (Ledergerber, 2015) Gerade, weil sich der Unterricht heute zu einem schülerorientierten Unterricht entwickelt hat, in welchem mithilfe schülerorientierte Unterrichtsgespräche versucht wird einen Lernfortschritt zu erzielen, sind dialogische Lehr-Lernsituationen von zentraler Bedeutung. (Teuchert, 2015) Aus diesen Gründen wird in der folgenden Bachelorarbeit der Fokus auf der verbalen Gesprächsrhetorik und ihrem Nutzen in Lerngesprächen im Grundschulunterricht liegen.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in sieben Teile. Ziel ist es, einen ganzheitlichen Überblick im vorliegenden Themengebiet zusammenzutragen, um anschließend konkrete Anwendungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Dafür soll zunächst ein kurzer geschichtlicher Überblick der Rhetorik und ihrer Entwicklung den Hintergrund darstellen, in welchem die wichtigsten Schlüsselfiguren und deren Ansichten genannt sowie deren prägnantesten Debatten aufgezeigt werden. Im anschließenden Kapitel soll auf die Rederhetorik eingegangen werden, um nachfolgend Verknüpfungen zur Gesprächsrhetorik herstellen zu können. Einhergehend soll somit ein allumfassendes Verständnis ermöglicht werden. Im Kapitel „Gesprächsrhetorik“ wird der Begriff „Gespräch“ näher untersucht und angrenzend daran die Kernpunkte aufgezeigt. Das darauffolgende Kapitel erschließt sich anhand der Heraushebung der verbalen Gesprächsrhetorik. Im nächsten Abschnitt wird eine kurze Entwicklungsgeschichte des Unterrichts und die damit einhergegangene Entwicklung der Rolle als Lehrperson, mit samt der Entwicklung der Unterrichtskommunikation, dargestellt. Nur so kann die verbale Gesprächsrhetorik anschließend angemessen in den modernen Unterricht der Grundschule eingebettet werden.

Im dritten Kapitel zum Thema „Grundlagen Lerngespräche“, wird zuerst das aktuelle Verständnis des Lernbegriffs, auf Grundlage eines kurzen Einblicks, in die

geschichtliche Entwicklung dieses Begriffs, erkundet. Dadurch soll verstanden werden, wie das Lernen im gesamten funktioniert. Nur mit diesem Hintergrundverständnis und der nächstfolgenden Erläuterung des Lerngesprächs ist es möglich, die Lernfunktion in Lerngesprächen fördern zu können. Auf der Grundlage der vorangegangenen Ausführungen skizzieren die anschließende Kapitel den Kern der Arbeit. Dabei soll das Lerngespräch in verschiedenen Kommunikationssituationen unterschieden werden. Zum einen in das Schüler*innen-Lehrer*innen-Lerngespräch und zum anderen in das Schüler*innen-Schüler*innen-Lerngespräch. Abschließend werden alle zuvor erörterten Punkte in konkrete Umsetzungsmöglichkeiten verpackt.

Zum Schluss soll ein Fazit über die Erstellung der Bachelorthesis folgen.

2. Grundlagen verbaler Gesprächsrhetorik

In folgendem Kapitel werden die Begriffe „Rhetorik“, „Rederhetorik“ und „Gespräch“ erläutert, um daran aufbauend die Gesprächsrhetorik zu definieren. Des Weiteren wird die Frage geklärt, was verbale Gesprächsrhetorik bedeutet. Im Anschluss wird die Entwicklung des Unterrichts angeschnitten, um abschließend auf die verbale Gesprächsrhetorik im modernen Unterricht einzugehen.

2.1. Was ist Gesprächsrhetorik?

Um die Gesprächsrhetorik von der Rederhetorik abgrenzen zu können, ist es erforderlich auf den Begriff „Rhetorik“ im Allgemeinen einzugehen. Damit ein aufschlussreiches Bild von der Rhetorik ersichtlich werden kann, wird zunächst ihr Ursprung und ihre Entwicklung bis heute erläutert. Danach erfolgt ein möglicher Definitionsansatz. Schließlich soll die Rederhetorik in ihren Grundzügen aufgezeigt werden, um im Anschluss die Gesprächsrhetorik herausstellen zu können.

2.1.1. Geschichtlicher Überblick der Rhetorik

Mit der Entstehung der attischen Demokratie im fünften bis vierten Jahrhundert vor Christus gewann die Rede an Bedeutsamkeit und mit ihr auch die Rhetorik. (Ottmers, 1996) In dieser Zeit wurden politische Diskurse in großen Volksversammlungen öffentlich geführt. Aber nicht nur in diesen politischen Reden galt die Rhetorik als wichtiges Überzeugungswerkzeug, sondern auch die vermehrt aufkommenden Streitigkeiten, aufgrund von Interessensgegensätzen in der Bevölkerung, mussten in vielzähligen Gerichtsprozessen behandelt werden. Diese damaligen Gerichtsprozesse unterscheiden sich grundlegend von den heutigen. Jede Partei stellte in einer geschlossenen Rede, vor einem riesigen Publikum mit bis zu 1500 Bürger*innen, ihren Fall

vor. Dabei nahm jeder dieser Bürger*innen den gleichwertigen Rang als Richter*in ein. Eine Beratung des Gerichts im Anschluss gab es nicht. Es galt lediglich, direkt nach den Reden, auf der Grundlage des persönlichen Eindrucks, für die eine oder andere Partei zu stimmen. Das gesprochene Wort war demnach im extremsten bedeutsam, denn es influenzierte letztendlich die Entscheidung des Gerichts. Überzeugung und Wirksamkeit des eigenen Standpunktes waren also auch hier zentrale Punkte. (Ueding & Steinbrink, 2011)

Eine der ersten Redelehrer Gorgias von Leontinoi nahm vor allem den Aufbau einer Rede mit ihren rhetorischen Stilmitteln und Argumentationstechniken in den Fokus. Am wichtigsten war für ihn die emotionale Wirkung auf das Publikum. Die Gefühle der Zuhörerschaft galt es für sich zu gewinnen, um bei ihnen die gewünschten Effekte zu erzielen. (Studer, 1994) Er stellte als Lehrer der Rede die Möglichkeiten und somit das Fundament der Rhetorik heraus.

„Die Wirkung der Rede verhält sich zu der Stimmung der Seele ebenso wie die Bestimmung der Gifte zur Natur des Körpers“ (Gorgias in Ueding & Steinbrink, 2011, S. 18)

Dieser Vergleich, den Gorgias hier zieht, veranschaulicht seine Perspektive auf die Rhetorik. Er sieht sie als Waffe, die benutzt werden kann, um Menschen zu leiten und sie zu manipulieren. (Ueding & Steinbrink, 2011)

Später, um 400 vor Christus widersprach Platon, einer der bedeutendsten Philosophen unserer Geschichte, dieser Betrachtungsweise. Er war der Meinung, dass der Mensch die Sprache nicht entwickelt hatte, um seine individuellen Interessen durchzusetzen und seine Mitmenschen zu beeinflussen. Er stellte sich die Frage, ob Worte fähig wären die „Wahrheit“ abzubilden und ob es demnach „wahre“ und „falsche“ Worte gäbe und kam zu dem Entschluss, dass „das Wort notwendig nur den Schein des Wesens der Dinge darstellt“. (Ueding & Steinbrink, 2011, S.19) Diesen Standpunkt teilt er sich mit Sokrates. Er war ebenfalls der Meinung, dass die Rhetorik sich nicht um das Erkennen der Wahrheit bemüht, sondern nur so genutzt wird, dass es dem Volk zusagt. (Ueding & Steinbrink, 2011) Damit entwickelte sich eine große Spannung zwischen der Rhetorik und der Philosophie. (Ottmers, 1996)

Nachfolgend, um 90 vor Christus, entstand ein mysteriöses Buch namens „Rhetorik an Herenius“. Mysteriös aus dem Grund, weil dessen Autor nie sicher ausgemacht

werden konnte. Inhalt dieses Werkes sind praktische Anwendungen für die Rede. Da es in einer einfachen und damit für die Bürger verständlichen Sprache geschrieben wurde, gewann die Rhetorik an Popularität. (Ueding & Steinbrink, 2011) Auch Cicero, der als der berühmteste Redner Roms gilt und ebenfalls zu dieser Zeit lebte, prägte die Rhetorik. Er verknüpfte diese mit der Philosophie und betonte vor allem die praktische Rhetorik in Bezug auf die politische Rede. (Ottmers, 1996) Er versuchte den Philosophen und den Politiker in einer Person zu vereinen und nahm daher die Rhetorik als Umsetzung philosophischen Wissens wahr. Die philosophischen Gedanken sollen zur Umsetzung im Staatsleben genutzt werden. Damit die Rhetorik nicht als Waffe bzw. für schlechte Zwecke eingesetzt werden kann, forderte Cicero, dass Redner immer auch philosophische Kenntnisse aufweisen müssen. (Ueding & Steinbrink, 2011) Die Zunge und das Gehirn zu trennen, sei nutzlos und unsinnig. (Cicero in Geissner, 1998) So erschuf Cicero eine Art „Idealbild“ eines Redners und stellte somit diesen in den Vordergrund seiner rhetorischen Lehre. (Ottmers, 1996)

Circa 100 Jahre nach dem Ableben von Cicero, erblickte ein Quintilian das Licht der Welt. Er schrieb später ein überaus einflussreiches Werk für die Rhetorik im Mittelalter und der Renaissance. Für ihn ist die erfolgreiche Entwicklung zum Redner ein Erziehungsprozess, der bereits in der Kindheit beginnt. Charakterliche und moralische Qualitäten sind dabei von großer Bedeutung. (Grimm et. al., 1976)

Die frühe Neuzeit ist zunächst sowohl von Cicero als auch von Quintilian geprägt. Gegen Ende des 16. Jahrhunderts, wird die Argumentation gänzlich aus der Rhetorik ausgeschlossen. Es bleiben ihr lediglich noch die stilistischen Mittel und der Redevortrag. Die Rhetorik scheint einen Untergang zu erleiden. Vor allem das Aufkommen des Cartesianismus, anhand dessen das Denken von der Sprache klar unterschieden wird und damit wieder die Philosophie von der Rhetorik trennt, nahm der Rhetorik endgültig ihre Daseinsberechtigung. Sie wurde nun als Hindernis gesehen, das den Gedanken ihre Klarheit nehmen würde. (Ottmers, 1996)

Erst im 20. Jahrhundert (in Deutschland in den 60er Jahren) gelang der Rhetorik eine Art Wiedergeburt. Die sogenannte neue Rhetorik entstand. Dabei wurden auch teilweise rhetorische Zugänge zu Kommunikation geschaffen. (Ottmers, 1996)

2.1.2. Definition Rhetorik

Im Duden werden drei Bedeutungen für „die Rhetorik“ angezeigt. Zum einen wird sie als Redekunst bezeichnet, zum anderen gilt sie als die Lehre einer wirkungsvollen

Gestaltung der Rede. Die dritte Bedeutung beschreibt Rhetorik als Lehrbuch der Redekunst. (Duden online, 2021) Im vorhergegangenen Punkt zum „geschichtlichen Überblick der Rhetorik“ ist dennoch deutlich geworden, dass eine Vielzahl an unterschiedlichster Rhetoren Einfluss auf die Entstehung, die Entwicklung und das Verständnis der Rhetorik ausgeübt haben. Auf der einen Seite bestärkten sie sich zum Teil untereinander in ihren Perspektiven und hatten Überschneidungspunkte in ihren Sichtweisen, auf der anderen Seite aber wurden viele Unterschiede und konfrontative Diskussionen deutlich. Es ist schwer zu entscheiden, was letztendlich das „richtige“ Rhetorikverständnis ist und gleichermaßen ist es fast unmöglich eine einheitliche als auch der ganzen Historie gerecht werdende, Definition zu finden und hier zu erwähnen. Eine der populärsten Definition lautet folgend:

„Rhetorice ars est bene dicendi“ - Quintilian

Was so viel bedeutet wie: Rhetorik ist die Kunst, gut zu reden. Diese stammt von dem berühmtesten römischen Redner Quintilian. Das rhetorische Handeln ist ihm zufolge immer auf die Wirkung bedacht. „Gut“ zu reden ist seiner Meinung nach allerdings nicht nur die Fähigkeit eine besonders überzeugende Wirkung zu erzeugen, also nicht nur das Endprodukt des rhetorischen Handelns zu fokussieren, sondern auch auf den Redner an sich bezogen. Der Redner soll gut reden, indem er auch ethisch-moralische Aspekte berücksichtigt. Zusätzlich lässt sich das „gute Reden“ auch auf die Ästhetik beziehen. Das heißt, dass das rhetorische Handeln möglichst von ästhetisch anspruchsvollen, sprachstilistischen Möglichkeiten geprägt sein soll. (Klotz & Ottmers, 2007)

Nur weil diese Definition wohl aktuell die bekannteste darstellt, bleibt die Kritik nicht aus. Gora beispielsweise merkt kritisch an, dass eine Definition der Rhetorik im besten Fall ohne das Wort „Kunst“ auskommen sollte, da das zur Annahme führe, dass gutes rhetorisches Handeln nicht oder nur äußerst schwer erlernt werden könne. Es komme so zu einer Fehlvorstellung, dass Rhetorik eine angeborene Fähigkeit sei. (Gora, 2010) Auch Jens verlangt nach einer Erweiterung der Definition. Er kritisiert, dass Quintilian in seiner Definition nur einen von mindestens zwei rhetorischen Bereichen berücksichtigt. Er erwähnt nur die Mündlichkeit, nicht aber die Schriftlichkeit und fordert daher die Definition „Rhetorik ist die Kunst, gut zu reden“ um „... und gut zu schreiben“ zu erweitern. (Jens, 1977 in Klotz & Ottmers, 2007) Ganz anders definieren Allhoff und Allhoff die Rhetorik in ihrem Werk „Rhetorik und Kommunikation: Ein Lehr- und Übungsbuch“. Für sie hat Rhetorik weder etwas mit Kunst noch mit

dem schönen Reden zu tun. Unter Rhetorik verstehen sie: „Die Theorie und Praxis mündlicher Kommunikation“. (Allhoff & Allhoff, 2016, S. 15) Sie distanzieren sich damit klar vom klassischen Verständnis der persuasiven Rhetorik und verdeutlichen die Alltäglichkeit des überlegten Sprechens. Rhetorik ist weder eine Kunst noch ein Talent, es ist eine Notwendigkeit, die in zwischenmenschlichen Situationen angewendet wird, um sprachlich zu agieren, Konflikte zu lösen, zu präsentieren, zu moderieren, zu diskutieren, zu verhandeln, zu debattieren oder Beziehungen herzustellen und aufrechtzuerhalten. (Allhoff & Allhoff, 2016)

2.1.3. Rederhetorik

Ein Teil der Rhetorik beinhaltet die Rederhetorik. Wer von ihr spricht, meint meist die klassische persuasive Rhetorik, von der auch im Kapitel „ein kurzer geschichtlicher Überblick“ die Rede ist. Da sie dort schon im Ausführlichen behandelt wurde, wird sie im Folgenden nur noch kurz angeschnitten.

Laut Aristoteles besteht die Rede aus drei Ebenen. Zuerst aus derjenigen Person, die redet, als nächstes aus der Sache worüber er redet und zum Schluss aus mindestens einer Hörer*in. Das Ziel ist die gewünschte Wirkung auf diese Hörer*in. (Aristoteles in Geissner, 1981) Die Rederhetorik beschreibt demnach monologische Sprechakte, die meist an ein größeres Publikum adressiert sind. Diese Sprechhandlung ist asymmetrisch, weil das Rederecht immer nur von der einen Kommunikationsseite beansprucht wird und die andere Seite somit verpflichtet ist „nur“ zuzuhören. (Geissner, 1977) Zusätzlich kann die Rederhetorik über die Mündlichkeit hinaus gehen. So können Leserbriefe oder Leitartikel der schriftlichen Rederhetorik zugeordnet werden und die Leserschaft von zeitlichen und räumlichen Umständen entkoppeln. (Geissner, 1998) Diese Literarisierung der Rederhetorik entstand vor allem, als sich die politische Situation im antiken Griechenland veränderte und keine öffentlichen politischen Reden mehr stattfanden. (Geissner, 1981)

2.1.4. Gesprächsrhetorik

Um Aufschluss über die Gesprächsrhetorik und ihre Bedeutung erlangen zu können, muss zunächst der Begriff „Gespräch“ genauer durchdrungen werden.

Das Gespräch lässt sich, wie auch schon die Rhetorik, nur schwer einheitlich definieren, da es von vielen verschiedenen Disziplinen betrachtet und somit unterschiedliche Sichtweisen entstehen. Eine mögliche Definition des Gesprächs wäre die „Handlung des Miteinandersprechens“. (Geissner, 1981, S. 71) Das bedeutet, dass im Gespräch

der eine Kommunikationsteilnehmer mit mindestens einem weiteren kommuniziert bzw. spricht. (Geissner, 1981). Hierbei wird eine Botschaft von einer Person encodiert. Dies geschieht auf Grundlage von Zeichen und Symbolen, wie Sprache, Mimik und Gestik und wird so als ein wahrnehmbares Signal ausgesendet. Dieser Code wird dann von dem Gesprächspartner empfangen und auf Grundlage seiner Zeichen und Symbole decodiert. (Vogel, 2013)

In der vorherrschenden Literatur wird das Gespräch als Akt der Mündlichkeit und der raumzeitlichen Kopräsenz charakterisiert. Das heißt, ein Gespräch findet immer mündlich und von Angesicht zu Angesicht statt. (Hess-Lüttich, 2021) Der Diskurs darüber, ob die mediale Kommunikation auch der Gattung „Gespräch“ zuzuordnen ist, würde an dieser Stelle einerseits den Rahmen sprengen und wäre andererseits für das Thema dieser Bachelorarbeit nicht zielführend, da sich im weiteren Verlauf nur auf das mündliche Gespräch im Unterricht fokussiert wird. Die Teilnehmer eines Gesprächs können sich demnach typischerweise während des Kommunikationsaktes sehen. Somit wird nicht nur das hörbare Signal, das den bloßen Text mit seiner Semantik, Syntaktik und Prosodik umfasst, gesendet, sondern auch das sichtbare Signal, das die Körpersprache und das räumliche Verhalten umfasst. (Allhoff & Allhoff, 2016) Im Prozess des Miteinandersprechens werden demnach die *figura vocis* (hörbares Signal: Stimme, Rhythmus Lautstärke) und der *motus corporis* (sichtbares Signal: Körperhaltung, Körperbewegung) vereint. (Hess-Lüttich, 2021 und Martin, 1974 und Steinbrink, 2013) Vogel schließt in letzteres sogar „Kleidungsstücke, Schmuck oder die Einrichtung der Wohnung“ mit ein (Vogel, 2013, S.12), da diese Informationen über Werte, Einstellungen, Lebensstil usw. aussenden können und daher auch einen Teil des Gesprächs ausmachen. (Vogel, 2013)

Aufgrund der gemeinsamen Anwesenheit in einem Gespräch, ist dieses immer in eine Situation eingeflochten. Der erste Teil dieser Situation ist das Wahrnehmungsumfeld, bestehend aus der Wahrnehmung der Zeit und des Raumes. Wichtig zu erwähnen ist, dass obwohl das „Setting“ eines Gesprächs für alle Gesprächsbeteiligten dasselbe ist, es dennoch unterschiedlich wahrgenommen werden kann. Der visuelle Fokus der Einzelnen kann so verschieden sein, dass das Umfeld aus ganz differenzierten Perspektiven wahrgenommen wird. Die Kommunikationspartner können verschiedene *motus corporis*, wie beispielsweise Zeigegestiken, anwenden oder auch deiktische Aussagen treffen, die sich auf das Wahrnehmungsumfeld beziehen. So kann die Aufmerksamkeit des Gegenübers gelenkt werden. Der zweite Teil einer Gesprächssituation beschreibt die soziale Situation. Zumal in einem Gespräch

mindestens zwei Personen beteiligt sind, stellt immer die soziale Rollenverteilung eine große Bedeutung dar. Erst wenn die Verteilung für den Gesprächsteilnehmer klar ist, kann er sich innerhalb des Gesprächs sicher fühlen. Dies kann sowohl bewusst als auch unbewusst erfolgen. Insgesamt ist die Situation, in die ein Gespräch eingebunden ist, eben nicht, wie auf den ersten Blick angenommen, eine objektive Gegebenheit, sondern wird in den Köpfen der beteiligten Personen subjektiv und daher auch zum Teil ganz unterschiedlich, konstruiert (Ballstaedt, 2019)

Ein besonderes Merkmal, das ein Gespräch von der Rede abgrenzt, ist vor allem die hierarchische Redestruktur. Diese ist während einer Rede statisch und klar verteilt. So hat nur die Redner*in das Recht zu reden während die Zuhörer*in prinzipiell schweigsame Empfänger*in ist. (Geissner, 1977) Im Gespräch dagegen ist die Hierarchie dynamisch. Zuhörer*in und Redner*in entwickeln und tauschen ihre Rollen und fordern dies auch aktiv ein. (Bucka-Lassen, 2011) Ein solcher Rollenwechsel verläuft aber nur in den seltensten Fällen reibungslos. Signale, die die Übernahme des Wortes fordern werden gesendet und Signale der Bereitschaft oder Ablehnung erwidert. Es bedarf einer Aushandlung und Abstimmung, die nicht immer für alle Gesprächsteilnehmer*innen zufriedenstellend ist. (Hess-Lüttich, 2021) Im besten Fall besitzt jeder Beteiligte an einem Gespräch sowohl das gleiche Rederecht als auch die gleiche Zuhörerpflicht. (Geissner, 1981) Der Redeanteil ist allerdings nicht festgelegt, sodass es zum Teil zu einem Kampf um das Wort kommen kann. (Bader, 1995) Jeder Beteiligte an einem Gespräch hat zwei Rechte. Zum einen „das Recht jederzeit das Wort zu ergreifen“ (Wichter, 1999; S. 262) und zum anderen das Recht jederzeit eigene Themen mit einzubringen und so das Gespräch schrittweise voranzubringen. (de Boer & Bonanati, 2015 und Wichter, 1999) Diese Auseinandersetzung zwischen den Kommunikationspartner*innen führt zu einer besonderen interaktiven Dynamik. (Rühl, 1999)

Zu erwähnen ist auch, dass sich ein Gespräch in den meisten Fällen abwechselnd auf zwei Ebenen bewegt. Die erste Ebene ist die kognitive Ebene. Diese verfolgt den Zweck, eine Sache zu kommunizieren, demnach Informationen zu vermitteln oder zu empfangen. Beispielsweise wenn eine Person eine andere fragt, wo sich denn der Parkplatz befindet oder ein Patient die Anweisung bekommt zweimal täglich Tabletten zu nehmen. In beiden Fällen wissen beide Gesprächsteilnehmer genau von der Sache Bescheid. Die zweite Ebene ist die affektive Ebene, die den Zweck der Sichtweise erfüllen soll. Es gilt hier das Denkmodell des Kommunikationspartners zu durchdringen, es abzuklären, zu erweitern oder auch zu ändern. Die Beteiligten können

nämlich durchaus unterschiedliche Vorstellungen von derselben Sache haben. Zum Beispiel bei abstrakten Dingen wie „Ehrlichkeit“. (Bucka-Lassen, 2011) Was die Kommunikationsempfänger*in aufnimmt, ist nicht unbedingt immer das, was die Aussender*in zu sagen versucht. (Allhoff & Allhoff, 2016) Es können unterschiedliche Vorstellungen von Begrifflichkeiten durch zum Beispiel verschiedene Berufsherkünfte bestehen. So meint ein Kaffeeimporteur etwas ganz anderes, wenn er von Speichern spricht, als ein Computerexperte. Häufig liegen diese ungleichen Modelle im Verborgenen und bleiben unentdeckt, wenn nicht versucht wird, das Denkmodell des Kommunikationspartners zu durchdringen. Beide Ebenen wirken in einer Art Wechselspiel zusammen. (Bucka-Lassen, 2011) Zusätzlich ist hier zu erwähnen, dass das Gegenseitige durchdringen der unterschiedlichen Perspektiven und das Verstehen der empfangenen Informationen auf der kognitiven Ebene, immer geteiltes Wissen voraussetzt. Geteiltes Wissen meint die Wissensüberschneidungen der Kommunikationspartner. Würde beispielsweise ein Alien versuchen mit einem menschlichen Wesen ein Gespräch zu führen, ohne mit diesem teilweise Vorwissen, Erfahrungen, Gestik, Zeichen, Symbole oder Verhaltensnormen zu teilen, wäre keine Verständigung möglich. (Ballstaedt, 2019 und Vogel, 2013) Je größer das geteilte Wissen ist, desto reibungsloser und einfacher verläuft das gegenseitige Verständnis im Gespräch. (Ballstaedt, 2019) Obwohl wir in den meisten Fällen mit Mitmenschen sprechen, deren Vorwissen, Erfahrungen und Einstellungen den unseren ähnlich zu sein scheinen, sprechen wir häufig aneinander vorbei. (Allhoff & Allhoff, 2016)

Das wohl bekannteste Modell, das die Problematik des Verständnisses und des Verstandenwerdens aufzeigt, ist das Eisbergmodell, welches ursprünglich von Sigmund Freud stammt.

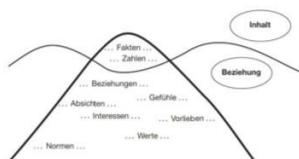


Abbildung 1: „Eisbergmodell“ des Verstehens und Verstandenwerdens (Allhoff & Allhoff, 2016, S. 147)

In diesem Modell wird deutlich, dass der Großteil der Information einer Botschaft nicht sichtbar oder hörbar ist. So ist das Verständnis noch viel mehr von der Beziehungsebene abhängig, als von dem Inhalt. Diese bleibt aber oft „unter Wasser“, also im Verborgenen. (Allhoff & Allhoff, 2016)

Ein weiteres Merkmal des Gesprächs, das dieses auch von der Rede abgrenzt, ist der Grad der Öffentlichkeit. Während eine Rede oft für viele Menschen zugänglich ist, bleibt ein Gespräch in Regelfall im Privaten. Außerdem ist die Situation, in der sich alle Beteiligten befinden, viel weniger berechenbar, als eine Redesituation. Ein Gesprächsverlauf lässt sich nie voraussagen. Der deutsche Philosoph Hans-Georg Gadamer sagt daher:

„Wir sagen zwar, dass wir ein Gespräch führen, aber je eigentlicher ein Gespräch ist, desto weniger liegt die Führung desselben in dem Willen des einen oder anderen Gesprächspartners. So ist das eigentliche Gespräch niemals das, das wir führen wollten. Vielmehr ist es im Allgemeinen richtiger zu sagen, daß wir in ein Gespräch geraten, wenn nicht gar, dass wir uns in ein Gespräch verwickeln. [...] Was bei einem Gespräch herauskommt, weiß keiner vorher.“
(Gadamer, 1986, S.387)

Diese Unvorhersehbarkeit des Gesprächs setzt die Gesprächsteilnehmer einem großen Risiko aus, die Kontrolle über den Gesprächsverlauf oder auch der eigenen emotionalen Ausbrüche zu verlieren. (Bader, 1995)

Die Spanne der möglichen Entwicklungsrichtungen eines Gesprächs ist groß. Den Rahmen liefern kultur- oder auch situationsspezifische Regeln, die als Orientierung für angemessenes Gesprächsverhalten gelten und meist unbewusst verinnerlicht sind. (Casper-Hehne, 1999) Dies betrifft sowohl die verbalen als auch die nonverbalen Gesprächshandlungen. Beispielsweise wird in der arabischen Kulturregion strikt darauf geachtet, dem Kommunikationspartner niemals die Fußsohle zu offenbaren, da dies als extreme Beleidigung gilt (Broszinsky-Schwabe, 2017) Bei den Finnen lassen sich in Gesprächen nur selten kritische Äußerungen finden, weil diese als sehr verletzend gelten. (Casper-Hehne, 1999)

Das Ziel eines jeden Gesprächs ist es, ein bestimmtes Thema zu einer gemeinsamen Sache zu machen (Geissner, 1981) und etwas Gemeinsames herzustellen. (Hess-Lüttich, 2021) Dennoch hat jedes Gespräch seinen individuellen Zweck. (Bucka-

Lassen, 2011) So lassen sich Gespräche innerhalb der Makroebene in zwei Kategorien unterteilen. Der erste Gesprächstyp weist eine dominante Sachdimension auf. Darunter fällt beispielsweise eine Teamsitzung. Der zweite Typ wird von der Personendimension dominiert. Hier wäre zum Beispiel ein Abmahnungsgespräch aufzuführen. Zwei weitere Ebenen, die Meso- und die Mikroebene, können innerhalb der Makroebene weiter Unterscheidungen vornehmen. (Hess-Lüttich, 2021) Allerdings beziehen sich diese weniger auf die Charakterisierung des ganzen Gesprächs, sondern führen unterschiedliche Formen innerhalb des Gesprächs aktes auf. Darum sind sie erst im späteren Verlauf aufgeführt, wenn sich dem rhetorischen Handeln im Gespräch angenähert wird.

Der Mensch besitzt dank seines besonderen Artikulationsapparates und seines Bewusstseins die Möglichkeit Begebenheiten sprachlich darzustellen und mit anderen Menschen zu kommunizieren. Darum begleiten ihn Gespräche seit der Entstehung der Sprache. (Gora 2010) Die Menschen sind auf das Gespräch angewiesen. Ob in der Partnerschaft, in der Familie oder im Beruf, Kommunikation macht einen großen Teil des alltäglichen Lebens aus. (Allhoff & Allhoff, 2016) Scudéry beschreibt das Gespräch sogar als „das gesellschaftliche Band aller Menschen“. (Scudéry, 1979 in Hess-Lüttich, 2021, S. 471) Trotzdem wurde die Gesprächsrhetorik in der antiken Rhetorik fast gänzlich ausgeklammert. (Bauer, 1969) Sowohl Sokrates und Platon als auch Cicero und Quintilian bezogen das Gespräch nicht in ihre rhetorischen Betrachtungen mit ein. Sie erkannten ausschließlich die traditionelle Rederhetorik als Redekunst an, nicht aber die Rhetorik im Gespräch. Quintilian war sogar der Meinung, dass es in der menschlichen Existenz überhaupt keine Redekunst gäbe, wenn der Mensch nur mit einzelnen Personen reden würde. (Geissner, 1981) Die einzige dialogisch-rhetorische Situation, die berücksichtigt, aber nicht unbedingt als dialogisch gedacht wurde, war die Rede und Gegenrede, die auf der politischen Bühne im antiken Griechenland stattfand und den Bürgern in verschiedenen Reden pro und contra Argumente darlegen sollte. (Klotz & Ottmers, 2007)

Die Missachtung der Gesprächsrhetorik zeigt sich auch darin, dass sich die Gesprächs- und Dialogforschung nicht aus der Rhetorikforschung entwickelte, sondern sowohl von Seiten der Linguistik als auch von der Psychologie, der Soziologie und der Philosophie entsprang. (Knape, 2009) In der Renaissance entstanden zwar bereits italienische Schriften, die eine Konversationsliteratur thematisierten, diese basierten dennoch auf den Schriften der „klassischen“ Werke von Cicero. Eine geschlossene Gesprächsrhetorik wurde hier noch nicht herausgebildet (Bader, 1995)

Dies änderte sich erst in den letzten Jahrzehnten, als Bausch und Grosse mit ihrem Werk „Praktische Rhetorik“ (1985) und Kallmeyer mit seinem, auch in dieser Arbeit oft zitiertem Werk, „Gesprächsrhetorik: Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozess“ (1996) einen rhetorischen Zugang zum Gespräch eröffneten. (Knape, 2009) Die Gesprächsrhetorik ist daher äußerst modern und alltagsbezogen. Sie fokussiert Themenbereiche, in denen ihr Wirkungspotential deutlich wird, darunter „Bildung, Kommunikation, Alltag [...] Fachdisziplin mit Ausstrahlung sowie Wirkungskraft auf und zwischen Menschen“. (Hess-Lüttich, 2021, S.5)

Nach Kallmeyer ist die Gesprächsrhetorik das „rhetorische Verfahren in interaktiven Prozessen“ (Kallmeyer, 1996, S. 10) Das bedeutet, dass hier die Betrachtung des individuellen rhetorischen Handelns in Interaktion im Mittelpunkt steht. Die Gesprächsrhetorik unterscheidet sich von der klassischen Rhetorik, durch die Einbettung der Interaktionstheorie und des gesprächsanalytischen Zugangs. (Kallmeyer, 1996) Es wird also unterschieden in „Sprechen zu anderen“ und „Sprechen mit anderen“. (Geisner, 1981) Wobei der Begriff „unterscheiden“ in diesem Fall wohl der falsche zu sein scheint, denn die beiden Kategorien lassen sich nicht strikt trennen. Sowohl monologische Gesprächsteile, also die Sprachhandlungen, „die nicht auf eine bestimmte Reaktion eines konkreten Kommunikationspartners zielen“ (Weigand, 1986, S.119), als auch dialogische Teile finden im Laufe eines Gesprächs statt. (Mukařovský, 1967) So sind die Erkenntnisse der Rederhetorik partiell auch für die Gesprächsrhetorik von Bedeutung. (Knape, 2009) Die Rederhetorik scheint mit der Gesprächsrhetorik teilweise zu verschmelzen. Neu ist jedoch die Berücksichtigung des Rückmeldeverhaltens des Hörers. Dazu gehören eingeworfene Versuche der Kontaktaufnahme oder Kommentare, die dem gerade aktiven Sprecher verschiedene Informationen senden sollen. Der Zuhörer offenbart somit seine (Un)Aufmerksamkeit, sein (Un)Verständnis von dem bisher Vernommenen und dessen Semantik, Bestätigung oder Ablehnung und/oder stellt die Forderung, selbst zu Wort zu kommen. (Hess-Lüttich, 2021)

Sobald kommunikative Interaktion stattfindet handelt es sich um Gesprächsrhetorik, da die Kommunikationsteilnehmer ihre Beiträge immer rhetorisch gestalten. (Kallmeyer, 1996) Es sind keine Kenntnisse über Rhetorik nötig, um rhetorisch zu handeln. Kinder können ihre Großeltern beispielsweise schon im jungen Alter mit Argumenten überzeugen. (Hess-Lüttich, 2021) So wendet sich Gesprächsrhetorik oft der alltagsweltlichen Praxis zu. Der grundlegende Fokus sind die praktisch-rhetorischen Probleme bei verbalem Handeln in Interaktionen. Dazu gehört das Durchsetzen des eigenen Interesses bzw. das Überzeugen des Gegenübers, die

Verständigungssicherung, das Konflikt- und Streitgespräch und die Identifikation verschiedener rhetorischer Verfahren sowie deren Chancen und Risiken. (Kallmeyer, 1996)

Grundlegend umfasst die Gesprächsrhetorik, die beiden zuvor erwähnten, jedoch zunächst nicht explizit erklärten Ebenen, die Meso- und die Mikroebene. Zur Erinnerung: Die Makroebene charakterisiert die Form eines Gesprächs. Die Mesoebene unterscheidet dann in drei Formen, die in den einzelnen Typen der Makroebene vorkommen. Zuerst die informative Form, wie beispielsweise das Erklären, als nächstes die überzeugende Form, wie das Argumentieren und zum Schluss die unterhaltende Form, wie das Erzählen. Die Mikroebene fokussiert kleinere Fragmente im Gesprächsprozess. Dazu gehört das Lob, der Tadel, die Frage, das Zu- und Abraten und das Verurteilen oder Freisprechen. Ein Teilnehmer eines Gesprächs handelt innerhalb dieser beiden Ebenen und entscheidet sich bewusst oder unbewusst für die Verwendung passender Formen. (Hess-Lüttich, 2021)

Jedes kommunikativ-rhetorische Handeln verfolgt eine Intention. (Hess-Lüttich, 2021) Diese Intention muss allerdings nicht mit der des Kommunikationspartners übereinstimmen. (Ballstaedt, 2019) Grundsätzlich lassen sich die Intentionen in drei verschiedene Motive (Auffordern, Informieren, Teilen) unterteilen. Die Absender*in möchte also den Adressaten entweder auffordern, etwas zu tun, möchte seinen Gegenüber informieren und sein Wissen teilen oder er möchte seine Einstellung und seine Gefühle vermitteln und den Adressaten damit zum Mitfühlen anregen. (Tomasello, 2009) In jedem Fall ist die Zielsetzung der Absender*in bei der Empfänger*in ein Verständnis der ausgesendeten Mitteilung zu erreichen. Dabei handelt es sich zum einen um das inhaltliche Verständnis, bei dem die Adressat*in die empfangenen Worte in Beziehung zu einander stellt, ihr Vorwissen aktiviert und daraufhin die ausgesendete Information schlussfolgert. Zum anderen klärt die Empfänger*in für sich die Frage, welche Intention, mit der ausgesendeten Information verbunden ist. Dies stellt das intentionale Lernen dar. Zum Schluss bleibt das expressive Lernen zu erwähnen, bei dem die Adressat*in versucht zu verstehen, was die Aussendende, neben der informativen und intentionalen Botschaften, über sich selbst aussagt. (Ballstaedt, 2019) Nicht alle Formen des Verstehens müssen immer erfolgreich verlaufen. So kann es beispielsweise passieren, dass die Empfänger*in die reine Information versteht, aber nicht erkennt, mit welcher Intention sie ihm zugetragen wurde. (Bublitz & Kühn, 2009)

Dies ähnelt dem 4-Ohren-Modell von Schulz von Thun (2012). Dieses besagt, dass das Verständnis auf den 4 Ebenen abläuft, die im Modell jeweils als ein Ohr dargestellt werden.

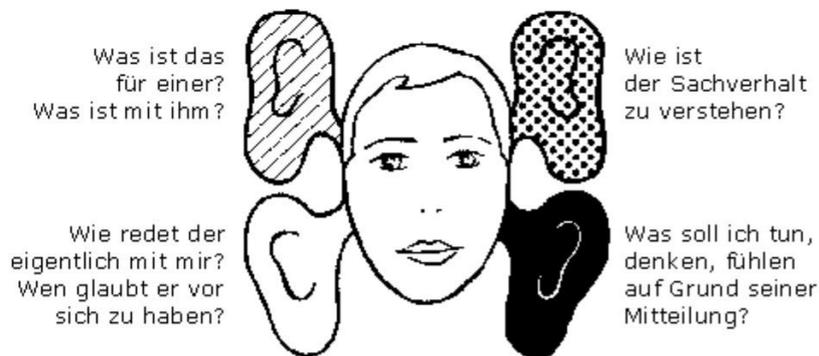


Abbildung 2: „der vieröhrige Empfänger“ (Schulz von Thun, 1998, S.45)

Das erste Ohr ist das sogenannte Sachohr (oben, rechts). Dieses Ohr empfängt Daten, Fakten und die Informationen, die der Sender objektiv aussagt. Die Empfänger*in fragt sich: „Wie ist der Sachverhalt zu verstehen?“

Das zweite Ohr (unten, rechts) bezieht sich auf das Apellohr. Die Empfänger*in stellt sich hier die Frage, welche Aufforderung die Aussendende an sie stellt. „Was soll ich tun, denken, fühlen?“

Das dritte Ohr (unten, links), stellt das Beziehungsohr dar. Hier erkennt die Empfänger*in in den Aussagen der Aussender*in welches Beziehungsbild sie von deren Beziehung zueinander hat. „Wie redet er/sie eigentlich mit mir und wen glaubt er/sie vor sich zu haben?“

Das letzte Ohr, das Selbstkundgabeohr (oben, links) stellt fest, welche Informationen die Aussender*in in ihren Aussagen über sich selbst, ihre Stimmung und ihre Verfassung preisgibt. Auf dieser Grundlage kann ein grobes Einschätzungsbild entstehen. (Schulz von Thun et al., 2012)

Allhoff & Allhoff (2016) führen hierfür ein sehr anschauliches Beispiel auf. Die Situation handelt von einer Mutter, die aus dem Fenster schaut und zu ihrem Mann und

ihrem Sohn folgende Aussage versprachlicht: „Es sieht noch nicht nach Frühling aus.“ (Allhoff & Allhoff, 2016, S. 148) Auf dem Sachohr kann die Aussage als „draußen blüht es noch nicht“ verstanden werden. Auf dem Selbstkundgabeohr könnte die Aussage: „Mir ist es zu kalt, wenn das Fenster offen ist.“ verstanden werden. Daran anschließend wäre auf dem Apellohr die Information: „Kann jemand bitte das Fenster zu machen.“ möglich. Verständnis und Intention sind oft nicht deckungsgleich. Das bringt Schwierigkeiten und Missverständnisse mit sich. Das Wissen über das Vier-Ohren-Modell kann das Ganze aber erheblich erleichtern. (Allhoff & Allhoff, 2016)

Die Gesprächsrhetorik lässt sich in zwei Kategorien unterteilen. Zum einen die verbale Gesprächsrhetorik, die sich nur auf die Mündlichkeit bezieht und im Laufe dieser Bachelorarbeit noch einen besonderen Fokus genießt und zum anderen die nonverbale Gesprächsrhetorik. Die nonverbalen Signale werden oft fälschlicherweise als kleiner, beiläufiger Faktor betrachtet, dabei vermitteln diese wesentliche sprachliche Informationen. Ihre Bedeutsamkeit wird unterschätzt. Sie können sprachliche Äußerungen abschwächen oder unterstreichen, das wahre innerliche Empfinden ausdrücken, ohne es in Worte fassen zu müssen und viel über das Verhältnis der Kommunikationspartner preisgeben. Des Weiteren können nonverbale Signale sogar sprachliche Äußerungen gänzlich ersetzen. (Allhoff & Allhoff, 2016) In vielen Kulturkreisen ersetzt das Kopfnicken ein „Ja“ und das Kopfschütteln ein „Nein“. (Scherer, 1984 in Allhoff & Allhoff, 2016) Interessant ist auch, dass die Wirkung der nonverbalen Ausendungen meist überwiegt, wenn die nonverbalen und verbalen Signale im Widerspruch zueinanderstehen. (Allhoff & Allhoff, 2016)

2.2. Was ist verbale Gesprächsrhetorik

Wie zuvor bereits erwähnt, repräsentiert die verbale Gesprächsrhetorik einer der zwei Teile der Rhetorik. (Allhoff & Allhoff, 2016) Da sie im letzten Kapitel besonders ausführlich beschrieben wurde, gilt es im Folgenden, in aller Kürze, den Teil der Verbalität hervorzuheben.

Die verbale Gesprächsrhetorik bezieht sich nur auf die verbalen Sprachhandlungen im Gespräch. (Kallmeyer, 1996) Laut dem Duden lässt sich „verbal“ als „mit Worten“ oder „mithilfe der Sprache“ beschreiben. (Duden online, 2021) Das bedeutet, dass sich dieser Teil der Gesprächsrhetorik lediglich auf das hörbare Signal bzw. der figura vocis bezieht. (Hess-Lüttich, 2021) Hierbei encodiert ein Kommunikationsteilnehmer seine Botschaft in einen bloßen Text. (Vogel, 2013) Dieser umfasst eine Semantik, die die Bedeutung des Textes meint, eine Prosodik, also eine bestimmte Versstruktur

und eine Syntaktik, die die Wortbildung und den Satzbau beinhaltet. (Allhoff & Allhoff, 2016) Zusätzlich werden Faktoren, wie Stimme, Rhythmus oder Lautstärke zur verbalen Gesprächsrhetorik inkludiert. (Hess-Lüttich, 2021 und Martin, 1974) All diese Punkte werden in Einbettung einer Interaktion betrachtet. (Kallmeyer, 1996)

2.3. Kurzer geschichtlicher Abriss der Entwicklung des Unterrichts

Bildung und Schule musste erst eine starke Entwicklung durchlaufen, um zu dem zu werden, was heute als ganz selbstverständlich erachtet wird. Rhetorik und Schule sind ungefähr gleich alt. Die Sophisten waren die ersten Lehrer der Geschichte. (Geissner, 1998) Später, im Mittelalter, war der Zugang zu Bildung nur für den Adel und den Klerus möglich. Das bedeutete für die Mehrheit, dass sie keine Chance auf Alphabetisierung hatten. (Becker-Mrotzek & Vogt, 2009)

Durch die Entwicklung der Wirtschaft und die damit zusammenhängende Entwicklung der Berufe wurden Fähigkeiten, wie Lesen, Schreiben und Rechnen immer wichtiger. So entstanden sogenannte Schreibschulen, die allerdings nur gegen Bezahlung besucht werden konnten. Eine Schulpflicht gab es zu diesem Zeitpunkt noch nicht und auch Lehrkräfte wurden nicht speziell ausgebildet. (Becker-Mrotzek & Vogt, 2009)

Ab dem 18. Jahrhundert entstanden aus den damaligen Lateinschulen teilweise die Gymnasien. Zusätzlich entwickelten sich die Realschulen. Ab dem 19. Jahrhundert wurden Lehrkräfte ausgebildet und das Staatsexamen als Voraussetzung für das Unterrichten an Gymnasien eingeführt. Um an Volksschulen lehren zu können, wurden Lehrerbildungsanstalten besucht. Diese waren wiederum Vorläufer der Pädagogischen Hochschulen, die wir heute kennen. 1717 wurde dann die allgemeine Schulpflicht eingeführt und 1919 entstand die einheitliche Grundschule, die für alle zugänglich war. (Becker-Mrotzek & Vogt, 2009)

Durch diese Modernisierung war das Schulsystem jetzt darauf angewiesen, sich neu zu organisieren, neue Kommunikationsformen zu finden und sich den neuen didaktischen und methodischen Aufgaben zu stellen. Der Erfolg der ganzen Gesellschaft stand jetzt in direkter Verbindung zu dem Erfolg des Schulsystems. Dadurch wurde die Bedeutsamkeit von Schule in der Öffentlichkeit anerkannt und zum Gegenstand wissenschaftlicher Disziplinen. Geeignete Unterrichtsverfahren mussten erst entwickelt werden, denn die traditionellen Methoden reichten jetzt nicht mehr aus. (Becker-Mrotzek & Vogt, 2009)

So entstanden Diskussionen darüber, wie erfolgreicher Unterricht konzipiert wird. In den sechziger Jahren gelang es der Fachdidaktik dann als wissenschaftliche Disziplin anerkannt zu werden. Zusätzlich wurde die Unterrichtskommunikation, die seither asymmetrisch und lehrerzentriert stattfand, hinterfragt. Dies lieferte neue Perspektiven im Hinblick auf die Unterrichtspraxis. (Hess-Lüttich, 2021 und Becker-Mrotzek & Vogt, 2009)

Die Forschung über das Lernen brachte neue Erkenntnisse. In den siebziger Jahren kam es zu einer kognitiven Wende, die das Verständnis über das Lernen vom Behaviorismus hin zum Konstruktivismus entwickelte. (Göhlich & Zirfas, 2007) (Diese Entwicklung wird im Kapitel „der Lernbegriff“ näher erläutert) Lernen wurde jetzt als aktiver Prozess gesehen. Die Schüler*innen-Rolle entwickelte sich zunehmend zu einer selbststeuernden, selbstorganisierenden und aktiven Rolle. (Gudjons, 2006)

„Ich kann als Lehrkraft lehren so viel ich will, was die Schüler lernen, passiert in ihren Köpfen!“ (Gudjons, 2006, S.16)

So musste sich auch die Rolle der Lehrperson weiterentwickeln. Diese hatte bisher über das Lernen bestimmt, es gesteuert und reguliert. Das alles sollten jetzt die Schüler*innen selbst in die Hand nehmen. Die Lehrkraft entwickelte sich also mehr und mehr zu einer Art Moderator*in bzw. Lernberater*in. (Gudjons, 2006) Dadurch fanden andere Gesprächsformen statt. Mit der Abnahme des Frontalunterrichts verlor auch der Lehrer*innenvortrag an Bedeutung. Stattdessen gelang den Diskussionen, den Debatten und dem Austausch der Schüler*innen untereinander immer weiter der Durchbruch. (Jungmann et al., 2021)

Der Unterricht entwickelt sich heute immer weiter zu einem „offenen Unterricht“. Das bedeutet, dass die Interessen und Fähigkeiten der Schüler*innen zentrale Ausgangspunkte des Unterrichts darstellen und schülerorientiert als auch differenziert unterrichtet wird. (Schröder, 2001)

Das genau richtige Konzept des guten Unterrichts gibt es nicht. Sowohl die Klassen, als auch die Lehrkräfte sind heterogen. Aufgrund dessen braucht es unterschiedliche Unterrichtsansätze. (Longhino, 2018)

2.4. Verbale Gesprächsrhetorik im Unterricht der Grundschule

Da die Akteure in einem Gespräch ihre Beiträge, ob bewusst oder unbewusst, immer rhetorisch gestalten (Kallmeyer 1996), ist davon auszugehen, dass wenn ein Gespräch stattfindet, immer auch verbale Gesprächsrhetorik passiert. Obwohl im Folgenden zwar häufig „nur“ das Gespräch erwähnt wird, ist im gleichen Zug auch die verbale Gesprächsrhetorik gemeint.

Im Bildungssystem wird der Schriftlichkeit oft einen höheren Wert beigemessen als der mündlichen Kommunikation. (Allhoff & Allhoff, 2016) Dabei ist Unterricht, wie Lüders es bezeichnet, ein „Sprachspiel“. Das Sprechen findet nicht nur im Zielbereich Bildung statt, sondern findet sich auch im Gegenstandsbereich, wie beispielsweise im Fremd- oder Fachsprachenunterricht wieder. Zusätzlich, und für das folgende Kapitel am bedeutendsten, ist der Methodenbereich und damit einhergehend das Unterrichtsgespräch, zu erwähnen. (Lüders, 2003) Das Unterrichtsgespräch wird in fast jedem Buch der Gesprächsrhetorik als Anwendungsbereich aufgelistet. Zurecht, denn Unterricht ist ein vielschichtiges kommunikatives Ereignis (Teuchert, 2015), bei dem es sich immer um das Verhältnis eines Einzelnen (Schüler*in) in Gruppen (Klassenverband oder Arbeitsgruppe), also um eine durchweg dialogische Situation handelt. Nach Loh geht die Form Unterricht sogar nur aus einer Verkettung von Kommunikationssituationen hervor. (Loh, 2020)

Das Gespräch ist ein unabdingbares Werkzeug für den schulischen Alltag. (Vogel, 2013) Die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten ist stark daran gebunden. (Hess-Lüttich, 2021) Die Lehrkräfte führen, unabhängig von der Fachrichtung, ständig Dialoge und handeln damit, bewusst oder unbewusst, ständig geschäftsrhetorisch. (Geissner 1998) Dabei besteht deren Kern meist aus thematischer Orientierung und Ausrichtung auf Lehr-Lernprozesse. (Brandt, 2015) Des Weiteren hängt mit den Unterrichtsgesprächen meist eine Lernbereitschaft zusammen, da den Schüler*innen in der Institution Schule die Rolle als Lernende zugeschrieben wird. (Bittner, 2006)

Gespräche nehmen einen großen Teil des schulischen Alltags ein. Sie können in drei verschiedenen Interaktionskonstellationen auftreten. Zum einen in der dyadischen Konstellation, in der zwei Personen miteinander kommunizieren. Das könnte beispielsweise die Partnerarbeit sein. Als nächstes die triadische Konstellation, an der drei Personen beteiligt sind, wie möglicherweise bei einer Gruppenarbeit und als letztes die polyadische Konstellation, die in Gesprächen im Plenum stattfindet. (Jungmann et al., 2021) Des Weiteren lassen sich die Unterrichtsgespräche in zwei

Kategorien einteilen. Die erste Kategorie sind die Schüler*innen-Lehrer*innen-Gespräche. Wie der Name schon sagt, spricht die Lehrperson hier mit mindestens einer Schüler*in. Charakteristisch für diese Art von Unterrichtsgespräch ist die Asymmetrie des Wissens. Die Lehrer*in tritt in diesen Gesprächen als Expert*in auf. (Brandt, 2015) Die zweite Kategorie bilden die Schüler*innen-Schüler*innen-Gespräche. Diese finden meist in Gruppen- und Partner*innenarbeiten statt. Auch wenn hier die Lehrperson nicht direkt involviert ist, ist sie trotzdem im Klassenraum anwesend und kann diese Gespräche beenden oder Gespräche mit den Gesprächsbeteiligten eröffnen und das Schüler*innen-Schüler*innen-Gespräch in ein reines Schüler*innen-Lehrer*innen-Gespräch verwandeln. (Brandt, 2015)

Eine besondere Ausbildung für Lehrende zum rhetorischen Handeln in diesen Gesprächsphasen gibt es in den meisten Fällen nicht. (Geissner 1998) Auch die Vermittlung von metasprachlichen Kompetenzen, die in den 70er Jahren gefordert wurde, geriet wieder in den Hintergrund. (Neuland, 1995) Umso sinnvoller ist es, sich mit der Gesprächsrhetorik zu beschäftigen, um sie bedacht nutzen und weitergeben zu können. So kann diese ein sinnvolles Werkzeug für den Unterricht werden, anstatt durch fehlendes Wissen unbewusst hinderlich zu sein. Geissner (1998) spricht hier von einem Aufdecken und Reflektieren rhetorischer Prozesse im Unterricht, die andernfalls „unentdeckt und unreflektiert weiter geschehen“ würden. (Geissner, 1998, S. 26)

Gerade in der Grundschule besteht die Klassengemeinschaft aus äußerst heterogenen Gruppen. (Einsiedler et al., 2008) Die Kinder bringen ihre eigenen Geschichten aus dem Kindergarten mit in die Schule. Sie sind verschiedenen Alters, weisen Unterschiede in Geschlecht, Herkunft, Religion, sozioökonomischen Status des Elternhauses usw. auf. (Seifert & Wiedenhorn, 2017) Umso wichtiger sind die Unterrichtsgespräche, die eine differenzierte Unterstützung für die Schüler*innen darstellen. (Jungmann et al., 2021)

Zunächst beginnt der Grundschulunterricht meist mit einer mündlichen Begrüßung zwischen allen Akteuren. Anschließend wird er durch einen kurzen mündlichen Einstieg in das Stundenthema fortgesetzt. (Becker-Mrotzek & Vogt, 2009) Gespräche sind demnach oft ritualisiert und können daher für die Schüler*innen Vertrautheit und Sicherheit bieten. (de Boer & Bonanati, 2015) Gerade in der Grundschule sind solche Rituale von großer Wichtigkeit. Durch sie können den Kindern Zugänge zu, noch nicht greifbaren, Zeitabschnitten eröffnet werden und für Orientierung und Halt sorgen, was

vielen Schüler*innen gerade die Anfangszeit der Grundschule erleichtert. (Mohnhoff, 2007)

Im weiteren Unterrichtsverlauf ist der moderne, offene Unterricht stark geprägt von Diskussionen, Dialogen und schülerorientierten Gesprächen. (Becker-Mrotzek & Vogt, 2009) Gespräche eröffnen in vielerlei Hinsicht Zugänge. Sie ermöglichen Einblicke in Schülerperspektiven, können Neugier und Motivation entfachen, oder zu vertieftem Nachdenken über die Problemhaftigkeit einer Sache führen. (de Boer & Bonanati, 2015) Aus diesen dialogischen Lehr-Lernsituationen resultieren zu wertvolle Lernprozesse, denn Gespräche bringen die Beteiligten dazu ihre Gedanken und Perspektiven auszutauschen, gegenseitig zu verstehen und damit zu neuen Sichtweisen zu gelangen. Zusätzlich können so Ideen und Problemlösungen aufkommen, die alleine nicht entstanden wären. (Bucka-Lassen, 2011 und Teuchert, 2015) Damit ist der Unterrichtserfolg wesentlich abhängig von erfolgreichen Gesprächen, sowohl zwischen den Schüler*innen untereinander, als auch mit der Lehrperson. (Teuchert, 2015)

Außerdem stehen emotionale Aspekte mit der verbalen Gesprächsrhetorik in Verbindung. Die Lehrkraft kann lobende oder mahnende Signale senden und somit bei den Schülerinnen und Schülern emotionale Reaktionen auslösen und auf diese Weise auf die Selbstwirksamkeit der Schüler*innen Einfluss nehmen. (Becker-Mrotzek & Vogt, 2009 und Frey, 2016)

Gespräche gehören zum schulischen Alltag. (de Boer & Bonanati, 2015) Auch wenn nicht jede Person Zutritt zum Unterrichtsgeschehen hat, finden Unterrichtsgespräche doch in einer gewissen Öffentlichkeit statt. (Wiesemann & Amann, 2002) Am Unterricht nehmen immer viele Personen gleichzeitig teil, weshalb alles, was dort geschieht und darin inkludiert die Unterrichtsgespräche, nicht im „Privaten“, sondern auf einer Art „Klassenbühne“ stattfinden. Das macht sie hoch-emotional, (de Boer & Bonanati, 2015) was häufig dazu führt, dass das Sprechen in und vor der Klasse von Lampenfieber begleitet wird. (Allhoff & Allhoff, 2016)

3. Grundlagen Lerngespräche

Dieses Kapitel soll die verschiedenen Ansätze bezüglich des Lernbegriffs darstellen. Es soll erklärt werden, welche zentralen Perspektiven es auf den Prozess „Lernen“ gibt und welche davon die heute vorherrschende darstellt. Im Anschluss wird

erläutert, was Lerngespräche sind und wie dieser Prozess des Lernens in Lerngesprächen angeregt werden kann. Nachfolgend wird in Schüler*innen-Lehrer*innen-Lerngespräche und Schüler*innen-Schüler*innen-Lerngespräche differenziert.

3.1. Der Lernbegriff

Um Lernen in Lerngesprächen beobachten und voranbringen zu können, muss sich zunächst mit dem Lernbegriff auseinandergesetzt werden. Erst wenn klargestellt wurde, was „Lernen“ meint und wie es funktioniert, können Lerngespräche explizit so gestaltet werden, dass Lernen optimal gefördert werden kann.

Ernest Ropiequet Hilgard war ein amerikanischer Psychologe, der den Lernbegriff bedeutend prägte. Er definiert Lernen als „Vorgang, durch den eine Aktivität im Gefolge von Reaktionen des Organismus auf eine Umweltsituation entsteht oder verändert wird.“ (Hilgard/Bower, 1970 in Göhlich & Zirfas, 2007, S.19) Sein Werk *Theories of Learning* (1948) beruft sich auf den behavioristischen Ansatz. Dieser besagt, dass menschliches Verhalten naturwissenschaftlich untersuchbar ist. Dabei wird dieses in Reiz-Reaktions-Ketten zerlegt und erklärt, ohne aber die innerpsychischen Vorgänge eines Menschen zur Erklärung dieses Verhaltens zu nutzen. Allerdings wurde klar, dass sich die innerpsychischen Vorgänge nicht ausblenden lassen und so konnte sich der bloße behavioristische Ansatz auf Dauer nicht durchsetzen. Es bedarf einer Weiterentwicklung. (Göhlich & Zirfas, 2007)

So kam es in den siebziger Jahren zu einer kognitiven Wende und zur Entstehung der sozial-kognitiven Lerntheorie. Diese Theorie wurde hauptsächlich von Albert Bandura entwickelt, der weiterhin behavioristische Züge inkludierte. Nach ihm ist Lernen von den vier Faktoren Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Reproduktion und Motivation abhängig und eine Imitation eines Verhaltens. Auch hier entsteht Lernen durch die Wechselwirkungen zwischen Umwelt und Individuum. Allerdings liegt der Fokus deutlich auf dem individuellen Lernenden und seinem internen Schema. Durch Jerome Bruner konnte der kognitivistische Ansatz mit der Pädagogik verknüpft werden. Er betonte vor allem die Chancen, die im entdeckenden Lernen und dessen Umsetzung im Unterricht stecken. Seiner Meinung nach ist der Mensch intrinsisch motiviert zu lernen und sollte durch eine fordernde Lernumgebung und eigene Entdeckungen selbst Informationen finden und Regelmäßigkeiten erkennen. Das bloße Anbieten von vorstrukturierten Informationen ist zu vermeiden, denn Ziel ist es nicht deklaratives Wissen anzuhäufen, sondern Problemlösekompetenz zu entwickeln. (Göhlich & Zirfas, 2007)

Nach dem behavioristischen Ansatz und dem Kognitivismus ist noch der modernste Ansatz, der Konstruktivismus zu erwähnen. Anders als bei dem kognitivistischen Ansatz, der Lernen als Informationsverarbeitung betrachtet, geht der Konstruktivismus davon aus, dass Informationen nicht von außen abgearbeitet, sondern nur von dem inneren System des Menschen selbst erzeugt werden. (Göhlich & Zirfas, 2007) „Alle Erkenntnis wird vom Individuum selbst konstruiert“ (Gudjons, 2006, S. 16) Damit ist Lernen immer ein aktiver Prozess, der mit einem gewissen Grad an Selbststeuerung verbunden ist. (Gudjons, 2006)

In der Pädagogik hat sich der Konstruktivismus weitestgehend etabliert. (Gerstenmaier & Mandl, 1995) Das bedeutet, dass der Unterricht so gestaltet werden muss, dass konstruktivistisches Lernen möglich ist. Hierfür muss der Unterricht sieben Merkmalen gerecht werden, die folgend weiter erläutert werden sollen. (Dubs, 1995)

Zum einen muss der Inhalt authentisch sein. Das heißt, er muss sich an lebensnahe und ganzheitlich zu betrachtende Probleme halten, die nicht vereinfacht werden, sondern ihre Komplexität beibehalten. Nur so kann der komplexe Gesamtzusammenhang erfasst werden. Einzelne Lernbausteine, die „künstlich“ aufgeteilt, aufeinander aufbauend und gut strukturiert angeboten werden und dann mit explizit dafür erstellten Problemstellungen geübt werden sollen, führen nicht zu einem tiefgehenden Verständnis des Lerninhaltes und sollten daher vermieden werden. (Dubs, 1995)

Zum anderen gilt es im zweiten Punkt, den Lernaspekt als einen aktiven Prozess zu verstehen. Ein Prozess, bei dem neue Erfahrungen gemacht und im gleichen Zug das eigene Wissen und Können neu konstruiert wird. (Dubs, 1995)

Im dritten Merkmal wird den Fehlern ein hoher Wert beigemessen. Es ist wichtig diese zu erkennen, zu besprechen und im Anschluss sein Wissen zu korrigieren und somit neu zu konstruieren. (Dubs, 1995) Fehler sind nichts Negatives. So sagt Wagenschein (1967, S. 17 ff): „[...] in der falschen Antwort steckt fast immer etwas Brauchbares.“

Zusätzlich ist es wichtig inhaltlich an die Vorerfahrungen der Schüler*innen anzuknüpfen und deren Interessen mit einzubeziehen. So können sich die Lernenden besser mit den Lerninhalten identifizieren.

Außerdem ist es von großer Bedeutung, dass der Umgang mit aufkommenden Gefühlen gelernt wird. Anhand bloßer Rationalität lässt sich schwer mit Fehlern oder selbstgesteuertem Lernen umgehen. Es muss beachtet werden, dass dies immer eng verbunden mit Emotion und Identifikation stattfindet. (Dubs, 1995)

Des Weiteren gilt es die Evaluation des Lernerfolgs nicht an richtige oder falsche Ergebnisse zu koppeln, sondern den individuellen Lernprozess zu beobachten und auszuwerten. (Dubs, 1995)

Das letzte Merkmal ist für diese Bachelorarbeit besonders wichtig. Es besagt, dass kollektives Lernen im Unterricht besonders essentiell ist, da die Gespräche über individuelle Interpretationen und der Austausch von Hypothesen und Lösungswegen essentiell für den Lernprozess sind. (Dubs, 1995) Auch der Erziehungswissenschaftler Gerold Scholz misst der Kommunikation einen hohen Wert bei. Für ihn kann das Lernen nur sichtbar werden, wenn Kommunikation über die individuellen Sichtweisen und eine Aushandlung über diese stattfindet. (Scholz, 2008) Darum definiert er Lernen folgendermaßen:

„Lernen ist [...] ein Begriff, mit dem sich die Menschen darüber verständigen, was es bedeutet, was sie tun. Da sie explizit oder implizit in der Kommunikation miteinander solche Deutungen austauschen müssen, ist Lernen als kommunikative Botschaft auch beobachtbar.“ (Scholz, 2008, S.79)

Auf dieses letzte Merkmal von konstruktivistischem Unterricht wird im folgenden Verlauf noch explizit eingegangen, das es ebenfalls einen bedeutenden Aspekt des Lernens darstellt.

Werden diese sieben Merkmale im Unterricht umgesetzt, so kann dieser, nach Rolf Dubs, dem konstruktivistischem Lernansatz gerecht werden. (Dubs, 1995)

In diesem Kapitel wurde beschrieben, was Lernen, in Betrachtung verschiedenster Ansätze, bedeutet und welcher Ansatz sich in der Pädagogik etabliert hat. Anschließend wurde dargestellt, wie dieser im Unterricht berücksichtigt werden kann, sodass das Lernen am besten gelingt. Welche Bedeutung dies für die Lerngespräche hat wird im Folgenden evaluiert.

3.2. Was sind Lerngespräche?

Das Lerngespräch stellt eine Gesprächsform dar, die der Unterrichtskommunikation zugeordnet werden kann. Die Teilnehmenden unterstützen sich bei der Aufgabenbearbeitung und tauschen sich über den Lernfortschritt aus. (Fischer et al., 2015) Hauptsächlich werden in Lerngesprächen fachliche oder fachübergreifende Inhalte und Methoden vermittelt. (Bräu, 2013) Wenn in dieser Bachelorarbeit von dem „Lerngespräch“ gesprochen wird, meint das alle Unterrichtsgespräche, deren zentrales Ziel der Lernfortschritt der teilnehmenden Schüler*innen ist. Das Schüler*innen-Lehrer*innen-Lerngespräch und das Schüler*innen-Schüler*innen-Lerngespräch wird in den Kapiteln vier und fünf explizit definiert und somit auch voneinander unterschieden.

3.3. Wie kann lernen durch Lerngespräche angeregt werden?

Aufgrund der immer offener werdenden Unterrichtsgestaltung und der ebenfalls steigenden Selbstorganisation der Schüler*innen, bearbeiten diese immer häufiger Aufgabenkataloge und lernen ihre Materialien zu ordnen und selbstständig zu organisieren. (Breidenstein, 2014) Dabei gerät das Lerngespräch häufig in den Hintergrund, weil die Lehrkräfte in diesen offenen Unterrichtsphasen oft nur Begleiter*innen der Selbstregulierung sind. (Hellrung, 2011) Damit also Lernen in Lerngesprächen stattfinden kann, muss dieses erstmal regelmäßig und aktiv arrangiert werden. Zusätzlich konnte in einer Untersuchung von Bräu (2013) festgestellt werden, dass die tiefe Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand in Lerngesprächen nur in seltensten Fällen stattfindet. Die Gespräche dienen eher dazu, die Schüler*innen zu unterstützen, die Arbeitsblätter und Aufgaben organisiert zu lösen. Dabei kann kaum ein Lernfortschritt über die fachlichen Inhalte entstehen. (Rabenstein & Podubrin, 2010) Wie das Lernen im Lerngespräch erfolgreich angeregt werden kann soll im Folgenden erörtert werden.

Um das Lernen durch Lerngespräche erfolgreich anzuregen, muss zunächst einmal kommunikativ-kompetent gehandelt werden. Das bedeutet einerseits, dass die Art und Weise der Artikulation und des Auftretens so gewählt werden muss, dass das Ziel „Lernen im Lerngespräch“ erreicht werden kann. Andererseits muss das Gespräch die kulturbedingten Regeln und Normen einhalten und zu der Situation passend verlaufen. So kann Effektivität und Angemessenheit erreicht werden. (Hess-Lütlich, 2021) Was das im Einzelnen für das Lerngespräch bedeutet, wird im nachfolgend ergründet.

Ein Lerngespräch sollte vier Anforderungsebenen erfüllen. Als erstes sollte es an die

Lebenswelt der Schüler*innen anschließen. (de Boer, Bonanati, 2015) So kann der Unterrichtsstoff mit ihren Erfahrungen und mit dem bereits Gelernten verknüpft und dadurch besser verstanden und abgespeichert werden. (Brödel, 2012) Dieser Anforderungsebene ist auch die Formulierungskompetenz zuzuordnen. Diese verlangt, dass der Sprechende sich mit seinen Formulierungen auf den Adressaten und in diesem spezifischen Fall der Lerngespräche, eben auf die Schüler*in ausrichtet. (Ballstaedt, 2019) Die nächste Anforderungsebene ist die fachwissenschaftlich-fachdidaktische Expertise, die benötigt wird, um das Gespräch fachlich zu durchdringen. Die dritte Ebene stellt die Handlungsflexibilität im Lerngespräch dar. Diese soll dazu beitragen, dass aus vielen einzelnen Äußerungen eine kollektive Bedeutungsaushandlung entsteht. Hier sollen die Schüler*innen im Gespräch ihren Wissenshorizont überschreiten und so neue Erkenntnisse erlangen. Die letzte Ebene kennzeichnet die forschende Haltung. Dies bedeutet, dass die Lehrperson eine forschende, interessierte und neugierige Haltung einnimmt und somit zwar Lehrer*in, aber eben auch Lerner*in ist. (de Boer, Bonanati, 2015)

Zentral ist auch der Rahmen, in dem ein Lerngespräch stattfinden soll. Schule ist zunächst einmal eine Institution, in der Wissen als positiv und nicht-Wissen als negativ konnotiert wird. Zusätzlich finden alle Unterrichtsgespräche in der Öffentlichkeit der Klasse statt. (Beucke-Galm, 2015) Selbst, wenn sie nur zwischen einzelnen Personen geführt werden, reicht der akustische Radius meist über das ganze Klassenzimmer. (Brandt, 2015) Außerdem befinden sich alle Teilnehmenden in einer Hierarchie, die mit der Schulleiter*in beginnt und bei den Schüler*innen aufhört. Die Kinder stehen also an letzter Position und sind einer ständigen Bewertung durch Noten ausgesetzt. Das alles erhöht den psychischen Druck der Schüler*innen enorm. (Beucke-Galm, 2015) Dieser Leistungs- und Erwartungsdruck behindert das Lernen und führt sogar zu einem Rückfall in alte Strategien. (Hüther, 2014) Demnach ist bedeutsam, dass den Kindern aktiv Freiraum geboten wird, indem ihre Beiträge nicht sofort kommentiert oder sogar bewertet werden. Die Schüler*innen sollen das Gefühl haben, sie könnten im Gespräch etwas ausprobieren und müssen nicht mit Konsequenzen rechnen. (Beucke-Galm, 2015) Erst wenn der äußere Druck nachlässt, können wieder komplexe Denk- und Handlungsmuster aktiviert und entwickelt werden. (Hüther, 2014)

Die drei Formen der Mesoebene, das Erzählen, das Erklären und das Argumentieren finden ihren Platz im Gespräch. (Hess-Lüttich, 2021) Jede dieser Formen bietet implizites Lernen. Das heißt, die Schüler*innen lernen hier unbewusst und nicht

intentional. (Oerter, 2000) So kann beispielsweise das Üben des Erzählens im Gespräch gleichzeitig auch einen Lernfortschritt in der Lese- und Schreibfähigkeit hervorrufen, (Drick, 2016) den Wechsel zwischen medialer Mündlichkeit und medialer Schriftlichkeit erleichtern (Olhus et al., 2006) und zusätzlich positive Auswirkungen auf die mathematischen Leistungen haben. (O'Neill et al., 2004)

4. Schüler*innen-Lehrer*innen-Lerngespräche in der Grundschule

Wenn in diesem Kapitel von dem Schüler*innen-Lehrer*innen-Lerngespräch die Rede ist, meint dies eine unterrichtliche Gesprächssituation einer Lehrer*in mit genau einer Schüler*in, dessen Ziel es ist, einen Lernfortschritt zu erzielen.

Der Zusammenhang zwischen kommunikativ-rhetorischem Lehrer*innenhandeln und der Qualität der Schüler*innenbeiträge ist mehrfach belegt. (de Boer & Bonanati, 2015) Durch die Lehr- und Lernforschung wurde festgestellt, dass „adaptive, individuelle Unterstützungsmaßnahmen und gezielte Rückmeldungen [...] den Lernzuwachs stärker positiv beeinflussen, als Unterricht ohne tutorielle Unterstützung.“ (Bräu, 2015, S.127) Allerdings stellt das für viele Lehrkräfte eine besondere Herausforderung dar. Sie befinden sich in einem Spannungsfeld, in dem zum einen fachliche Kompetenzen, gute Unterrichtsplanung und Erfüllung des Bildungsplans erwartet wird und zum anderen die Lehrpersonen spontan und flexibel auf unvorhersehbare Situationen reagieren sollen. (de Boer & Bonanati, 2015) In den Schüler*innen-Lehrer*innen-Lerngesprächen gilt es zunächst die vorgegebenen Ansprüche des Lehrplans mit den individuellen Gegebenheiten der einzelnen Schüler*innen zu verknüpfen und auszubalancieren. (Bräu, 2008)

Bestimmte Rahmenbedingungen können großen Einfluss auf den Verlauf und den Erfolgsgrad des Schüler*innen-Lehrer*innen-Lerngesprächs ausüben, darum gilt es diese zunächst einmal zu betrachten. Als erstes sollte die Lehrperson vor dem Gespräch seine eigene Einstellung prüfen. (Beucke-Galm, 2015) Ein Gespräch zeichnet sich immer auch durch eine gewisse Unvorhersehbarkeit aus. (Bader, 1995) Dieser sollte sich die Lehrer*in bewusst sein und sich darauf einstellen, nicht immer die Kontrolle haben zu können und das während der kommenden Gesprächssituation „auszuhalten“ zu müssen. Außerdem gilt es sich als Lehrkraft vorzunehmen, seine „natürlichen“ Impulse, wie beispielweise den Drang, die Schülerbeiträge sofort zu bewerten und zu kommentieren, im Zeitabschnitt des Gesprächs, zu unterdrücken. (Beucke-

Galm, 2015) Ein solches Gespräch stellt also nicht nur für die Schüler*in ein emotionsgeladenes Ereignis dar, sondern eben auch für die Lehrer*in. (Becker-Mrotzek & Vogt, 2009) Dem sollte sie sich bewusstwerden.

Im zweiten Schritt sollten sich Gedanken bezüglich der Eröffnung eines Gesprächs gemacht werden. Der Ausgangspunkt für diese Eröffnung sollte bestenfalls nie das angestrebte Thema sein, sondern immer das teilnehmende Kind. Die Lehrperson muss diesem die Chance geben im Gespräch anzukommen, indem es über aktuelle Kenntnisse, Stimmungen, Kontexte berichten kann. Auch beim Beenden des Gesprächs gilt es nochmals den Fokus auf die Schüler*in zu richten. Diese sollen die Gelegenheit bekommen das Lerngespräch zu reflektieren, für sie persönlich wichtige Momente zu nennen und Schlüsselpunkte zu erläutern. So kann das Gespräch eine nachhaltige Wirkung auf das Kind haben. (Beucke-Galm, 2015)

Um ein Lerngespräch optimal in einen individualisierten Unterricht einzubetten steht die Lehrer*in vor einer besonderen Herausforderung. Ihr stellt sich die Schwierigkeit ein Lerngespräch mit einzelnen Schüler*innen zu initiieren und gleichzeitig weiterhin der ganzen Klasse gerecht werden zu müssen. Darum muss sie für sich evaluieren, für welche Schüler*innen, in welcher Reihenfolge und in welchem Zeitraum sie ihre Ressourcen als Lehrkraft einsetzt. (Bräu, 2015 und Breidenstein, 2014)

Das Ziel eines Schüler*innen-Lehrer*innen-Lerngespräch besteht nicht darin, dass die Lehrperson seinem Gegenüber Wissen vermittelt. Vielmehr soll das Gespräch dem konstruktivistischen Ansatz des Lernens entsprechen. (Hess-Lüttich, 2021 und Gerstenmaier & Mandl, 1995) Die Schüler*in soll im Gespräch „die Weisheit in sich selbst finden und gewissermaßen aus sich selbst heraus schöpfen“ (Platon, 1985 in Hess-Lüttich, 2021, S.623 ff) Gezielte Lehrerintervention kann dazu führen, dass Sachverhalte versprachlicht werden und Dinge, die zuvor noch nicht versprachlicht werden konnten, durch Lehrerimpulse gemeinsam im Gespräch entfaltet werden. Zusätzlich können durch Lehrerintervention Fachbegriffe angeboten und Schüler*innenantworten auf einander bezogen werden. (de Boer & Bonanati, 2015)

Beobachtungen des Unterrichts und Videostudien konnten Aufschluss über empirisch belegte Merkmale geben, die ein gelingendes Schüler*innen-Lehrer*innen Gespräch begünstigen. Dafür ist vor allem die Strukturierung des Gesprächs, die Kohärenz, das Führen von Diskursen und der Nutzen für die Lernenden bedeutsam. Zusätzlich ist eine ersichtliche Wertschätzung und eine positive Erwartungshaltung der Lehrkraft

gegenüber der Schüler*innen essentiell. Glaubt die Lehrer*in beispielsweise, dass die Schüler*in den Lerninhalt verstehen kann und wird, signalisiert dies ein positives Gefühl davon, dass die Lehrkraft ihr etwas zutraut und an sie glaubt. (Jungmann et al., 2021) Das hat einen positiven Effekt auf die Selbstwirksamkeit der Schüler*in und deren Vertrauen in sich selbst. (Frey, 2016)

Ein erfolgreiches Lerngespräch hängt auch immer von der Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind ab. Diese gilt es aufzubauen und zu stärken, indem den Schüler*innen wertschätzend begegnet wird, Unterstützung geboten wird, sie ermutigt werden etwas zu wagen und auf die Impulse dieser eingegangen wird. (Hüther, 2014 und Hagenauer & Raufelder, 2021) Gerade in der Grundschule ist das von großer Bedeutung. Die Kinder sammeln hier ihre ersten Erfahrungen mit dem äußeren psychischen Druck, der mit der Institution Schule einher geht und erleben das erste Mal die Beziehung zu einer Lehrperson. Gelingt es dieser eine positive Beziehung aufzubauen, unterstützt dies nicht nur das Lernen im Lerngespräch in der Gegenwart, sondern auch in der Zukunft, da die ersten Erfahrungen einer Lehrer*in-Schüler*in-Beziehungen prägend für die zukünftigen Beziehungen sind. (Hüther, 2014)

Die Lehrperson soll nicht nur die Position der Lehrenden, sondern auch eine offene Haltung als Lernende einnehmen. (de Boer & Bonanati, 2015) Damit in Lerngesprächen eine dialogische Situation entstehen kann, muss sich die Lehrer*in zurücknehmen, obwohl sie in diesen Gesprächen als Expert*in auftritt. Sonst besteht die Gefahr, dass es zu langen, monologischen Gesprächsteilen über ihre Fachkenntnisse kommt. (de Boer & Bonanati, 2015 und Bittner, 2006)

Nach Bräu (2015) lässt sich ein Schüler*innen-Lehrer*innen-Lerngespräch in sechs Teilhandlungen gliedern. Diese müssen nicht unbedingt nacheinander erfolgen und können sich zum Teil auch wiederholen. Die sechs Teile werden im Folgenden aufgeführt und erläutert.

Zunächst gilt es das Gespräch zu initiieren. Das kann entweder von Seiten der Lehrperson oder auch von Seiten der Schüler*in erfolgen. Im gleichen Zug wird das Problem präsentiert und definiert. Dieser Schritt kann auch als „Diagnose“ bezeichnet werden. Initiiert die Lehrer*in das Gespräch, so beginnt sie meist mit einer Frage, um herauszufinden, auf welchem Lernstand das Kind ist oder ob ein Problem vorhanden ist, dem sie gerade gegenübersteht. (Bräu, 2015) Wie bereits erwähnt soll ein guter Gesprächseinstieg der teilnehmenden Schüler*in die Chance geben im Gespräch

anzukommen, indem sie über aktuelle Kenntnisse, Stimmungen, Kontexte berichten kann. (Beucke-Galm, 2015 und Bräu, 2015) Jede Schüler*in soll auf ihre individuelle Art und Weise einen Zugang zum fachlichen Inhalt finden, damit dieser in Verbindung mit den bisherigen Erfahrungen ihrer eigenen Lebenswelt gebracht werden kann. Falls das Gespräch von Seiten des Kindes initiiert werden sollte, berichtet dies meist zu Beginn von einem vorliegenden Problem und bittet die Lehrkraft um Unterstützung. Diese versucht die Perspektive des Kindes zu durchdringen und den Sachverhalt zu erfassen. In beiden Initiierungsfällen gilt es den Unterstützungsbedarf herauszufinden. Im nächsten Schritt beginnt die Lernunterstützung. In diesem Schritt sind alle Formen der Lernunterstützung miteinbezogen, die sich auf das zuvor erkannte Problem beziehen. Hier steht die Sache bzw. der Lerngegenstand im Fokus. Als nächstes kann der Handlungsteil der Rückmeldung und Bewertung stattfinden. Darunter fallen alle Äußerungen der Lehrkraft, die die Qualität der Schüler*innenarbeit bzw. deren Fortschritt bewerten. Dies könnte zum Beispiel eine Aussage wie „gut“ sein. Solche Rückmeldungen können im weiteren Gesprächsverlauf immer wieder vorkommen. In der Endphase des Lerngesprächs bedarf es einer Verständnis- und Einvernehmenssicherung. In dieser Phase überprüft die Lehrperson die Wirkung des Gesprächs auf das Kind. Die Gesprächsauflösung zum Schluss verläuft meist wortlos, indem sich entweder die Lehrer*in oder die Schüler*in abwendet. (Bräu, 2015)

Selbst wenn es widersprüchlich zu sein scheint, können in den Lerngesprächen trotzdem auch vereinzelte, kurze Erklärphasen stattfinden. In denen reduziert die Lehrkraft die Sachverhalte auf das Wesentliche, sodass Abstraktes besser veranschaulicht wird und dadurch zur Ergebnissicherung beiträgt. Im Allgemeinen ist festzuhalten, dass das Erklären das Lernen erleichtern kann. (Leisen, 2007) Gleichzeitig kann das Eröffnen von Situationen in denjenigen Lerngesprächen, in denen die Schüler*innen selbst das Erklären üben, den Erwerb dieser Kompetenz des Erklärens unterstützen. (Quasthoff, 2011)

5. Schüler*innen-Schüler*innen-Lerngespräche in der Grundschule

Wenn es sich in diesem Kapitel um ein Schüler*innen-Schüler*innen-Lerngespräch handelt, ist damit ein unterrichtliches Gespräch zwischen zwei oder mehreren Schüler*innen gemeint. Das Ziel ist es, dass durch dieses Unterrichtsgespräch ein Lernfortschritt erzielt werden kann.

„Wissen und Kultur entsteht über Dialog und In-Beziehung-Setzen der Akteure“ (Griebel/Niesel 2004, S. 94)

Damit Lernen durch das Schüler*innen-Schüler*innen-Lerngespräch in der Grundschule angeregt werden kann, ist es zunächst einmal von großer Bedeutung, dass zuvor Gesprächsregeln besprochen und verinnerlicht werden. Die Schüler*innen haben heterogene Erfahrungen mit Gesprächen und Gesprächskulturen. Damit das Gespräch also funktionieren kann, müssen einheitliche Erwartungen festgelegt werden. (Jungmann et al., 2021) Zum Beispiel könnte die Regel „Wir lassen einander ausreden“ aufgestellt werden. (Busch & Otto, 2019) Um zu verdeutlichen, welche Wichtigkeit Gesprächsregeln besitzen, können die Kinder zu einer Frage einmal ohne Regeln diskutieren und im Anschluss selbst reflektieren, wie das Gespräch verlaufen ist und wie Regeln dazu führen können, ein Chaos zu vermeiden. Nachfolgend ist es wichtig den Schüler*innen nahezubringen, dass verschiedene Meinungen normal und zu akzeptieren sind. Auch hier können weitere Regeln formuliert werden, wie: „Wir versuchen einander zu verstehen.“ (Jungmann et al., 2021, S. 42) Die Lehrperson soll so den Schüler*innen nahebringen, dass es zentral ist, sich gegenseitig Mut zu machen, sich zu unterstützen und die Mitschüler*innen, mitsamt ihren Beiträgen, zu würdigen. So kann der äußere Druck, der im Kapitel 3.3 bereits erwähnt wurde und eine große Hürde für das Lernen darstellt, verringert werden. (Hüther, 2014)

Die im vorherigen Abschnitt beschriebenen Punkte sind zwar einerseits Voraussetzung für das Funktionieren von Schüler*innen-Schüler*innen Gespräch, aber gleichermaßen auch die erste Anregung für das Lernen, nämlich das Lernen *über* das Gespräch. (Jungmann et al., 2021) Auch zwei weitere, von dem fachlichen Lerninhalt unabhängige, Lernprozesse können stattfinden. Zum einen werden im kollektiven Lernen mit anderen Schüler*innen die subjektiven Ansichten über Werte und Normen weiterentwickelt oder verändert, zum anderen werden eigene Arbeitsstrukturen und Lernorganisationsmuster reflektiert und ausgebaut. (Brodowski, 2006) „Austausch und Interaktion in der Gruppe regen somit auch Abläufe der individuellen Selbststeuerung an.“ (Konrad, 2014, S. 71)

Kollektives Lernen ist bedeutend für den Lernprozess. (Dubs, 1995) Das kann in einer sogenannte Ko-Konstruktion stattfinden. Dies stellt eine Situation dar, die durch die raumzeitliche Kopräsenz der Schüler*innen charakterisiert ist. Die Beteiligten machen ein Umstand oder ein Problem zur gemeinsamen Sache. Die Lösung dieser kann nicht von einem Einzelnen gefunden werden. (Brandt & Höck, 2011) Die an dem

Gespräch teilnehmenden Schüler*innen bringen ihre individuellen Wahrnehmungen und Interpretationen mit ein und können so andere Perspektiven kennen- und reflektieren lernen. Neue Hypothesen werden gemeinsam gebildet und mögliche Lösungen entworfen. Die eigene Denkweise wird reflektiert und neu strukturiert. (Dubs, 1995) Eine neue, für alle Beteiligten akzeptable, Deutung wird konstruiert. (Brandt, 2004) Durch diesen Austausch haben die einzelnen Schüler*innen die Möglichkeit auf „eine größere Wissens- und Informationsbasis [...] zurückzugreifen“. (Brodowski, 2006, S.17) Dabei bildet Sprache das wichtigste Werkzeug, sodass das Vernetzen der einzelnen Perspektiven und das neu-konstruieren der allgemein akzeptierten Sichtweise entstehen kann. (Brandt, 2004) Anhand solcher Schüler*innen-Schüler*innen-Lerngespräche entwickeln sich Lernprozesse. Neues Wissen wird mithilfe von wechselseitiger Aushandlung der „Lösung“ konstruiert. (Dubs, 1995 und Brandt, 2004) Auch die gegenseitige Formulierung von Fragen hilft beiden Seiten, die Sachverhalte besser durchdringen zu können. Oft können es die Fragen des Gesprächspartners sein, die bei seinem Gegenüber neue mögliche Antworten hervorrufen. (Meyer-Drawe, 1996) Zusätzlich führt die Erklärung eines Lerninhalts an eine weitere Person, durch die kognitive Umstrukturierung, zu einem tiefgehenden Verständnis bei der erklärenden Schüler*in. (Huber, 2007)

Damit ein Schüler*innen-Schüler*innen-Lerngespräch zum Lernen führen kann, muss das Gespräch die Voraussetzungen erfüllen, dass sich alle Beteiligten einbringen können. Das bedeutet auch, dass im Gespräch im besten Fall keine spezifischen Kompetenzen benötigt werden, sondern jede Schüler*in die Möglichkeit hat, zunächst einmal ihre Erfahrungen oder Beobachtungen zu versprachlichen. (Leisen, 2004)

Schüler*innen-Schüler*innen-Lerngespräche werden häufig von der Lehrperson initiiert und häufig mit einem ganz bestimmten Lernziel verbunden. (Bräu, 2015 und Brodowski, 2006) Während des Gesprächs zeigen Untersuchungen von Gruppenarbeiten einerseits, dass das Intervenieren, durch die Lehrer*in, im Gespräch eher zur Verwirrung der Schüler*innen führt, andererseits können, durch totales Zurückziehen der Lehrkraft, Einbußen in der Qualität der Arbeitsergebnisse festgestellt werden. (Bräu, 2015) Für Hellrung (2011) ist genau diese Frage, eine der zentralsten Fragen für das Lehrer*innenhandeln im individualisierten Unterricht und auch Bräu (2004) spricht hier von einem Paradoxon, in dem sich die Lehrpersonen befinden. Zum einen sollen sie den Schüler*innen eine möglichst hohe Selbstregulation ermöglichen, zum anderen müssen sie den Bildungsansprüchen des Bildungsplans gerecht werden und sollten daher keine Qualitätseinbußen verbuchen.

Um entscheiden zu können, inwieweit die Lehrer*in in ein Schüler*innen-Schüler*innen-Lerngespräch eingreifen sollte, um den Lernprozess zu begünstigen, müssen die individuelle Situationen, das Thema und die Teilnehmenden betrachtet werden. Eine Balance zwischen den selbstgesteuerten Konstruktionsphasen der Schüler*innen und den Instruktionsphasen der Lehrperson muss individuell erörtert werden.

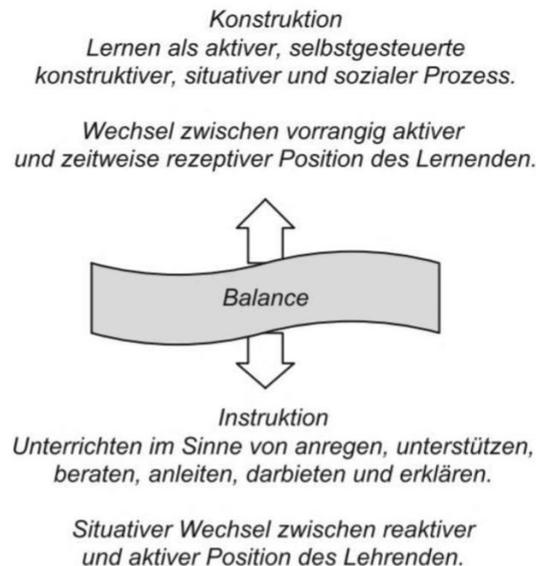


Abbildung 3: „Balance zwischen Instruktion und Konstruktion“ (Konrad, 2014, S.94)

Sind die Kinder beispielsweise bereits mit dem Selbstregulativen Gespräch untereinander vertraut, kann sich die Lehrperson in besonderem Maße zurücknehmen. Sollte ein solches Gespräch aber beispielweise in der Anfangszeit der Grundschule stattfinden, in der noch keine Erfahrungen damit gemacht wurden, müssen zunächst Rahmenvorgaben erfolgen, um die Schüler*innen nicht zu überfordern und erfolgreiche Lernprozesse erst möglich zu machen. (Hellrung, 2011 und Huber, 2007) Die Kinder sollten sich im Verlauf des Gesprächs trotzdem als verantwortlich, selbstbestimmt und kompetent erleben. Das erhöht die intrinsische Motivation sich mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen und führt somit zu größeren Lernfortschritten. Falls also Rahmenbedingungen vorgegeben werden, sollten die Schüler*innen innerhalb dieser die Möglichkeit haben, selbstständig Entscheidungen zu treffen und eine eigene Zeiteinteilung zu verfolgen. (Huber, 2007)

6. Wie lässt sich die Gesprächsrhetorik in Lerngesprächen im Grundschulunterricht nutzen? - Konkrete Umsetzungsbeispiele

„Es ist nicht möglich, das einfachste Gespräch zu führen [...], ohne dabei von rhetorischen Stilformen Gebrauch zu machen.“ – E.W. Bullinger

Die rhetorischen Anforderungen sind abhängig von der Gesprächssituation, dem Kontext und der kommunikativen Form. (Hess-Lüttich, 2021) Dieses Kapitel soll praktische, direkt anwendbare gesprächsrhetorische Methoden und Techniken aufführen, die in Lerngesprächen im Grundschulunterricht genutzt werden können, ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Dabei soll sich an den Werken der praktischen Rhetorik orientiert werden, die auf denselben bzw. ähnlichen Quellen basieren, wie diese Bachelorarbeit. So wird sichergestellt, dass die oft nur knapp formulierten Anwendungstipps einen evidenzbasierten Hintergrund und ein tieferes Verständnis von (Gesprächs-)Rhetorik aufweisen. Da diese Bachelorarbeit in ihrem Umfang stark begrenzt ist und nur eine überschaubare Anzahl an gesprächsrhetorischen Techniken aufgeführt werden kann, sollen hier noch drei weitere Quellen aufgeführt werden, die einen wissenschaftlichen Hintergrund aufweisen. Diese können zur Weiterbildung genutzt werden.

Gezmer, H. (2003). Schnellkurs Rhetorik

Haarjung, D. (2000). Lexikon der Sprachkunst

Kolmer, L. & Rob-Santer, C. (2002) Studienbuch Rhetorik

Mündlichkeit ist nur bedingt planbar, da sie immer situativ und flüchtig ist. (de Boer, Bonanati, 2015) Während Gespräche geführt werden, können unvorhersehbare Faktoren den Verlauf erheblich verändern. (Jungmann et al., 2021) Dennoch lassen sich Gespräche durch verschiedene Vorüberlegungen in eine bestimmte Richtung lenken.

Rhetorische Mittel besitzen jeweils verschiedene und mehrere Funktionen. Die jeweiligen Situationen, in der diese Stilmittel angewendet werden sollen sind individuell und daher nicht zu verallgemeinern. Darum sollten sie nicht einfach ohne Prüfung, individuelle Kontextualisierung und Beurteilung übernommen werden. (Kolmer & Rob-Santer, 2008) Die folgenden vorgeschlagenen rhetorischen Methoden und Techniken, die das Lernen in Lerngesprächen in der Grundschule anregen sollen, sind als

eine Art Supermarkt zu betrachten. Die Leser*in dieser Bachelorarbeit soll selbst entscheiden, welche der gesprächsrhetorischen Mittel in den „Einkaufswagen gepackt“ und für die unterrichtliche Praxis mit nach Hause genommen werden.

6.1. Die neo-sokratische Gesprächsform

Sokrates führte auf einer besonderen Art und Weise, intensive Gespräche mit seinen Schüler*innen, das sogenannte sokratische Gespräch. (Aeschlimann & Meschede, 2021) Platon überlieferte diese Form des Gesprächs und der Gesprächsführung, das zu einem tiefgreifenden philosophischen Erkenntnisgewinn führen soll. (Keuchen, 2006) Dieses wurde Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts von dem Philosophieprofessor Leonard Nelson so konzipiert, dass es für didaktische Zwecke genutzt werden konnte. So entstand das neo-sokratische Gespräch. Er gründete eine Reformschule, in der er Grundschulkindern mit Hilfe der neo-sokratischen Gespräche, als didaktische Methode, unterrichtete. (Keuchen, 2006) Diese Gesprächsform findet vor allem im Fachunterricht Philosophie Anwendung, aber lässt sich auch in anderen Fachdisziplinen nutzen. So kam Shokrani (2021) in ihrer Doktorarbeit zu dem Entschluss, dass sich die neo-sokratische Gesprächsform erfolgreich im Mathematikunterricht einsetzen lässt.

Im neo-sokratischen Gespräch werden zunächst günstige Rahmenbedingungen geschaffen. Die Schüler*innen sollen das Prinzip dieser Gesprächsform kennenlernen, die Gesprächsregeln begreifen und sich verpflichten diese einzuhalten. Ein Gesprächsleiter und ein Protokollant werden ausgewählt. (Keuchen, 2006) Dieses Gespräch kann demnach dem Schüler*innen-Schüler*innen-Lerngespräch zugeordnet werden, welches aber explizit von der Lehrperson inszeniert werden muss. Währenddessen hält die Lehrer*in sich aber vollständig zurück. (Aeschlimann & Meschede, 2021) Der Ausgangspunkt des Dialogs sind die Vorerfahrungen und Wissensstände der Schüler*innen. Sie beginnen damit, ein dem Problem entsprechendes Beispiel aus eigener Erfahrung, zu nennen. Dadurch, dass dieses selbst erlebt wurde, ist es tief im Gedächtnis verankert. Zusätzlich sollte es nur eine Situation beschreiben, nicht zu kompliziert oder zu einfach sein und das Interesse der anderen wecken, indem es für alle zugänglich ist. Dieses soll durch Fragen der anderen Beteiligten genauestens durchleuchtet werden. Anschließend entscheidet sich die Gruppe für eines der Beispiele und versucht diese Entscheidung zu begründen. Ziel ist es, alle Unklarheiten zu klären. Anhand dieses Beispiels wird eine vorgegebene Frage untersucht. (Keuchen, 2006) Während diesem Untersuchungsprozess wird grundlegenden Fragen und Problemen auf den Grund gegangen und gleichzeitig deren Bedeutung für das

alltägliche Leben und Konsequenzen in der Praxis untersucht. (Neißer, 2004) Im Gespräch begeben sich alle Beteiligten auf die Suche nach einer gemeinschaftlichen Wahrheit. Währenddessen gibt es kein Autoritätsgefälle. Alle Gesprächsteilnehmer kommunizieren auf Augenhöhe miteinander. (Keuchen, 2006) Ziel ist es, durch diese Form des Gesprächs, eine kollektive argumentative Aushandlung über „die Wahrheit“ eines grundlegenden Sachverhalts zu führen und zum Schluss auf eine „unter gemeinsamer, vernünftiger Prüfung gefundene Einsicht schließlich in einem konsensfähigen Urteil zu fassen.“ (Raupach-Strey, 2002, S.41) Das heißt nicht unbedingt, dass dieses Urteil auch der „Wahrheit“ entspricht. Es wird davon ausgegangen, dass diese Aushandlung ihr am nächsten kommt. (Keuchen, 2006)

6.2. Fragen

An der Bedeutsamkeit der Frage für den Unterricht lässt sich nicht zweifeln. Aus pädagogischer Sicht ist die Frage ein Werkzeug, um in die kognitiven Prozesse der Adressat*in eingreifen zu können und Informationen über dessen Lernprozess und Wissensstand zu erhalten. (Niegemann & Stadler, 2001)

6.2.1. Deep Reasoning Fragen der Lehrkraft

In Videostudien, in welchen die Lehrer*innenfragen beobachtet wurden, ist festgestellt worden, dass das kognitive Niveau dieser Fragen meist zu gering ist. (de Boer & Bonanati, 2016) Anhand eines Kategorie Systems von Kobarg et al. (2009) lassen sich die Fragentypen nach ihrem kognitiven Niveau differenzieren. Folgende Abbildung zeigt die verschiedenen Fragentypen nach aufsteigendem kognitiven Niveau geordnet.



Abbildung 4: „Kategoriesystem zur Differenzierung der LehrerInnenfragen im Unterrichtsgespräch (Kobarg et al., 2009, S.415)

Kobarg et al. finden heraus, dass die Kurzantwortfrage im Unterricht den meistgestellten Fragetyp repräsentiert. Nur in den seltensten Fällen finden sich die kognitivanspruchsvollsten Deep-Reasoning Fragen wieder. (Kobarg et al., 2009)

Deep-reasoning Fragen sind Fragen, die lange Antworten und Erklärungen erfordern und das von Sachverhalten, die ihnen zu dem Zeitpunkt der Fragestellung noch unbekannt sind. Wie der Name „Deep-reasoning“ schon sagt, entwickeln sich hier tiefgehende Denkprozesse. Es benötigt das Entdecken und Erläutern von Zusammenhängen sowie das Beurteilen neuer Informationen. (Kobarg et al., 2009)

6.2.2. Nachfragen

Nicht nur die Fragen, die die Schüler*in dazu anregen weiter nachzudenken, helfen das Lernen in Lerngesprächen anzuregen, sondern auch die Fragen, die der Lehrkraft mehr Auskunft darüber geben, welches Denkmodell das Kind von der Sache hat. Es gilt also nachzufragen: „Wie meinst du das?“ oder „Kannst du mir das nochmal genauer erklären?“ „Wie bist du darauf gekommen?“ Erst das Verstehen des Modells des Gegenübers führt dazu, dass der andere begriffen werden kann. Dieses Begreifen und auch das Akzeptieren des differenten Denkmodells muss auch dem Kind gegenüber kommuniziert werden. Nur so hat die lehrende Person die Chance das Modell der Schüler*in zu erweitern oder sogar zu verändern. (Bucka-Lassen, 2011)

6.2.3. Schüler*innenfragen

Auch die Fragen von Seitens der Schüler*innen können den Lernprozess anregen. Durch diese nehmen sie die Lernsituation selbst in die Hand und sichern/ überprüfen ihr eigenes Verständnis des Sachverhalts. (Niegemann & Stadler, 2001) „Fragenstellen ist somit eine wichtige Lerntechnik“ (Niegemann & Stadler, 2001, S. 172) Gleichmaßen bedeutsam ist auch die Lehrer*innenantwort auf diese Schüler*innenfragen. Diese bestehen leider meistens nur aus einfachen und knappen Antworten (de Boer & Bonananti) Hier könnte stattdessen das sogenannte „Revoicing“ stattfinden. Die Lehrperson greift die Schüler*inantwort auf, erweitert sie und macht sie zum Ansatzpunkt einer neuen Überlegung. Dadurch wird das Fragenstellen der Schüler*innen in besonderem Maße wertgeschätzt und bestärkt. (Pauli, 2010) So könnte der Seltenheit dieser im Unterricht entgegengewirkt werden. (Niegemann & Stadler, 2001)

6.3. Scaffolding

Scaffolding meint im Allgemeinen eine Unterstützung zu bieten, die genau auf das Niveau der Schüler*in angepasst ist. Es bietet eine Art „didaktisches Gerüst“, an dem sich die Lernenden festhalten können. (Konrad, 2014) Dazu gehört das Erkennen des Niveaus, das Anpassen und das langsame, dosierte Ausschleichen der Unterstützung. (Puntambekar & Hübsche in Arnold et al., 2016) Die Lehrkraft kann durch sprachliche Anleitungen, die Aufgabenkomplexität und das -niveau flexibel anpassen und Impulse und Anregungen geben, die die Wissenskonstruktion und den Aufbau von Denkstrategien unterstützen. Sie verspricht Hilfestellungen, die dazu führen, dass das Kind Zusammenhänge besser verstehen kann, aber nur so, dass die Aufgabe trotzdem herausfordernd bleibt. (Salonen & Vauras, 2006 und Konrad, 2014)

6.5. Zusammenfassen

Wie bereits im Kapitel 6.2.3. erwähnt, ist es wichtig das Denkmodell der Schüler*in, mit der das Lerngespräch geführt wird, zu verstehen und anzuerkennen. Zusätzlich zu den Fragen, die dazu beitragen sollen, die Perspektive des Kindes zu durchdringen, hilft es auch dessen Gedanken und Beiträge in eigenen Worten zusammenfassend wiederzugeben. (Bucka-Lassen, 2010) So kann der Schüler*in signalisiert werden, dass die Sichtweise verstanden, akzeptiert, wertgeschätzt wurde und die Schüler*in als eine Gesprächspartner*in auf Augenhöhe wahrgenommen wird. (Bucka-Lassen, 2011 und Pauli, 2010) Aus dem Zusammengefassten soll dann weiter aufgebaut werden, indem es die Grundlage von neuen Überlegungen darstellt. (O'Connor & Michaels in: de Boer & Bonanati, 2015)

6.6. Implizites Erlernen von Gesprächskompetenzen

Um Gesprächskompetenzen im Lerngespräch zu vermitteln, ohne sie jedoch metasprachlich zu thematisieren, gilt es als Lehrkraft besonders auf seine eigene Gesprächskultur zu achten. So ist es wichtig rhetorische Mittel der Höflichkeit zu verwenden, die Schüler*in ausreden zu lassen und ein Widersprechen zu akzeptieren. Außerdem ist es wichtig die Bereitschaft zu zeigen, die eigenen Gewohnheiten zu verändern. (Geissner, 1998)

6.7. Das Lob

Emotionen beeinflussen kognitive Prozesse und sind somit von fundamentaler Bedeutung für das Lernen. Sowohl die Aufmerksamkeit, das Abspeichern und das Erinnern an Informationen im Langzeitgedächtnis, sowie das Nutzen von Lern- und

Problemlösestrategien, werden durch sie beeinflusst. Es gilt jedoch zu unterscheiden, um welche Emotionen es sich handelt. Nach Pekrun (2006) gibt es hier vier Kategorien. Zum einen die aktivierenden-positiven Emotionen, wie Freude, Hoffnung und Stolz. Zum anderen die aktivierenden-negativen Emotionen, wie Ärger, Angst und Scham. Als weitere Kategorien nennt er die deaktivierenden-positiven Emotionen, wie Erleichterung und Entspannung und die deaktivierenden-negativen Emotionen, wie Langeweile und Hoffnungslosigkeit. Die empirischen Untersuchungen zeigen, dass sich besonders die aktivierenden-positiven Emotionen begünstigend auf die Lernprozesse und Leistungsergebnisse auswirken. Alle anderen Emotionskategorien wirken sich eher hinderlich aus. (Huber & Krause, 2018) Im Lerngespräch können wir diese Erkenntnisse nutzen. Durch Lob und Zuspruch im Gespräch können aktivierende-positive Emotionen bei den Schüler*innen erzeugt und so Lernprozesse gefördert werden. Des Weiteren lassen sich negative Emotionen zwar nicht immer gänzlich vermeiden, aber positiver Zuspruch und Lob können die Schüler*innen unterstützen, diese zu überwinden, bevor sie die Lernprozesse hindern oder gar blockieren.

7. Fazit

Das Ziel dieser Bachelorarbeit war es zu erörtern, wie sich die verbale Gesprächsrhetorik in Lerngesprächen im Grundschulunterricht nutzen lässt.

Es wurde sich zunächst einmal mit dem Begriff „Gesprächsrhetorik“ auseinandergesetzt. Hierfür wurde als erstes ein kurzer Einblick in die Geschichte der Rhetorik gegeben und festgestellt, dass sich die bedeutendsten Rhetoren der Historie fast ausschließlich auf die persuasive Rederhetorik bezogen haben. Die populärste Definition „*rhetorice ars est bene dicendi*“ wurde dargelegt und aus verschiedenen Perspektiven kritisch beleuchtet. Es konnte keine allgemeingültige, dem gesamten Begriffsumfang gerecht werdende, Definition gefunden oder erstellt werden.

Im Anschluss wurde die Gesprächsrhetorik, als eine der zwei Teile der Rhetorik, hervorgehoben. Dabei wurde erkannt, dass die beiden Teile sich nicht strikt trennen lassen, sondern die Rederhetorik auch einen Teil der Gesprächsrhetorik darstellt.

Weiter wurde das Gespräch als Akt des Miteinandersprechens in raumzeitlicher Kopräsenz definiert und anhand der Darstellung konkreter Unterschiede von der Rede abgegrenzt.

Es wurden drei Theorien aufgezeigt, die das gegenseitige Verständnis in einem Gespräch darstellen. Dies ist von Bedeutung, da ein Lerngespräch nur erfolgreich ablaufen kann, wenn sich die Kommunikationsteilnehmer gegenseitig verstehen. Die Theorie einer affektiven und kognitiven Ebene eines Gesprächs von Bucka-Lassen (2011) wurde thematisiert und festgestellt, dass es innerhalb eines Gespräches zu Missverständnissen kommen kann, wenn die Teilnehmer unterschiedliche Perspektiven auf Begrifflichkeiten und Sachverhalte haben. Wichtig ist vor allem das „geteilte“ Wissen. Je größer es ist, desto reibungsloser verläuft das gegenseitige Verständnis. Lehrkräfte müssen sich also unbedingt in die Sichtweisen des Kindes hineinversetzen. Vor allem im Anfangsunterricht ist das „geteilte Wissen“ nur gering. Das beginnt schon bei den Buchstaben- und Zahlzeichen, die den Kindern anfangs völlig fremd sind. Zusätzlich wurde das Eisbergmodell, das ursprünglich von Freud entwickelt wurde, visualisiert. Die Erkenntnis hiervon beschreibt, dass das Verständnis zum größten Teil von der Beziehungsebene abhängig ist. Diese bleibt aber meist im Verborgenen „unter Wasser“. Wenig später wurde sich mit dem 4-Ohren-Modell von Schulz-von-Thun auseinandergesetzt. Dieses verdeutlicht im besonderen Maße, dass die Empfänger*in, neben der Information, versucht herauszufinden, welche Intention hinter den Beiträgen der Aussender*in steckt. Sie fragt sich, was der Apell dahinter sein könnte, welches Bild die Aussender*in von deren Beziehung hat und was sie über sich selbst aussagt. Diese verschiedenen „Ohren“ können fehlinterpretiert werden. Was bei der Empfänger*in ankommt, ist nicht immer das, was die Aussender*in auszusagen versucht. Das Wissen über dieses Modell kann Missverständnissen vorbeugen.

Im nächsten Schritt wurde die Entstehung der Gesprächsrhetorik untersucht. In der antiken Rhetorik war diese nur minimal bis gar nicht vertreten. Die einzige dialogische Situation war die politische Rede und Gegenrede. Erst in den letzten Jahrzehnten entwickelte sich die Gesprächsrhetorik, durch verschiedene Werke, zu einer eigenständigen Disziplin.

Die Definition von Kallmeyer wurde dargelegt. Ihm nach ist die Gesprächsrhetorik das rhetorische Verfahren in interaktiven Prozessen. Es wurde festgestellt, dass das Gespräch und die Gesprächsrhetorik untrennbar sind. Ein Kommunikationsteilnehmer gestaltet seine Beiträge, bewusst oder unbewusst, immer rhetorisch. Das bedeutet auch, dass Gesprächsrhetorik immer dort stattfinden, wo Gespräche passieren. Somit ist sie auch in jedem Unterrichtsgespräch zu finden.

Gespräche bestehen sowohl aus monologischen -, als auch aus dialogischen Teilen. Daher sind die Erkenntnisse der Rederhetorik auch teilweise für die Gesprächsrhetorik von Bedeutung.

Die Gesprächsrhetorik umfasst vor allem die Meso- und die Mikroebene von Gesprächen. Die Mesoebene meint hier drei verschiedene Formen, das Erklären, das Argumentieren, das Erzählen etc. Die Mikroebene fokussiert kleinere Fragmente wie das Lob, den Tadel, die Frage usw. Innerhalb dieser beiden Ebenen wurde sich auch im letzten Kapitel, zu konkreten Umsetzungsbeispielen, bewegt.

Die Gesprächsrhetorik wurde in ihre zwei Teile unterteilt, um im Anschluss die verbale Gesprächsrhetorik in den Fokus zu nehmen. Hierfür wurde zunächst einmal „verbal“ definiert und herausgearbeitet, dass dieses hörbare Signal eine Semantik, eine Prosodik und eine Syntaktik umfasst. Die Gesprächsrhetorik betrachtet deren Einbettung in Interaktion.

Im Anschluss wurde ein kurzer Einblick in die Entwicklung des Unterrichts skizziert. Es wurde erörtert, warum die Bedeutung von Unterricht zunahm und der Erfolg der Gesellschaft plötzlich mit dem Erfolg des Schulsystems zusammenhing. Im Anschluss daran wurde die Entwicklung eines lehrer*innenzentrierten Frontalunterrichts zu einem schüler*innenorientierten, selbstregulativen, offenen Unterricht deutlich gemacht. Damit einhergehend war auch die Veränderung der Unterrichtsgespräche. Von der frontal abgehaltenen Lehrer*innenrede wurde Abstand genommen und den Einzel- und Gruppengesprächen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen gelang der Durchbruch.

Im nächsten Schritt wurde die verbale Gesprächsrhetorik mit dem Unterricht in der Grundschule verknüpft. Es wurde ausgeführt, wann und wie Gespräche im Unterricht stattfinden. Es wurde verdeutlicht, dass diese ein wichtiges Werkzeug für die Wissens- und Fähigkeitsvermittlung darstellen. Gerade in der Grundschule sind die Gruppen äußerst heterogen, so können differenzierte Gespräche enorm unterstützen. Die besondere Öffentlichkeit schulischer Gespräche wurde thematisiert. Eine besondere rhetorische Ausbildung für Lehrpersonen gibt es meist nicht, weshalb es sich umso mehr lohnt, sich zusätzlich mit der Gesprächsrhetorik auseinander zu setzen.

Nachfolgend wurde sich mit dem Lernbegriff auseinandergesetzt und sich die Frage gestellt, wie Lernen stattfindet. Dafür wurden drei Ansätze erläutert und dargelegt,

dass der Konstruktivismus, derjenige Ansatz ist, der sich in der Pädagogik breitflächig etabliert hat. 7 Merkmale eines Unterrichts, der ein konstruktivistisches Lernen ermöglichen soll, folgten. Im letzten dieser Merkmale wurde vor allem die Bedeutsamkeit der Unterrichtsgespräche und des kollektiven Lernens ausgeführt.

Daran angelehnt wurde das Lerngespräch definiert und im Anschluss erörtert wie Lernen im Lerngespräch angeregt werden kann. Dabei gilt es zunächst einmal Lerngespräche zu arrangieren, da diese immer noch selten stattfinden. Danach wurde betrachtet was es bedeutet kommunikativ-kompetent zu handeln und welche vier Anforderungsbereiche ein Lerngespräch erfüllen sollte, um erfolgreich zu sein. Der Rahmen dieses Gesprächs wurde charakterisiert und die Bedeutung, den Kindern Freiraum zu bieten und ihre Beiträge nicht sofort zu kommentieren und zu bewerten, herausgehoben. So kann der psychische Druck, der mit der Institution Schule einhergeht, so gering wie möglich gehalten werden.

Gleich danach wurde das Lerngespräch in das Lehrer*innen-Schüler*innen Lerngespräch und das Schüler*innen-Schüler*innen Lerngespräch differenziert. Es konnten Besonderheiten, Merkmale zur erfolgreichen Umsetzung und zum Teil auch schon Handlungsempfehlungen für die Lehrperson herausgearbeitet werden.

Im letzten Kapitel wurden konkrete Umsetzungsmöglichkeiten dargelegt. Damit der Umfang der Bachelorarbeit nicht deutlich überschritten wurde, konnten nur einige der unzähligen rhetorischen Verfahren dargestellt werden.

Während der Erstellung dieser Bachelorarbeit förderte ich im Rahmen eines Seminars der Pädagogischen Hochschule Heidelberg ein rechenschwaches Kind der vierten Klasse. Daher konnte ich einige Erkenntnisse zur Anregung der Lernprozesse durch bewusstes gesprächsrhetorisches Handeln direkt in die Praxis umsetzen. Besonders deutlich wurde der Effekt, den Fragen auf den Denkprozess der Schülerin hatten. Einfache, offene Fragen wie: „Wie meinst du das?“ oder „Wie hast du gerechnet/gedacht?“ führten dazu, dass das Kind seine eigenen Gedanken versprachlichen musste, diese im selben Zuge reflektierte und anhand dessen erkannte, dass hier etwas nicht ganz stimmig war. Auch die Methode des Zusammenfassens zeigte große Wirkung. Verlor das Mädchen einmal den Faden und war dem Aufgeben nahe, konnte das Zusammenfassen von bereits selbst erkannten Sachverhalten und Lösungsansätzen ihre Gedanken ordnen und die Verwirrtheit aufflechten. Zusätzlich stellte sich das Scaffolding als besonders gute Verfahrensweise im Bereich der

Textaufgaben heraus. Durch sprachliche Vereinfachungen der Aufgabenkomplexität konnten zu schwere Aufgaben ganz flexibel dem Niveau der Schülerin angepasst werden. Das Finden von Denk- und Lösungsstrategien wurde durch das versprachlichen von Hilfestellungen und Impulsen unterstützt, ohne zuvor angefertigte Hilfsmittel bereitzustellen, die vielleicht zu viel oder zu wenig Unterstützung geboten hätten. Scaffolding bietet die Möglichkeit auf unerwartete Schwierigkeiten zu reagieren oder zu einfache Aufgaben spontan durch Weiterdenken komplexer zu gestalten. Die in dieser Bachelorthesis erarbeiteten Sachverhalte zeigten demnach deutlich ihre Wirkung, was mich dementsprechend motivierte.

Zusammenfassend kann ich sagen, dass ich durch die Erstellung dieser Bachelorarbeit mehr Bewusstsein für die Bedeutung der Rhetorik, insbesondere der Gesprächsrhetorik, sowohl für den Alltag als auch für den schulischen Rahmen entwickeln konnte. Ich bin zu der Erkenntnis gekommen, dass in gesprächsrhetorischem Handeln im Unterricht großes Potential in Bezug auf Lernerfolg steckt. Aus diesem Grund sollte diesem meiner Meinung nach mehr Beachtung geschenkt werden. Fortlaufend könnte untersucht werden, inwieweit die nonverbale Gesprächsrhetorik Einfluss auf das Lernen in Lerngesprächen nimmt und wie diese sich nutzen lässt.

Literaturverzeichnis

Aeschlimann, U.; Meschede, N. (2021) Wagenscheins sokratisches Gespräch: Erfahrungen aus der Umsetzung im Unterricht und in der Lehrerbildung, Manuskript der Wagenscheintagung in Muttenz.

Allhoff, D., Allhoff W., (2016). Rhetorik & Kommunikation: Ein Lehr- und Übungsbuch, 18. Auflage, Ernst Reinhardt Verlag GmbH & Co KG

Arnold, J.; Kremer, K.; Mayer, J. (2016). Scaffolding beim Forschenden Lernen: Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von Lernunterstützungen, Springer Verlag

Bader, E. (1995). Rede-Rhetorik, Schreib-Rhetorik, Konversationsrhetorik: eine historisch-systematische Analyse, Gunter Narr Verlag Tübingen

Ballstaedt, S.-P. (2019). Sprachliche Kommunikation: Verstehen und Verständlichkeit, Narr Francke Attempto Verlag Tübingen

Bauer, G. (1969). Zur Poetik des Dialogs: Leistung und Formen der Gesprächsführung in der neueren deutschen Literatur, Band 1, Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt

Becker-Mrotzek, M.; Vogt, R., (2009). Unterrichtskommunikation: Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse, 2. bearbeitete und aktualisierte Auflage, Max Niemeyer Verlag

Beucke-Galm, M. (2015). Dialogische Gespräche, In H. De Boer & M. Bonanati (Hrsg). Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Bittner, S. (2006). Das Unterrichtsgespräch: Formen und Verfahren des dialogischen Lehrens und Lernens, Klinkhardt Verlag

Brandt, B. (2004). Kinder als Lernende. Partizipationsspielräume im Klassenzimmer, Peter Lang Verlag

Brandt, B.; Höck, G. (2011). Ko-Konstruktion in mathematischen Problemlöseprozessen: Partizipationstheoretische Überlegungen, Waxmann Verlag.

Brandt, B. (2015). Partizipation in Unterrichtsgesprächen, In H. De Boer & M. Bonanati (Hrsg). Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Breidenstein, G. (2014). Die Individualisierung des Lernens unter den Bedingungen der Institution Schule, in: individuelle Förderung in der Gemeinschaft, Springer VS Verlag

Brodowski, M. (2006). Kollektives Lernen als Grundlage organisationalen Lernens: Eine empirische Fallstudie, Lit-Verlag

Broszinsky-Schwabe, E. (2017). Interkulturelle Kommunikation: Missverständnisse und Verständigung, 2. Auflage, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Bräu, K. (2008). Lehrerhandeln im Kontext innerer Differenzierung, Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation

Bräu, K. (2013). Zwischen Lerninhalten und Prozessunterstützung, zwischen Sache und Person: Eine Analyse von Lernberatungsgesprächen im individualisierten Unterricht, Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung.

Bräu, K. (2015). Schüler-Lehrer-Gespräche: Lernberatung. In H. De Boer & M. Bonanati (Hrsg). Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Brödel, R. (2012). Didaktik der Grundbildung: Plädoyer für einen lebensweltorientierten Ansatz, W. Bertelsmann Verlag

Bublitz, W.; Kühn, P. (2009). Aufmerksamkeitssteuerung: Zu Verstehenssicherung des Gemeinten und des Mitgemeinten, Zeitschrift für Germanistische Linguistik

Bucka-Lassen, E. (2011). Das schwere Gespräch: Entscheidende Diagnosen menschlich vermitteln, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Deutscher Ärzteverlag

Busch, M.; Otto, C. (2019). Der Klassenrat: Demokratielernen in der Klasse, Band 2, Praxishefte Demokratische Schulkultur

Casper-Hehne, H. (1999). Interkulturelle Kommunikation: Neue Perspektive und alte Einsichten, Zeitschrift für Angewandte Linguistik

De Boer, H.; Bonanati, M. (2015). Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Drick, A. (2016). Erzähl' mal was! Kindliche Erzählfähigkeiten in der Kita fördern, KiTa Fachtexte: eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der Fröbel Gruppe und der WiFF

Dubs, R. (1995). Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung, Zeitschrift für Pädagogik, Beltz-Verlag

Dyck, J.; Walter J.; Ueding, G. (1995). Rhetorik: Angewandte Rhetorik, Band 14, Max Niemeyer Verlag GmbH & Co. KG

Fischer, M.; Wagner, M.-C.; Breuning, M. (2015). Reflexion und Partizipation in Lerngesprächen, In H. De Boer & M. Bonanati (Hrsg). Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Frey, D. (2016). Psychologie der Werte: Von Achtsamkeit bis Zivilcourage – Basiswissen aus Psychologie und Philosophie, Springer Verlag

Gadamer, H-G. (1986). Gesammelte Werke Hermeneutik 2: Wahrheit und Methode: Ergänzungen-Registerband, Band 2, Mohr Siebeck Verlag

Geissner, H. (1981). Gesprächsrhetorik, Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Band 11, Ausgabe 43.

Geissner, H. (1998). Rhetorik: Rhetorische Kommunikation in der Schule, Walter de Gruyter GmbH

Gerstenmaier, J.; Mandl, H.; (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive, Zeitschrift für Pädagogik, Beltz Verlag

Gora, S. (2010). Praktische Rhetorik: Rede- und Gesprächstechniken in der Schule, 1. Auflage, Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Griebel, W.; Niesel, R.; Meiser, U.; Wörz, T.; Meiser, U.; (2004). Transitionen: Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen, Beltz Verlag

Grimm, J.; Hausmann, F.-R.; Miething, C. (1976). Einführung in die Französische Literaturwissenschaft, Springer-Verlag GmbH Deutschland, ursprünglich erschienen bei: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH

Gudjons, H. (2006). Neue Unterrichtskultur: veränderte Lehrerrolle, Klinkhardt Verlag

Göhlich, M.; Zirfas, J. (2007). Lernen: Ein Pädagogischer Grundbegriff, W. Kohlhammer GmbH Stuttgart.

Hagenauer, G.; Raufelder, D. (2021). Lehrer-Schüler-Beziehung, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Hellrung, M. (2011) Lehrerhandeln im individualisierten Unterricht: Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung Band 30, Barbara Budrich Verlag

Helsper, W.; Tippelt, R. (2011). Pädagogische Professionalität, Zeitschrift für Pädagogik, Beltz Verlag.

Hess-Lüttich, E. (2021). Handbuch Gesprächsrhetorik in: Kalivoda, G; Kalverkämpfer, H.; Ueding, G. (2021) Handbücher Rhetorik, Band 3, Walter De Gruyter GmbH

Huber, A.(2007). Zur Rolle von Lernvorgaben und kognitivem Entwicklungsniveau für das Lernen im Partnerpuzzle, Unterrichtswissenschaft 35

Huber, M.; Krause, S.; (2018). Bildung und Emotion, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Hüther, G. (2014). Die Ausbildung von Metakompetenzen und Ich-Funktionen während der Kindheit, Aufsatz im Rahmen der Materialien zum Thüringer Bildungsmodell, von: <http://docplayer.org/25138912-Die-ausbildung-von-metakompetenzen-und-ich-funktionen-waehrend-der-kindheit.html> abgerufen am: 27.07.2021.

Jungmann, T.; Miosga, C.; Neumann, S. (2021). Lehrersprache und Gesprächsführung in der inklusiven Grundschule, Ernst Reinhardt Verlag

Kallmeyer, W. (1996). Gesprächsrhetorik: Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozess, Gunter Narr Verlag Tübingen.

Keuchen, M. (2006) in Heggen, T. (Hrsg.): Grundschule neu denken. Beiträge des Paderborner Grundschultages 2006 zur Heterogenität, Medien und Ganzttag.

Klotz, F.; Ottmers, C. (2007). Rhetorik, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, J.B. Metzler Verlag

Knape, J. (2009). Rhetorik im Gespräch: Ergänzt um Beiträge zum Tübinger Courtshiprhetorik-Projekt, Weidler Buchverlag Berlin.

Kobarg, M.; Prenzel, M.; Schwindt, K. (2009). Stand der Unterrichtsforschung zum Unterrichtsgespräch im naturwissenschaftlichen Unterricht, Schneider Verlag Hohengehren

Kolmer, L.; Rob-Santer, C. (2008). Studienbuch Rhetorik, Brill Schöningh Verlag

Konrad, K. (2014). Lernen lernen – allein und mit anderen: Konzepte, Lösungen, Beispiele, Springer Verlag

Ledergerber, C. (2015). Unterrichtskommunikation und motivational-emotionale Aspekte des Lernens: Eine videobasierte Analyse im Mathematikunterricht, Band 61, Waxmann Verlag GmbH

Leisen, J. (2004). Unterrichtsgespräch: Fragend-entwickelnder Unterricht, sokratischer Dialog und Schülergespräche, in: U. Mühlhausen, Unterrichten lernen mit Gespräch: Szenarien für eine multimedial gestützte Unterrichtsreflexion, Schneider Verlag Hohengehren

Leisen, J. (2007). Das Erklären im Unterricht, Deutscher Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Loh, A. (2020). Unterricht als Form der Kommunikation: Systemtheoretische Analysen der empirischen Operationalisierung unterrichtlicher Strukturunterschiede, Verlag Julius Klinkhardt

Longhino, D. (2018). Offener Unterricht: Qualitätsmerkmale, Dimensionen und Unterrichtskonzepte, Beitrag Nr. 1, Wissenschaftliche Publikationsreihe

Lüders, M. (2003). Unterricht als Sprachspiel: Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache, Klinkhardt Verlag

Martin, J. (1974). Antike Rhetorik: Technik und Methode, Verlag C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung

Meyer-Drawe, K. (1996). Vom anderen lernen: Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik, Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Miller, M. (1986). Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie, Suhrkamp Verlag

Mohnhoff, C. (2007). Rituale in der Grundschule: Eine ethnographische Fallstudie in einer jahrgangsübergreifenden Eingangsklasse, Zentrum für Lehrerbildung

Mukařovský, J. (1967). Kapitel aus der Poetik, Suhrkamp Verlag

Neisser, B. (2004). Equiring minds: Socratic Dialogue in Education, Trentham

Neuland, E. (1995) Der Deutschunterricht: Mündliche Kommunikation: Gesprächsforschung -Gesprächsförderung, Fachzeitschrift bei Friedrich in Velber in Zusammenarbeit mit Klett

Niegemann, H.; Stadler, S. (2001). Hat noch jemand eine Frage? Systematische Unterrichtsbeobachtung zu Häufigkeit und kognitivem Niveau von Fragen im Unterricht, Zeitschrift für Lernforschung, Heft 2, Beltz-Verlag

Oerter, R. (2000). Unterrichtswissenschaft: Implizites Lernen beim Sprechen, Lesen und Schreiben, Zeitschrift für Lernforschung, Heft 3, Beltz-Verlag

Olhus, S.; Quasthoff, U.; Stude, J. (2006). Vom Erzählen zum Text, in Grundschule 38, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft

Ottmers, Clemens (1996). Rhetorik, Springer-Verlag GmbH Deutschland, ursprünglich erschienen bei: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH

O'Neill, D.K.; Pearce, M.J.; Prick, J.L. (2004). Predictive Relations between Aspects of Preschool Children's Narratives and Performance on the Peabody Test, First Language 24

Pauli, C. (2010). Klassengespräche: Einführung des Denkens oder gemeinsame Wissenkonstruktion selbstbestimmt lernender Schülerinnen und Schüler?, Klinkhardt Verlag

Pekrun, R (2006). The control value theory of achievement emotions. Assumptions, corollaries and implications for educational research and practice, Educational Psychology Review

Quasthoff, U. (2011). Diskurs- und Textfähigkeit: Kulturelle Ressourcen ihres Erwerbs, Walter der Gruyter GmbH

Rabenstein, K.; Podubrin, E. (2010). Der Umgang mit der Sache im Wochenplanunterricht, in: Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik: Perspektiven für die Grundschulforschung.

“Rhetorik” in Duden online. (11.Juli 2021). Von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Rhetorik> abgerufen

Rühl, M. (1999). Interaktive Dynamik in argumentativen Gesprächen: Für eine kommunikationsprozeß-orientierte Argumentationsanalyse, Zeitschrift für Sprachwissenschaft, Vandenhoeck & Ruprecht Verlag

Salonen, P. ; Vauras, M. (2006). Von der Fremdregulation zur Selbstregulation: Die Rolle von sozialen Makrostrukturen in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, Hep Verlag

Seifert, A.; Wiedenhorn, T. (2017). Grundschulpädagogik, Band 1, Brill Schöningh Verlag

Scholz, G. (2008). Der Sprung über die Bank: Oder: Lernen kann beobachtet werden, In: Dem Lernen auf der Spur: Die pädagogische Perspektive, Klett-Cotta Verlag

Schröder, H. (2001). Didaktisches Wörterbuch: Wörterbuch der Fachbegriffe von „Abbilddidaktik“ bis „Zugpferd-Effekt“, 3. erweiterte Auflage, Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH

Schulz von Thun, F.; Zach, K.; Zoller, K. (2012). Miteinander reden von A-Z: Lexikon der Kommunikationspsychologie, Rowolt Taschenbuch Verlag.

Shokani, S. (2021). Sokratisch Mathematisieren: Eine Untersuchung zu Leonard Nelsons Konzeption einer sokratischen Methode im Kontext der Mathematik, Naturwissenschaftlich-technische Fakultät der Universität Siegen.

Steinbrink, B. (2013). Historisches Wörterbuch der Rhetorik Online, Walter de Gruyter GmbH

Studer, J. (1994). Rhetorik: Sprechen Vortragen Überzeugen, Bassermann'sche Verlagsbuchhandlung

Teuchert, B. (2015). Mündliche Kommunikation lehren und lernen: Facetten der Rhetorik in Schule und Beruf, Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Tomasello, M. (2009). Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation, Suhrkamp-Verlag

Ueding, G.; Steinbrink, B. (2011). Grundriss der Rhetorik: Geschichte Technik Methode, 5. aktualisierte Auflage, Springer-Verlag GmbH Deutschland, ursprünglich erschienen bei J.B. Metzlerche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Roeschel Verlag GmbH

“verbal” in Duden online. (23.Juli 2021). Von <https://www.duden.de/rechtschreibung/verbal> abgerufen

Wagenschein, M. (1967). Natur: physikalisch gesehen, 4. Auflage, Diesterweg Verlag.

Weigand, E. (1986). Dialogisches Grundprinzip und Textklassifikation in: Dialoganalyse: Referate der 1. Arbeitstagung Münster, Niemeyer Verlag

Wichter, S. (1999). Gespräch, Diskurs und Stereotypie, Walter de Gruyter GmbH

Wiesemann, J.; Amann, K. (2002). Situationistische Unterrichtsforschung, Leske & Budrich

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „Eisbergmodell“ des Verstehens und Verstandenwerdens, (Allhoff & Allhoff, 2016, S. 147)

Abbildung 2: „der vieröhrige Empfänger“ (Schulz von Thun, 1998, S. 45)

Abbildung 3: „Balance zwischen Instruktion und Konstruktion“ (Konrad, 2014, S. 94)

Abbildung 4: „Kategoriesystem zur Differenzierung der LehrerInnenfragen im Unterrichtsgespräch (Kobarg et al., 2009, S.415)

Eigenständigkeitserklärung

Gemäß § 22 Abs. 11

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel genutzt, alle wörtlich oder sinngemäß übernommenen Textstellen, als solche kenntlich gemacht und dieselbe Arbeit oder wesentliche Teile nicht bereits anderwertig als Prüfungsleistung verwendet habe.

Datum: _____ Unterschrift: _____