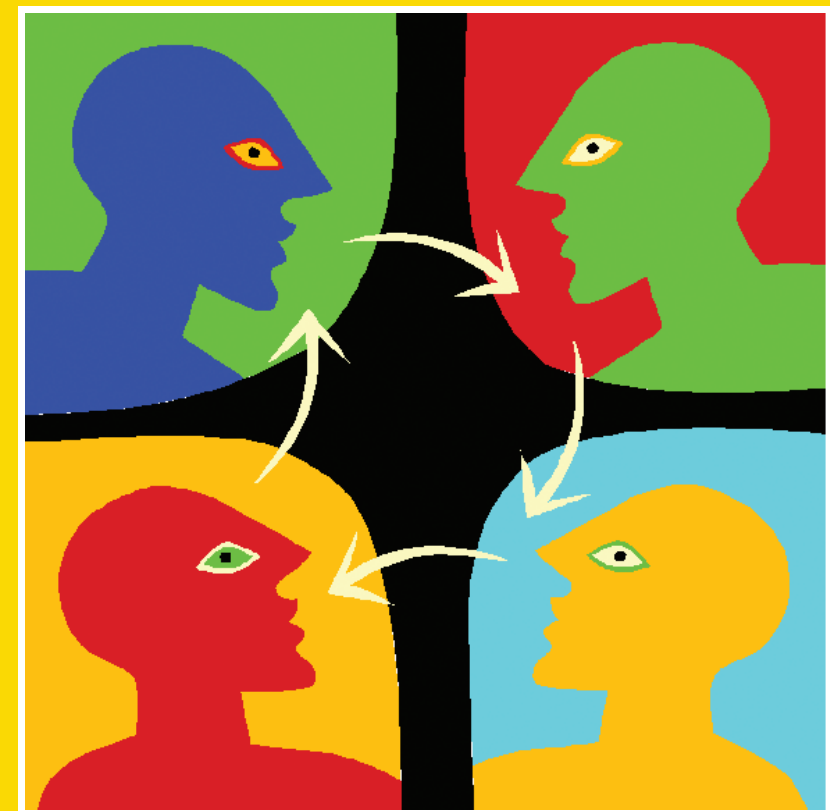


Anne Berkemeier

Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht



Die Handlungsformen *Präsentieren* und *Moderieren* sind aus den Bildungsstandards nicht mehr wegzudenken. Um solche Handlungsformen unterrichten zu können, müssen die Formen selbst und die sich ergebenden Handlungsanforderungen jedoch genau beschrieben werden. Obwohl es nicht schwer zu entscheiden ist, ob eine Präsentation oder Moderation gelungen ist oder nicht, ist die Frage, was eine gute Präsentation bzw. Moderation ausmacht, nicht leicht zu beantworten. In diesem Buch werden die Handlungsformen Buchvorstellung, Referat und Klassenbesprechung anhand empirischer Beispiele aus den gymnasialen Sekundarstufen modelliert und im Hinblick auf Handlungsanforderungen sowie auf tatsächliche Fähigkeiten und Schwierigkeiten der SchülerInnen untersucht. Aus den Analyseergebnissen werden konkrete Fördermöglichkeiten abgeleitet, die auch für andere Schulformen und -stufen sowie für berufliche Schulungszusammenhänge nutzbar gemacht werden können. Es zeigt sich nämlich z. B., dass sich die viel gerühmten „einfachen Hauptsätze“ in komplexen Zusammenhängen gerade nicht am zielführendsten erweisen, sondern dass der sprachlichen Gestaltung der Äußerungen beim *Präsentieren*, *Moderieren* und *Beitragen* eine erhebliche Bedeutung zukommt. Ein besonderes Augenmerk kommt den Textarten *Sprechvorlage* und *Visualisierung* zu.

Die Autorin:

Anne Berkemeier ist Professorin für Sprachwissenschaft/Sprachdidaktik an der PH Heidelberg. Arbeitsgebiete: Didaktik der mündlichen Kommunikation, Schrifterwerb Mehrsprachiger, Textproduktion, E-Learning.

Anne Berkemeier · Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht



Schneider Verlag Hohengehren GmbH



Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht

Von
Anne Berkemeier



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN10: 3-8340-0145-7

ISBN-13: 978-3-8340-0145-0

Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 73666 Baltmannsweiler

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2006.

Printed in Germany – Druck: Digital Print Group, Erlangen

Anne Berkemeier

Präsentieren und Moderieren
im Deutschunterricht

Inhaltsverzeichnis

A	Die Handlungsformen <i>Präsentieren</i> und <i>Moderieren</i> im Spannungsfeld: Muttersprachenunterricht – Unterrichtskommunikation – außerschulische Kommunikation	1
1.	Einleitung: Förderung mündlicher Fähigkeiten im Deutschunterricht als Problem	1
2.	Begründung der Auswahl der Handlungsformen	4
3.	Konkrete Fragestellungen	5
4.	Methodisches Vorgehen	5
B	Darstellung der Problemlage und des Diskussionsstandes	7
1.	Wie können mündliche Fähigkeiten im Allgemeinen gefördert werden?	7
1.1	Das Systematisierungsproblem	7
1.2	Das Methoden- bzw. Transferproblem	11
1.3	Das Empirieproblem	16
1.4	Fazit	18
2.	Wie sind die Handlungsformen <i>Präsentieren</i> und <i>Moderieren</i> beschaffen?	19
2.1	<i>Präsentieren</i> und <i>Moderieren</i> sowie im Handlungskontext angrenzende Handlungsformen	19
2.2	Diskussionsstand zum <i>Präsentieren</i> und <i>Moderieren</i> bzw. <i>Beitragen</i>	21
2.3	Bedeutung von <i>Visualisierung</i> für die Informationsverarbeitung beim Formulieren, Rezipieren und Problemlösen	28
3.	Vorliegende methodische Vorschläge zur Förderung von Präsentations- und Moderationsfähigkeiten	36
3.1	Methodische Vorschläge zum <i>Präsentieren</i>	36
3.2	Methodische Vorschläge zum <i>Moderieren</i>	39
4.	Wie kann mündliche Förderung institutionell so eingebunden werden, dass der Transfer auf außerschulische Kommunikationsanforderungen begünstigt wird?	41
5.	Wie werden außerschulische Anforderungen durch das Konzept der <i>Schlüsselqualifikationen</i> beschrieben?	43
6.	Konsequenzen	47

C	Anlage der qualitativen Untersuchung	48
1.	Datenerhebung und -auswahl	48
2.	Das Unterrichtskonzept des Lehrers	49
3.	Datenaufbereitung und -verwendung	50
D	Untersuchungen zu Präsentationsfähigkeiten	53
1.	Überlegungen zur Beschreibung und Untersuchung der Handlungsform	
	<i>Mündliches Präsentieren</i>	53
1.1	<i>Mündliches Präsentieren</i> zwischen Text und Diskurs	53
1.2	<i>Mündliches Präsentieren</i> zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit	56
1.3	<i>Mündliches Präsentieren</i> als Prozess	57
1.4	<i>Mündliches Präsentieren</i> als kommunikatives Problemlösen: Wissensmodellierung für die RezipientInnen	61
1.5	Von der Assertionsreihung zur Sachstruktur: Wissensmanagement in Präsentationen mittels Visualisierung	67
1.6	Klassifikation von Präsentationsarten	69
1.7	Zusammenfassung	69
2.	Im Korpus vorhandene und für die Analyse ausgewählte Präsentationsarten	71
3.	Präsentationsentwicklung: Primärtextverarbeitung für Inhaltsangaben im Rahmen von Buchvorstellungen	79
3.1	Umstellung, Kontraktion und Tilgung von Primärtextinformationen	80
3.2	Bearbeitung der präsentationsteil-spezifischen Handlungsanforderungen	89
3.3	Literarische Erzählverfahren begreiflich machen	101
3.4	Zusammenfassung: Analysierte Probleme bei der Primärtextverarbeitung für Inhaltsangaben und didaktisch-methodische Konsequenzen	105
4.	Präsentationsumsetzung: Wissensmodellierung durch sprachliche, sprecherische und nonverbale Realisierung vorbereiteter Präsentationen	106
4.1	Sprachliche Gestaltung	106
4.1.1	Textmakroorganisation: Explizite Gliederungshinweise	106
4.1.2	Textmikroorganisation: Propositionen-Anordnung und -Vernetzung	112
4.1.3	Einbindung von Zitaten und medial präsentierten Inhalten	127
4.1.4	Reformulierungen zur Herstellung von Redundanz	132
4.2	Sprecherische Gestaltung von Präsentationen	138
4.3	Nonverbale Gestaltung von Präsentationen	140

4.4	Zusammenfassung: Analyisierte Probleme bei der Wissensmodellierung und didaktisch-methodische Konsequenzen	146
5.	Konkrete Fähigkeiten und Schwierigkeiten der SchülerInnen bei der Visualisierung zur Unterstützung von Präsentationsentwicklung, -umsetzung, und rezeption	147
5.1	Visualisierung für sich selbst: Risiken und Chancen beim Abweichen von der Sprechvorlage	147
5.2	Visualisierung für sich selbst und andere: Klärung von Strukturverhältnissen	150
5.3	Visualisierung für andere: Medieneinsatz	152
6.	Beurteilung von Präsentationsleistungen	154
6.1	Beurteilung von Präsentationsleistungen durch die SchülerInnen	154
6.2	Raster zur Unterstützung der Einschätzung von Präsentationsleistungen	157
6.3	Exemplarische Beurteilung individueller Präsentationsleistungen	160
6.4	Hypothesen im Hinblick auf ein Entwicklungsmodell	161
7.	Konsequenzen aus der Untersuchung im Hinblick auf Schülerpräsentation	165
7.1	Ableitbare Fördermöglichkeiten im Vergleich zu Empfehlungen in Ratgeber- und Schulbuchliteratur	165
7.2	Veränderung von Unterrichtskommunikation und schulischen Textarten durch Schülerpräsentation	171
7.3	Ausblick: Ähnlichkeiten zur beruflichen Kommunikation	172
E	Untersuchungen zu Moderationsfähigkeiten	173
1.	Beschreibung und Untersuchung der Handlungsform <i>Besprechungs-Moderation</i>	173
1.1	Besprechen als interaktives Problemlösen	174
1.1.1	Muster <i>Klassenbesprechung</i>	174
1.1.2	Modulare Vernetzung von verschiedenen Gesprächsarten und Sprechhandlungen	175
1.1.3	Umstellungen innerhalb des Problemlöseweges in Besprechungen	176
1.2	Moderation als Gesprächs- und Problemlöse-Management: Moderationsanforderungen	177
1.3	Vom Diskurs zur Problem-Textur: Die Funktion von <i>Visualisierung</i> in <i>Besprechungen</i>	179
1.4	Klassifikation von Moderationstypen	180
1.5	Zusammenfassung	180
2.	Im Korpus vorhandene und für die Analyse ausgewählte Moderationsarten:	

	Moderation von Klassenbesprechungen, Feedbackgesprächen und Hausaufgabenbesprechungen	181
3.	Konkrete Fähigkeiten und Schwierigkeiten der SchülerInnen bei der <i>Besprechungs-Moderation</i> : Realisierung der Moderationsanforderungen	186
3.1	Realisierung der Moderationsanforderung <i>Gesprächsstrukturierung</i>	186
3.2	Realisierung der Moderationsanforderung <i>inhaltliche Strukturierung</i> zur Herbeiführung der Problemlösung	186
3.2.1	Sammeln von Äußerungen und Ver-Ortung ihrer Inhalte	187
3.2.2	<i>Verknüpfung von Einzelaspekten und Leerstellen und Hindernisse klären</i>	211
3.3	Realisierung der Moderationsanforderung <i>Abstimmungsdurchführung</i>	215
3.4	Unterstützung des Moderationsanforderungs-Profils mittels <i>Visualisierung</i>	228
3.5	Zusammenfassung: Realisierung der Moderationsanforderungen in Klassenbesprechungen	230
3.6	Ausblick: Anforderungsprofile anderer Moderationsarten	231
3.7	Nonverbale Gestaltung von Moderationen	232
4.	Beurteilung von Moderationsleistungen	235
4.1	Beurteilung von Moderationsleistungen durch die SchülerInnen	235
4.2	Raster zur Unterstützung der Einschätzung von Moderationsleistungen	238
4.3	Exemplarische Beurteilung individueller Moderationsleistungen	239
4.4	Hypothesen im Hinblick auf ein Entwicklungsmodell	244
5.	Konsequenzen aus der Untersuchung im Hinblick auf Schülermoderation	246
5.1	Ableitbare Fördermöglichkeiten im Vergleich zu sprachdidaktischen und methodischen Empfehlungen in der Literatur	246
5.2	Veränderung von Unterrichtskommunikation durch Schülermoderation	251
5.3	Ähnlichkeiten zur beruflichen Kommunikation	257
F	Auswertung der Untersuchungsergebnisse im Hinblick auf die Theoriebildung und Ausblick	262
G	Literaturverzeichnis	267
H	Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen	281
I	Anhang	285
1.	Struktur der Klassenbesprechungen	285
1.1	Umtopfen	285

1.2	Klassenschrank	293
1.3	Uhr	297
1.4	Raumgestaltung	302
2	Realisierung von Moderationsaufgaben in Besprechungen	307
2.1	Bearbeitung von Moderationsaufgaben durch den/die ModertorIn in den vier Klassenbesprechungen	307
2.2	Bearbeitung von Moderationsaufgaben durch Beitragende in den vier Klassenbesprechungen	315
2.3	Bearbeitung von Moderationsaufgaben durch den Lehrer in „Umtopfen“	319
3	Realisierung von Moderationsaufgaben in Feedbackgesprächen	320
3.1	Sieben Feedbackmoderationen zu schriftlichen Hausaufgaben	320
3.2	Acht Feedbackmoderationen zu Buchvorstellungen	323
3.3	Zwei Feedbackmoderationen zu Referaten	327
3.4	Feedback zu Besprechungsleitung	328

CD-Rom-Beilage: Transkripte

1.	Buchvorstellungen	
	b1	
	b2	
	b3	
	b4	
	b5	
	b6	
	b7	
	b8	
2.	Referate	
	r6	
	r11	
	r13	
3.	Besprechungen	
	Umtopfen	
	Klassenschrank	
	Uhr	
	Raumgestaltung	

Transkriptionszeichen

kursiv	nonverbal	↑	nach oben
kursiv + fett	Sprechvorlage	↓	nach unten
, bzw. / (Int.)	Stimmhebung (Sprech- bzw. Intonationszeile)	←	nach links
. bzw. \ (Int.)	StimmSenkung (Sprech- bzw. Intonationszeile)	→	nach rechts
- (Int.)	gleich bleibende Intonation	↓	Beginn eines Präsentationsteils/ Beginn eines inhaltlichen Sprungs
(.)	kurze Pause	┌── s 1	Beginn Segment 1
(3)	3 Sekunden Pause		
()	unverständlicher Äußerungsteil	1	inhaltlicher Sprung 1
<u>wenig</u>	betonte Silbe		
:	Längung		
(())	Kommentar	Titel	Präsentationsteil
/	Abbruch einer Äußerung		
///	Abbruch/Unterbrechung der Transkription	Feedback	Beginn des Feedbackgesprächs
-----	Dauer einer Bewegung		
[]	Dauer einer Bewegung	||	Beginn/Ende des Feedbackgesprächs
*	Zeitpunkt einer Bewegung		
Fl.	Transkriptionsfläche		
Handfl.	Handfläche		
GH	Grundhaltung		
Bk	Blickkontakt		
B	Blick		
K	Kopf		
R	rechte Hand		
L	linke Hand		
1	Daumen		
2	Zeigefinger		
3	Mittelfinger		
4	Ringfinger		
5	kleiner Finger		
r	rechts/rechte/r/s		
l	links/linke/r/s		
A(e)	Arm(e)		
UA(e)	Unterarm(e)		
OA	Oberarm		
Sch	Schulter		
F	Fuß		
n	nach		
o	oben		
u	unten		
v	vor(ne)		
z	zurück		
ausein.	auseinander		
zus	zusammen		
wg	wegen		
TA	Tafelanschrieb		
OHP	Overheadprojektor		

A Die Handlungsformen *Präsentieren* und *Moderieren* im Spannungsfeld: Muttersprachenunterricht – Unterrichtskommunikation – außerschulische Kommunikation

1. Einleitung: Förderung mündlicher Fähigkeiten im Deutschunterricht als Problem

Beschäftigt man sich mit dem Lernbereich *Mündlicher Sprachgebrauch* und sogenannten *Schlüsselqualifikationen* wie *Präsentieren* und *Moderieren*, so gerät eine Vielzahl von Widersprüchen in den Blick: Obwohl *Präsentieren* und *Moderieren* wie auch viele andere *Schlüsselqualifikationen* sprachliche Handlungsformen sind, wird der Ratgeber- und Trainingsmarkt vor allem von PsychologInnen und nicht von GermanistInnen bedient. Während die Förderung mündlicher Kompetenzen außerhalb der Schule enorm nachgefragt wird, wie man an der Aufwandsgröße von Kommunikationsratgebern sowie an Menge (und Preis!) entsprechender Trainings sieht, gehört der Lernbereich *Mündlicher Sprachgebrauch* in Fachdidaktik und Deutschunterricht eher zu den Stiefkindern. Dabei könnte hier „Lernen fürs Leben“ die Wertschätzung des Deutschunterrichts bei SchülerInnen und Ehemaligen steigern, weil eine empraktische Einbindung den „l’art pour l’art“ und „Beliebigkeits-Eindruck“ bezüglich der Unterrichtsinhalte bei den SchülerInnen verhindern könnte. Bildungsstudien und -standardisierung verlangen daher – in Übereinstimmung mit Postulaten der Erziehungswissenschaft – Vermittlungsformen wie z. B. Projekte, die Problemlösefähigkeit schulen und selbstbestimmtes Lernen ermöglichen, weil beides im Alltag benötigt wird. Hier sind zur Steuerung der Arbeitsprozesse insbesondere **sprachliche** Fähigkeiten gefordert. Über diese wissen wir aber nicht viel. Bildungsstudien und -standardisierung sind ohne die exakte Fixierung von Kompetenzen und Teilkompetenzen nicht denkbar, die Deutschdidaktik hat jedoch über weite Strecken keine konkreten Kriterien für die Beschreibung, Beurteilung und Förderung im Bereich Mündlichkeit. Mündliches kommunikatives Lernen ist bis auf wenige Ausnahmen naturwüchsiges Lernen getreu dem Motto: „Reden lernt man durch reden.“ Die äquivalent formulierte Regel für den Bereich Schriftlichkeit wurde in ihrer Ausschließlichkeit längst widerlegt. Während wir für den Schrifterwerb und für das Schreiben inzwischen über relativ gute Prozess- und Entwicklungsbeschreibungen verfügen, fehlen diese für mündliche Kompetenzen bis auf einige „Wissensinseln“ wie den frühen Spracherwerb oder die Handlungsform *Erzählen*. Obwohl inzwischen einige Anzeichen für den engen Zusammenhang von mündlichen und schriftlichen Fähigkeiten sowie deren Entwicklung gesichtet wurden, handelt es sich hierbei wissenschaftlich eher um einen blinden Fleck. Dabei ist Anzahl der WissenschaftlerInnen, die sich mit der Analyse von Mündlichkeit beschäftigen, in den letzten Jahrzehnten stark gestiegen und es liegen inzwischen recht viele Publikationen vor. Diese wissenschaftlichen Erträge kommen aber im Deutschunterricht kaum an.

Aus diesen Irritationen ergeben sich zwei Fragen: Woran liegt das und was kann man dagegen tun? M. E. liegen die Hauptprobleme im Bereich *Mündlicher Sprachgebrauch* einerseits in der fehlenden **Systematik** und andererseits im unklaren **Transfer** von im Deutschunterricht erworbenen Kompetenzen auf kommunikative Anforderungen in Alltag und Beruf (Kap. B). Daraus ergeben sich gleichzeitig die Lösungswege: Es ist sowohl herauszuarbeiten, wie die im Lernbereich Mündlichkeit thematisierbaren Handlungsformen beschaffen sind, was die SchülerInnen bereits können und was sie noch lernen müssen, als auch, welche Methoden den Transfer auf außerschulische Anforderungen begünstigen. Zur Klärung dieser Fragen soll die vorlie-

gende Untersuchung im Hinblick auf die Handlungsformen *Präsentieren* (Kap. D) und *Moderieren* (Kap. E) beitragen (vgl. Abb. 1).

Dazu ist es notwendig, die Handlungsformen selbst (zumindest vorläufig) z. B. in ihrer Musterhaftigkeit zu modellieren (Kap. D 1, E 1), sie zu angrenzenden Handlungsformen in Bezug zu setzen und in mögliche Realisierungsformen zu unterteilen. Anhand qualitativ empirischen Materials werden in dieser Arbeit Fähigkeiten und Schwierigkeiten von SchülerInnen beim *Präsentieren* und *Moderieren* analysiert und in Beziehung zu den entwickelten Mustern und Modellen gesetzt, um sprachliche Anforderungen, die sich aus den Handlungsformen ergeben, herauszuarbeiten und diese anschließend zur Beurteilung sowie für Hypothesen über Entwicklungsprozesse heranzuziehen.

Hieraus ergeben sich Konsequenzen hinsichtlich konkreter Förderungsmöglichkeiten und potenzieller Transferbegünstigung. Dazu müssen die Möglichkeiten und Grenzen von Unterrichtskommunikation ausgelotet werden und diese – sofern möglich – in Beziehung zu beruflicher *Moderation* und *Präsentation* gesetzt werden.

Die Untersuchung soll insgesamt dazu beitragen, Lösungswege für die schwierige didaktische Modellierung des Lernbereichs *Mündlicher Sprachgebrauch* und solche für die fachspezifische Weiterentwicklung des Schlüsselqualifikationenkonzepts im Rahmen des Deutschunterrichts aufzuzeigen.

Obwohl die Diskussion um arbeitsmarktbezogene *Schlüsselqualifikationen* eine hohe Relevanz für den Bildungsbereich hat, wird sie – mit Ausnahme der Berufsschuldidaktik – erst in jüngster Zeit allmählich in Beziehung zu Lernen in allgemeinbildenden Schulen gesetzt. Eine Ausnahme bilden hier einige beruflich relevante (schriftliche) Textarten, die schon seit längerer Zeit Gegenstand des Deutschunterrichts der Sekundarstufe I sind: das Bewerbungsschreiben, der Lebenslauf und der Geschäftsbrief. Hier scheint die Dringlichkeit des Bedarfs angesichts der „bevorstehenden“ Sek I-Abschlüsse offensichtlicher. Anhaltende Veränderungen in den Berufen durch den Einsatz neuer Medien und die Entwicklung zur Dienstleistungsgesellschaft verlangen verstärkt sprachliche Vermittlungsfähigkeiten, z. B. bei Videokonferenzen (vgl. Meier 1998) oder in der Experten-Laien-Kommunikation (vgl. Brünner 2000), denen der Deutschunterricht nachkommen sollte.

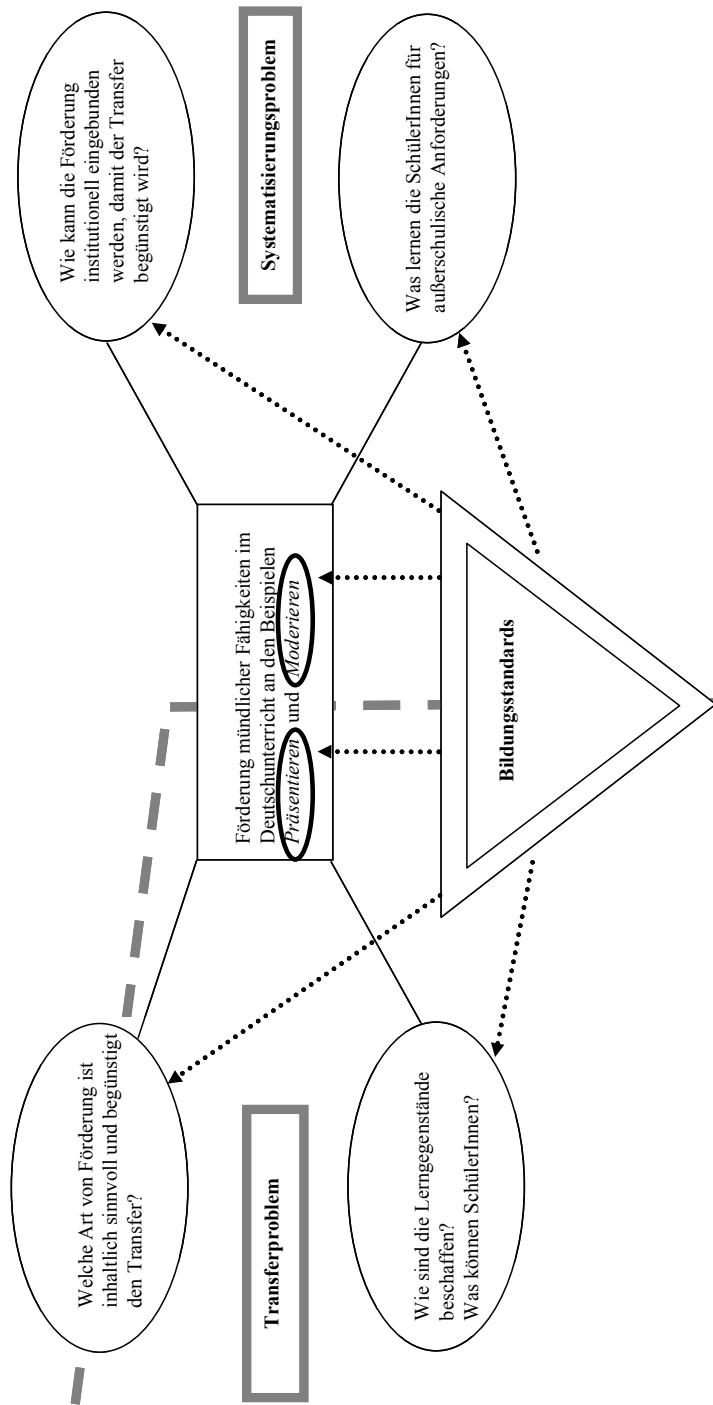


Abb. 1: Problembereiche bei der Vermittlung von Präsentations- und Moderationsfähigkeiten

2. Begründung der Auswahl der Handlungsformen

Die Handlungsformen *Präsentieren* und *Moderieren* sind in den Bildungsstandards (KMK 2003: 15) für das Fach Deutsch enthalten, was u. a. dadurch begründet ist, dass sie sowohl fachlich bedeutend als auch schul- und gesellschaftsrelevant sind. Für beide Handlungsformen ist die Verwendung **sprachlicher** Mittel konstitutiv. Entsprechende kommunikative Fähigkeiten sind individuell bedeutsam, weil sie in Privatleben, Ausbildung und Beruf immer wieder gebraucht werden. Daher sollten sie – verortet im Lernbereich Mündlichkeit – Bestandteil des muttersprachlichen Deutschunterrichts sein. Daraus ergibt sich für die didaktische Modellierung die Notwendigkeit der Systematisierung des Gegenstandes wie auch die Frage nach der Transferierbarkeit von Gelerntem auf außerschulische Zusammenhänge.

Der Ausdruck *Präsentieren* wird in der vorliegenden Arbeit in einem sehr weiten Verständnis als Oberbegriff für Vortragen, Referieren, Rezitieren, mündliches Zusammenfassen und Darstellen etc., und damit zugleich in einem variablen Sinne (mehr oder weniger vorbereitet, mehr oder weniger ausformuliert) verwendet¹. Unter *Moderation* verstehe ich die Leitung von Gesprächen, Besprechungen, Diskussionen etc. Zur jeweiligen Binnendifferenzierung schlage ich in Anlehnung an die Ausdrücke *Diskurs-* und *Textart* die Bezeichnungen *Präsentations-* bzw. *Moderationsart* vor. Die Wahl von *Präsentieren* und *Moderieren* ermöglicht aus fachlicher Perspektive sowohl die Berücksichtigung einer monologischen als auch einer dialogischen Handlungsform, wie es der Einteilung der traditionellen Sprecherziehung in Rede- und Gesprächsrhetorik entspricht. Dadurch werden produkt- und prozessbezogene kommunikative Fähigkeiten fokussiert. Da beim *Präsentieren* wie beim *Moderieren* potenziell mündliche Äußerungen mit schriftlichen Fixierungen in Verbindung gebracht werden, können bei beiden Handlungsformen nicht nur mündliche Anforderungen, sondern auch Zusammenhänge von Mündlichkeit und Schriftlichkeit untersucht werden.

Obwohl *Vortragen* häufig in didaktischen Abhandlungen hervorgehoben wird und seine gesellschaftliche Bedeutung bereits seit längerem betont wird (z. B. Mihm 1975: 94), steht relativ wenig gesichertes detailliertes Wissen darüber zur Verfügung, was eine gute Präsentation ausmacht. Die meisten Kriterien beruhen auf relativ unspezifischem Alltagswissen (z. B. „frei gesprochen“, s. Fußn. 2). Beurteilt man Vorträge mit Hilfe solchen Alltagswissens, sind die Bewertungen relativ unproblematisch, zumeist zutreffend und die beurteilenden ZuhörerInnen sind sich in der Regel im Großen und Ganzen einig. Antos (1982: 52) stellt heraus, dass die deutsche Alltagssprache mit knapp 200 formulierungskommentierenden Ausdrücke ein reichhaltiges Vokabular zur Verfügung stellt. Jedoch sind diese linguistisch ungenau und reichen nicht unbedingt aus, um entsprechende Fähigkeiten zu fördern. Seit der Antike wird gefordert, *Reden* nicht abzulesen, sondern zum Zwecke der besseren auditiven Rezipierbarkeit „frei“ zu halten², wobei Auswendiglernen der sprachlichen Formulierungen vom Memorieren des Inhalts unterschieden werden. Wie sich das sog. *Sprechdenken* – ein in der Sprechwissenschaft für die spontane Formulierung von Gedanken extensiv genutzter Ausdruck – tatsächlich in der Wahl sprachlicher Mittel und Formen niederschlägt, ist nicht bekannt. Zu klären sind Fragen wie: Was unterscheidet gute und weniger gute Präsentationen (vgl. Mihm 1975: 98)? Welche sprachlichen Mittel sind für Präsentationen typisch bzw. sinnvoll? Wie können Präsentations-

1 Hartmann/Funk/Nietmann (19995: 13 f.) grenzen demgegenüber Vortrag m. E. durch die Kriterien „gut gegliedert, inhaltlich vollständig, monologische Rede mit gelegentlichen visuellen Hilfen und ggf. anschließender Fragerunde“ vs. „Bezug zum Teilnehmerkreis („Vorgeschichte“), Visualisierung, Austauschphase“ nicht trennscharf von Präsentation ab.

2 Bremerich-Vos (1991: 167 ff.) verweist in diesem Zusammenhang auf Quintilian.

fähigkeiten eingeschätzt und sinnvoll gefördert werden? Welcher Zusammenhang besteht zwischen schriftlicher Vorlage und mündlicher Formulierung?

Ähnliches gilt für das Moderieren. Intuitiv kann man bewerten, ob eine Moderation als gelungen bezeichnet werden kann oder nicht. Bekannt ist, dass viele Erwachsene hinsichtlich des Ablaufs von beruflichen Besprechungen häufig Unzufriedenheit äußern. Welche sprachlichen Mittel und Formen und welche Vorgehensweisen können bewirken, dass Themen und Probleme angemessen abgehandelt werden? Welche Fähigkeiten haben Erwachsene, die Kinder und Jugendliche erst noch erwerben müssen?

3. Konkrete Fragestellungen

Folgende konkrete Fragestellungen bilden die Angelpunkte der Untersuchung:

- Sind die als *Schlüsselqualifikationen* bezeichneten Handlungsformen *Präsentieren* und *Moderieren* – im Abgleich mit den Befunden – theoretisch modellierbar?
 - Welche Anforderungen stellen sie an SprecherInnen und HörerInnen?
- Welche Fähigkeiten und Schwierigkeiten haben SchülerInnen beim *Präsentieren* und *Moderieren*? Welche Rolle spielt *Visualisieren* dabei?
 - Welchen Anforderungen werden SchülerInnen gerecht, welche überfordern sie?
 - Welche Beurteilungskriterien lassen sich ableiten?
 - Gibt es Hinweise auf Entwicklungsprozesse?
- Wie können Präsentations- und Moderationsfähigkeiten im Deutschunterricht konkret gefördert werden?
 - Welche Lernbereiche werden dabei tangiert?
 - Welche Rolle spielt die Reflexion?
- Wie können *Präsentieren* und *Moderieren* sinnvoll in die Unterrichtskommunikation eingebettet werden? Verändern sich institutionelle Kommunikationsbedingungen dadurch?
- Sind Ähnlichkeiten zu außerschulischen Anforderungen beim Präsentieren und Moderieren erkennbar, die einen Transfer der Fähigkeiten begünstigen könnten?

Es ist nicht das Ziel, die bis hierher aufgeworfenen Fragen umfassend zu beantworten, sondern es ist beabsichtigt, die Probleme der didaktischen Modellierung des Lernbereichs *Mündlicher Sprachgebrauch* an einer Stelle mit offensichtlichem Transferbedarf konkret anzugehen, um mögliche Lösungswege zu suchen. Anwendungsdimensionen über die genannten Ziele hinaus könnten einerseits in einer Orientierung für die Untersuchung weiterer mündlicher Handlungsformen und andererseits in der Entwicklung einer Methodik in Bezug auf das *Präsentieren* und *Moderieren* liegen. Sollten sich die entwickelten Muster und Modelle durch die Berücksichtigung weiterer Daten bestätigen, so könnten diese evtl. für die Anwendung quantifizierender Methoden verwendet werden, wenn sich Fähigkeiten und Schwierigkeiten dadurch lokalisieren und im Vergleich auszählen lassen.

4. Methodisches Vorgehen

Um die skizzierten Zusammenhänge zu untersuchen, werden Methoden der qualitativen empirischen Gesprächsforschung verwendet. Das Korpus besteht aus 55 Unterrichtsstunden in verschiedenen Lerngruppen der Sekundarstufen, die von einem Lehrer auf der Basis des immer gleichen Unterrichtskonzeptes (s. Kap. C 2.) durchgeführt wurden. Die Nachteile, die induktives Vorgehen und qualitative Forschung auch haben, werden in Kauf genommen, weil das untersuchte Unterrichtskonzept bereits eingeführt war und aufgrund der Literaturlage (s. Kap. B) nicht von vorne herein begründet verändert werden konnte. Allen Schüler-Präsentationen

und Schüler-Moderationen folgt ein (z. T. schülergeleitetes) Feedbackgespräch, das Reflexionsfähigkeiten der SchülerInnen deutlich werden lässt. *Präsentieren* wird exemplarisch an Buchvorstellungen und Referaten, *Moderieren* am Beispiel der Leitung von Besprechungen und Feedbackgesprächen untersucht. Die *Präsentationen* und *Moderationen* sowie deren Reflexion wurden audio-visuell aufgezeichnet und transkribiert, um die flüchtigen mündlichen Prozesse anhand von Methoden der Gesprächsforschung quasi „mikroskopisch“ analysieren und interpretieren zu können. Diese Methoden dienen dem Zweck, die Funktionalität sprachlicher Mittel, Formen und Handlungen herauszuarbeiten. Andere kommunikative Handlungen (nonverbale und sprecherische Mittel, Medieneinsatz) sowie den Aufnahmen zu entnehmende Reaktionen von InteraktionspartnerInnen (z. B. Rückfragen bei Präsentationen oder Einwände zur Geschäftsordnung bei Moderationen) werden dabei einbezogen, da diese die stattfindenden Prozesse beeinflussen können.

Die in Feedbackgesprächen geäußerten Beurteilungsparameter von SchülerInnen und Lehrer sollen mit den Ergebnissen der linguistischen Beschreibung kontrastiert werden, um einerseits sprachliches Wissen bzw. sprachliche Bewusstheit³ sowie sprachliche Fähigkeiten zu vergleichen und andererseits die Bedeutsamkeit einer zu erarbeitenden Begrifflichkeit und Beschreibungssprache herauszuarbeiten (vgl. Berkemeier 1999a). Es ist zu vermuten, dass die Bewusstheit bezüglich der Strukturen und Funktionen mündlicher Kommunikationsformen bedeutend für die (Weiter-)Entwicklung entsprechender kommunikativer Fähigkeiten ist. Es soll ferner untersucht werden, ob ein solcher Ansatz im Hinblick auf Einsichten in grammatische Merkmale von Mündlichkeit auch für den Lernbereich *Reflexion über Sprache* fruchtbar sein kann.

Aus Kapazitätsgründen können nicht noch weitere authentische Daten aus anderen Kontexten analysiert werden. Es kann lediglich exemplarisch auf deutliche Ähnlichkeiten und Unterschiede zu den Ergebnissen anders ausgerichteter Untersuchungen hingewiesen werden.

3 Ich beziehe mich mit dem Ausdruck Sprachbewusstheit auf empirisch zugängliche Äußerungen von Lernenden, die sich auf sprachliche, sprecherische und nonverbale Strukturen beziehen (vgl. Häcki Buhofer 2002: 20). Dabei werden auch Äußerungen einbezogen, die spontane Bewusstwerdung anzeigen.

B Darstellung der Problemlage und des Diskussionsstandes

In diesem Kapitel soll – gekoppelt an die Darstellung des Forschungsstandes – die in Kapitel A grob skizzierte Problemlage ausgeführt werden. Anbindungen an Literatur aus thematisch entfernteren Gebieten erfolgen erst in den Untersuchungskapiteln D und E. Die in Abb. 1 visualisierten fünf Problembereiche werden im Folgenden nacheinander fokussiert: Zunächst werden die grundsätzlichen Probleme der Förderung mündlicher Fähigkeiten im Deutschunterricht differenziert dargestellt (1.) und Lösungsvorschläge entwickelt. Eine Synopse, die die Handlungsformen *Präsentieren* und *Moderieren* zu im Handlungskontext angrenzenden Handlungsformen in Beziehung setzt (2.1), erlaubt eine erste systematisierende Annäherung. Es wird deutlich, dass eine deutliche Interdependenz zwischen mündlichen und schriftlichen Handlungsformen besteht. Da es bisher nur wenige Arbeiten zum *Präsentieren* und *Moderieren* gibt, werden Arbeiten zu solchen arbeitsprozess-organisierenden (z. T. auch schriftlichen) Handlungsformen einbezogen (2.2). Während die genauere theoretische Fassung von *Präsentieren* und *Moderieren* aufgrund deren Unterschiedlichkeit erst zu Beginn der Untersuchungskapitel D und E entfaltet wird, findet sich die theoretische Reflexion der Funktionen und Formen von *Visualisierung* relativ ausführlich in diesem Kapitel (2.3), da diese Überlegungen für das *Präsentieren* und *Moderieren* gleichermaßen relevant sind. Obwohl es zum *Präsentieren* und *Moderieren* fast keine theoretischen Arbeiten gibt, liegen didaktisch-methodische Konzepte vor, die sich in Lehrwerken und Ratgebern materialisieren. Aufgrund dieser spezifischen Situation werden dort gesichtete präsentations- und moderationsbezogene Empfehlungen in diesen Überblick einbezogen (3.). Zwar handelt es sich bei Lehrwerken und Ratgebern um zwei sehr unterschiedliche Textarten, jedoch beziehen sich viele Lehrwerksempfehlungen auf Ratgeberinhalte. In den Unterkapiteln 4. und 5. werden Bezüge zur Analyse von Unterrichtskommunikation und zum Konzept beruflich relevanter *Schlüsselqualifikationen* hergestellt, um das Transferproblem sowohl aus Sicht der Schule wie aus Sicht der „Abnehmer“ näher zu beleuchten.

1. Wie können mündliche Fähigkeiten im Allgemeinen gefördert werden?

Bei der Beschäftigung mit der Frage, wie mündliche Fähigkeiten gefördert werden können, treten drei Problembereiche auf: Im Lernbereich mündliche Kommunikation ist nicht klar genug, was genau gelehrt und gelernt werden soll (1.1), und welche Methoden den Transfer auf das sprachliche Handeln außerhalb der Schule am besten begünstigen (1.2). Um diese beiden ersten Problembereiche besser bearbeiten zu können, bedarf es qualitativer Unterrichtsforschung (1.3), die sich zwar inzwischen in der Deutschdidaktik immer stärker etabliert, jedoch z. B. im Bereich Mündlichkeit noch in den Anfängen steckt.

1.1 Das Systematisierungsproblem

Systematisch gesehen, verlangt die didaktische Modellierung von sprachlichen Handlungen deren linguistische Modellierung, die in den Vergleich zu Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Lernenden zu setzen ist, um anhand dessen Beurteilungskriterien, Entwicklungsprozesse und Fördermaßnahmen erarbeiten zu können – und zwar bezogen auf produktive wie rezeptive Handlungsanforderungen (s. Tab. 1). Dabei sind Überlappungen von linguistischer und didaktischer Modellierung sowie von didaktischer Modellierung und Unterrichtspraxis (s. 1.3) nicht nur möglich, sondern sinnvoll.

Tab. 1: Arbeitsschritte bei der didaktischen Modellierung sprachlicher Handlungen

		Produktion	Rezeption
deskriptiv-linguistische Modellierung	Darstellung d. Systematik sprachlicher Handlungen		
didaktische Modellierung	Lokalisierung von Fähigkeiten/Schwierigkeiten		
	Ableitung	von Beurteilungskriterien	
		von Entwicklungsprozessen	
		von Fördermaßnahmen eines Curriculums	
		geeigneter Methoden (s. 1.3)	
Entw. u. Umsetzung von Unterrichtsmodellen			

Während bei präskriptiven Förderkonzepten der Rhetorik und Sprecherziehung bezogen auf sehr begrenzte Bereiche sprachlichen Handelns vergleichsweise klar festgelegt ist, was und wie gelernt werden soll, sind beide Fragen im Hinblick auf deskriptiv orientierte Konzepte mündlicher Kommunikationsförderung noch längst nicht hinreichend beantwortet: Es gibt im Vergleich zu anderen Lernbereichen wenig sprachdidaktische Aufsätze und Monographien (vgl. Kochan/Kochan 1994: 213; Neuland 1995: 3, Hallberg 1985: 4). Im Deutschunterricht wird mündliche Kommunikation der Erfahrung nach im Allgemeinen selten und wenig präzise thematisiert, obwohl im Unterricht zumeist gesprochen (und gehört) wird. Insbesondere über Rezeptionsfähigkeiten und -prozesse von Lernenden wissen wir aufgrund der schwierigen Zugänglichkeit nur sehr wenig (vgl. Ockel 1997b: 605, Schoenke 1991: 13).

Im Folgenden soll dargestellt werden, welche systematischen Probleme in den Bereichen Linguistik, Deutschdidaktik und Deutschunterricht die vorliegende Situation verursachen.

Im Bereich der Linguistik sind vor allem drei Problembereiche zu benennen:

Eine der wesentlichen Voraussetzungen für eine präzise Förderung mündlicher Kommunikationsfähigkeiten im Deutschunterricht besteht in der Systematisierung des Gegenstandsfeldes und der wesentlichen Handlungsformen. Es gibt aber noch keine durchgängige linguistische Systematisierung der verschiedensten mündlichen Kommunikationsformen, ihrer Formen und Funktionsweisen sowie der entsprechenden sprachlich relevanten Mittel und Formen. Dieses Systematisierungsproblem hängt u. a. damit zusammen, dass es sich in der empirischen Version – aus Gründen der späten Entwicklung von Aufnahmetechniken – um ein vergleichsweise junges und aufgrund der Flüchtigkeit mündlicher Kommunikation analytisch aufwändiger zu bearbeitendes linguistisches Forschungsgebiet als z. B. bei der Schriftlichkeit handelt (vgl. Kochan/Kochan 1994: 213, Polz 1994: 13, Schoenke 1991: 63).

Das Gegenstandsfeld selbst ist komplex. Deppermann (2004: 8) führt dazu aus:

„Gesprächsanlässe und -aufgaben in der modernen Gesellschaft sind derartig unterschiedlich, dass das Postulat und, mehr noch, der Versuch der Vermittlung einer allgemeinen Gesprächskompetenz völlig unzulänglich und irreführend wäre. Die detaillierte Untersuchung authentischer Gespräche zeigt, welche unterschiedliche und teilweise gar gegensätzliche Anforderungen in verschiedenen Gesprächssituationen bestehen.“

Hinzu kommt, dass es sich um ein Feld handelt, das wissenschaftlich sozusagen **multi-**, aber nicht **interdisziplinär** bearbeitet wird. Statt eines sinnvollen Miteinanders findet man häufig nicht einmal ein Neben-, sondern eher ein Gegeneinander ganz unterschiedlicher Theorien und Begriffssysteme verschiedener Wissenschaftsdisziplinen und Forschungstraditionen⁴.

Die unzureichende didaktische Modellierung hängt z. T. unmittelbar mit diesen Gesichtspunkten zusammen:

- Die Sprachdidaktik ist in gewisser Weise vom linguistischen Forschungsstand abhängig (vgl. Broweleit 1980: 211, Neuland 1995: 7): Didaktische Modellierung baut auf linguistische auf. Allerdings ist auch festzustellen, dass es z. T. an der Modellierung bereits vorliegender linguistischer Forschungsergebnisse mangelt (vgl. Neuland 1995; Hallberg 1985: 1). Seit Jahrzehnten wird eine stärkere Berücksichtigung von Mündlichkeit und diesbezüglicher linguistischer Forschungsergebnisse eingefordert (z. B. Neuland 1995, Becker-Mrotzek 1995, Becker-Mrotzek/Quasthoff 1998, aber auch schon Mihm 1975: 83). Ohne diese Forderung einzuschränken zu wollen, kann als ein Grund für diese „Zurückhaltung“ die disparate linguistische Darstellung des Gegenstandes angenommen werden. Bemüht man sich um eine Synopse fachdidaktischer Literatur zur Thematisierung von Mündlichkeit, so findet man eine relativ ungeordnete, unvollständige, z. T. grobrastrige und beliebig wirkende Sammlung von möglichen Gegenständen, Anforderungen, Zielen und methodischen Vorschlägen vor (vgl. Kochan/Kochan 1994). Was z. B. Polz (1994) (vgl. auch Rose 1993: 589) an den Lehrplänen kritisiert, ist jedoch nicht den LehrplanautorInnen anzulasten, sondern nur eine Auswirkung der mangelnden linguistischen und sprachdidaktischen Aufarbeitung des Lerngegenstandes *Mündlicher Sprachgebrauch*:

„Der Betrachter vermisst Überlegungen zu einer kontinuierlichen Herausbildung komplexen kommunikativen Verhaltens“ (Polz 1994: 14)

- Angesichts solcher grundsätzlichen Systematisierungsprobleme ist z. B. die Frage nach der didaktischen Reduktion von Transkript-Notationssystemen (Richter 1991a: 176) marginal und ein Zeichen dafür, dass das grundsätzliche Problem zwar bewusst ist, aber sprachdidaktisch lange Zeit nur Einzelgesichtspunkte herausgegriffen wurden, anstatt eine Problemlösung systematisch anzugehen. Vor diesem Hintergrund wird auch verständlich, dass sich aufgrund des Modellierungs-„Vakuums“ in Lehrwerken immer noch Kommunikationsmodelle nicht-linguistischer Provenienz finden, die längst als unadäquat für die sprachliche Wirklichkeit erkannt wurden (vgl. Baumann 1984).
- Letzteres zeigt, dass sich der Gegenstand *Mündliche Kommunikation* auch für die didaktische Modellierung als komplex und flüchtig darstellt.
- Neben der fehlenden linguistischen Modellierung schlägt auch die multidisziplinäre Bearbeitung des Feldes auf sprachdidaktische Arbeiten und Lehrwerke durch und erschwert eine didaktische Systematisierung (vgl. Bayer 1982, Neuland 1995: 8). Weder die Berücksichtigung mehrerer Theorien noch die Konzentration auf nur eine der besagten Forschungstraditionen erweist sich als langfristig Erfolg versprechend. So wurde z. B. in den 70er Jahren die Sprechakttheorie sehr stark didaktisch adaptiert, was sich bis heute in manchen Lehrwerken manifestiert. Diese Orientierung erweist sich inzwischen didaktisch als ein Problem, weil sich die Einheit *Sprechakt* nicht eignet, um komplexere sprachliche Handlungen zu modellieren (vgl. Ulrich 1993: 582, ähnlich auch Neuland 1995: 7). Ulrich schlägt alternativ die m. E. wenig trennscharfen Kategorien kognitives, informatives,

4 Eine detaillierte Darstellung der linguistisch relevanten Forschungstraditionen findet sich in Becker-Mrotzek (1997a).

appellatives, narratives/fabulatives und metakommunikatives Handeln vor, die allerdings wiederum durchaus den von Schoenke (1991: 76 ff.) vorgeschlagenen Handlungsfeldern nach Sprechakten ähneln.

Darüber hinaus führte die **Orientierung an erziehungswissenschaftlichen Paradigmen** zu einer mangelnden Differenzierung von Unterrichtskommunikation und dem Lernbereich *Mündlicher Sprachgebrauch* in der Unterrichtspraxis. So problematisiert Hallberg (1985: 8) die in den 70er Jahren nicht hinreichende Unterscheidung zur kommunikativen Didaktik, die dazu geführt habe, dass Lehrende häufig unter kommunikativem Unterricht verkürzt ein nicht messbares „Darüberreden“ verstanden hätten, während Zeit für andere (operationalisierbare) Lernbereiche gefehlt habe (vgl. auch Schlotthaus/Noelle 1984). Sprachdidaktisch wurde dieses Problem derzeit anscheinend nicht hinreichend aufgefangen. Baurmann (1984) und Bayer (1982: 15) monieren somit vor allem im Blick auf die Sprachdidaktik, dass durch die Orientierung auf Situationen die Wahl der sprachlichen Mittel und Formen aus dem Blick geraten sei. Diese Kritik ist für die vorliegende Untersuchung insofern von Bedeutung, als derzeit wieder die Gefahr besteht, dass die Handlungsformen *Präsentieren* und *Moderieren* mittels des erziehungswissenschaftlichen Konzepts *Lernen durch Lehren* als „abgearbeitet“ angesehen und ad acta gelegt werden, ohne die sprachlich relevanten Aspekte eingehend auszuleuchten (4.).

Entsprechend der mangelnden didaktischen Modellierung und qualitativen Unterrichtsforschung besteht Unsicherheit in Bezug auf tatsächliche Fähigkeiten von Lernenden, ihre tatsächlichen Förder-Bedürfnisse und mögliche Entwicklungsprozesse. So mag Ockel (1999: 13) z. B. Roses Untersuchungsergebnis (1993: 587), dass im Muttersprachenunterricht der Klassen 5 bis 8 „keine signifikanten Unterschiede im Niveau des Aneignungsprozesses zwischen den Klassenstufen bestehen“ richtig einschätzen, indem er auf den empirisch nachgewiesenen Zusammenhang zwischen Anrengungsarmut bzw. -reichtum hinweist. Besonders deutlich wird diese inhaltliche Unsicherheit bei der **Beurteilung** (vgl. M. Beck 1995; Heinemann/Heinemann 1994: 24; Schuster 1998: 181; Richter 1991a: 176) aufgrund der Flüchtigkeit mündlicher Kommunikation und fehlender oder undifferenzierter Kriterien. So soll z. B.

„die (funktionale) Angemessenheit der sprachlichen Gestaltung – im Verhältnis zu der jeweiligen sprechkommunikativen Aufgabe – zum Grundkriterium der Bewertung von Schülerleistungen gemacht werden“ (Heinemann/Heinemann 1994: 25).

Die meisten der wenigen genaueren Kriterienkataloge basieren auf präskriptiv orientierten Konzepten (z. B. Potthoff/Steck-Lüschow/Zitzke 1996: 15 ff.). Die Kriterien sind zwar zutreffend, aber recht grobstrig: Auf konkrete sprachliche Mittel und Formen gehen die Kataloge nur am Rande ein (vgl. Rose 1993: 587), was dadurch zu erklären ist, dass die genannten Kriterien nicht datengestützt entwickelt worden sind. So macht die Einschätzung mündlicher Kommunikationsfähigkeiten auf der Grundlage eher oberflächlicher Beobachtungen eine angemessene, auf die Bedürfnisse ausgerichtete Förderung eher zufällig. Ockel resümiert zutreffend:

„In diesem Feld einer sozialen Kompetenz scheint die Schule stillschweigend ungesteuertes Lernen zu akzeptieren und im Unterricht zu erwarten“ (Ockel 1999: 13).

Ockel (1999: 19, 1997a) befürchtet zu Recht, dass häufig nicht die durch den Unterricht erworbenen Fähigkeiten und die Angemessenheit von Formulierungen bewertet werden, sondern schon vorhandene Fähigkeiten, Häufigkeit der Mitarbeit oder inhaltliche Aspekte. Er schlägt vor, Beurteilungsraster zu entwickeln und in Bewertungsrunden mit den SchülerInnen über ihre mündliche Selbst- und Fremdeinschätzungen zu sprechen, und vermutet, dass die Lernenden dadurch Sensibilität für die Wahrnehmung mündlicher Leistungen entwickeln (Ockel 1997a: 8

f.; ähnlich auch Krempelmann 1991: 446). Hier wäre jedoch nicht nur zu überprüfen, wie die SchülerInnen über mündliche Kommunikationsleistungen sprechen und ob sie tatsächlich eine Sensibilität entwickeln, sondern auch, ob diese Sensibilität zu einer Verbesserung der Fähigkeiten führt.

Fazit

Eine Systematisierung des Gegenstandsfeldes Mündliche Kommunikation ist linguistisch und sprachdidaktisch nicht abzusehen, vielleicht auch nicht möglich. Die fachdidaktische Diskussion der letzten Jahrzehnte hat gezeigt, dass diese Problematik zwar erkannt wurde, sich aber weder programmatische Forderungen allein noch auf vereinzelte Aspekte fokussierte Bemühungen zielführend ausgewirkt haben. Da ohne linguistische und sprachdidaktische Modellierungen zielgerichtete Entwicklung, Einschätzung und Förderung kommunikativer Kommunikationsfähigkeiten aber nicht möglich sind, bleibt nur die Option, lediglich einen kleinen Teilbereich, diesen jedoch systematisch so vollständig wie möglich anzugehen. D. h. es sind spezifische sprechaktübergreifende Handlungsmuster und Prozessmodelle zu erarbeiten, mithilfe derer Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Lernenden erkannt, lokalisiert und begründet eingeschätzt werden können. Der Vergleich von Schülerleistungen und deren Lokalisierung in Handlungsmustern ermöglicht Hypothesen über die Abfolge von Entwicklungsschritten, die (ggf. zunächst hypothetisch) in ein Entwicklungsmodell überführt werden können, wie z. B. Schrifterwerbs- und Schreibentwicklungsforschung bereits zeigen.

1.2 Das Methoden- bzw. Transferproblem

Didaktische Modellierung bezieht sich nicht nur auf den Lerngegenstand: Es müssen Methoden gefunden werden, die einen Transfer auf außerschulische Kommunikationsanforderungen wenn nicht gewährleisten, so doch wenigstens begünstigen. Auch dies ist eine Anforderung an die Sprachdidaktik, die noch nicht ausreichend bearbeitet wurde. Richter formuliert entsprechend kritisch:

„[...] ungelöst ist die Frage, wie eine gesteuerte Vermittlung von gesprochener Sprache beschaffen sein muß, damit die Schüler ein bestimmtes (sprachliches und nichtsprachliches) Wissenssystem und in Bezug zu ihm ein gewünschtes mündliches Handlungsvermögen erwerben können.“ (Richter 1991a: 177)

Er thematisiert damit den Zusammenhang von Vermittlung, Wissen und Können. Im Hinblick auf die Vermittlung unterscheidet z. B. Antos (1992) *Übungskonzept* mittels Automatisierung vs. *Reflexionskonzept* mittels De-Automatisierung. Ähnlich differenziert M. Beck (1995) in *handlungsbezogene* und *reflexive*, d. h. Gesprächsregeln und -maximen thematisierende Gesprächserziehung. Bei diesen Gegenüberstellungen fehlt die Anwendung kommunikativer Fähigkeiten, die auch im Rahmen von Vermittlungskontexten möglich sind. Grundsätzlich bestehen also drei Varianten, mündliche Kommunikation und nonverbales Handeln⁵ im Unterricht zu thematisieren (vgl. Vogt 2002), die in unterschiedlicher Weise die Entwicklung von Wissen und Können betreffen: *Reflexion*, *Übung* und *Anwendung*. Jede der drei Methoden birgt Vor- und Nachteile:

- Die *Anwendung* einer Kommunikationsform kommt dem Handeln außerhalb des Vermittlungsprozesses am nächsten. Das Handeln während der Anwendung ist aber so komplex, dass währenddessen nur bedingt Handlungsalternativen abgewägt werden können.

5 Aufgrund terminologischer Uneinheitlichkeit sei darauf verwiesen, dass der Ausdruck „nonverbal“ hier ausschließlich für körpersprachliche Elemente verwendet wird und parasprachliche (z. B. Sprechweise) nicht einschließt.

- Die *Reflexion* über mündliche Kommunikation hat den Vorteil, dass Formen und Kontexte handlungsentlastet und zeitverzögert untersucht werden können und dadurch die diesbezügliche Bewusstheit gefördert werden kann. Der Nachteil besteht darin, dass entwickelte Bewusstheit in der Regel nicht automatisch auf das eigene Handeln transferiert wird (vgl. Berkemeier 2002).
- Die auf einen Teilbereich ausgerichtete und damit komplexitätsreduzierte *Übung* ermöglicht aufgrund von Wiederholbarkeit zwar ein folgenloses „Probearbeiten“, ist dem Handeln außerhalb des Vermittlungskontextes aber (mehr oder weniger) unähnlich.

Die Realisierungsvarianten der jeweiligen Methode bewegen sich zusätzlich auf einer Skala zwischen Realitätsnähe und -ferne und können daher zusätzlich problematisch sein, wie die folgenden Beispiele zeigen.

- **authentisches vs. fiktives Reflexionsmaterial**

Das für die Reflexion verwendete Material kann authentisch oder fiktiv sein. Während authentisches Material die Entwicklung von Wissen über tatsächlich mögliche Strukturen ermöglicht, besteht bei der Verwendung fiktiven Materials eine sehr starke Gefahr der Analyse von Artefakten⁶. Sollte auf diese Weise entwickeltes Wissen gar auf außerschulische Kommunikationsanforderungen angewendet werden, ist die Verwendung fiktiven Materials als besonders bedenklich einzuschätzen. Bestenfalls richtet sie keinen Schaden an, nutzt allerdings auch nicht.

Als Reflexionsmaterial werden in sprachdidaktischer Literatur eher unsystematisch die verschiedensten Diskursarten aus unterschiedlichen Zusammenhängen genannt. Die Bedeutsamkeit für die SchülerInnen und der Bezug zum jeweiligen Vermittlungskontext sollten jedoch die Auswahl leiten.

Abgesehen von der Realitätsnähe und Bedeutsamkeit des Materials ist der Grad seiner Aufbereitung relevant, da davon die potenzielle Genauigkeit der Analyse abhängt. Ulrich (1993) empfiehlt z. B., Ernstfallsituationen wie einen Pausenstreit in den Unterricht hineinziehen, ohne auf die Schwierigkeit hinzuweisen, dass dies nur auf der Basis von Erinnerung möglich ist. Genaue Analysen verlangen jedoch mindestens eine Ton- oder Videoaufnahme, besser jedoch zusätzlich deren Aufbereitung mittels Transkript. Wegen des hohen Transkriptionsaufwandes wird daher vorgeschlagen, auf vorliegende Fremddaten zurückzugreifen (z. B. Becker-Mrotzek/Brünner 1997, Paul 2002), die wiederum aber eher wissens- als fähigkeitsorientiert einsetzbar sind, weil sie sich nicht auf die Kompetenzen der jeweiligen Lernergruppe beziehen. Dasselbe gilt für leicht zugängliche Aufnahmen von Medienkommunikation (z. B. Hoge/Scherf 1999), die auch transkribiert werden müssten und außerdem sehr spezifisch sind.

- **Übung vs. Simulation**

Auch Übungen erweisen sich als mehr oder weniger realitätsnah. Sehr viele Übungen, die für den Lernbereich *Mündlicher Sprachgebrauch* vorgeschlagen werden, basieren auf präskriptiv basierten Empfehlungen aus den Bereichen Sprecherziehung/-wissenschaft und Psychologie (z. B. Geißner 1982, Berthold 1997, Ockel 1997b, Grünwaldt 1998). Stellvertretend seien eini-

6 Die Empfehlung, literarische Texte zu verwenden (Heinemann/Heinemann 1994, Schuster 1998: 166, Broweleit 1980: 91), kann wohl nur so gemeint sein, dass die analysierten Formen mit authentischen mündlichen verglichen werden sollen.

ge typische Formen benannt: Übungseinheiten zu sog. Sprechdenken, aktives Zuhören, kontrollierter/konzentrierter Dialog, amerikanische Debatte, Rezitieren.

Schusters (1998) Übungsvorschläge basieren vor allem auf kommunikationspsychologisch orientierter Gesprächsführung (Gestalttherapie, TZI, NLP, Gesprächstherapie). Zu bedenken ist, dass diese „Hilfsmittel“ für die Behebung von Kommunikationsstörungen und zur Bearbeitung von psychischen Krankheitsbildern erarbeitet wurden und auf schulische Lernprozesse übertragen werden sollen. Sie mögen zwar manche Abläufe bewusster machen, sind aber nur bedingt in der Alltagskommunikation wiederzufinden bzw. anzuwenden. Neuland (1995: 10) kritisiert zu Recht, dass Schusters Vorschläge Anschlüsse an Sprachdidaktik und Linguistik vermissen lassen. Dies gilt insbesondere für nicht-sprachliche (!) *Spiele* und *Übungen* (z. B. Vertrauensübungen) sowie für *Übungen*, in denen Texte sprecherisch vom semantischen Gehalt abgekoppelt gestaltet werden sollen, wie z. B. bei der wenig einleuchtenden Aufgabe, ein Antikriegsgedicht als Sportreportage zu sprechen.

Seit den 70er Jahren bis heute wird das *Rollenspiel* als wesentliche Methode der Thematisierung von Mündlichkeit genannt. Schuster (1998: 150) moniert, dessen Bedeutung sei in der Anfangszeit überschätzt worden, und vielleicht ist dies auch heute noch so. Das *Rollenspiel* ermöglicht zweifelsohne das Durchspielen verschiedener Varianten, dadurch ein Probehandeln und dessen Reflexion, die Beobachtbarkeit kommunikativer Abläufe (in der gespielten Situation), die Bewusstwerdung von Gefühlen und Problemkonstellationen sowie Kreativität. Mihm (1975: 93) nennt als Lernziele von *Rollenspielen* kommunikative Kenntnisse und Einsichten, bezweifelt aber sprachliches Lernen, da:

„die Sprechsituation außerordentlich komplex [ist], so daß es zu sozialpsychologisch sehr interessanten Interferenzen zwischen reproduzierten Vorerfahrungen, Projektions- und Wunschhandlungen und Verhaltensweisen, die der zuschauenden Klasse gefallen oder imponieren sollen, kommt“.

Bislang gibt es keine Untersuchungen zur Auswirkung von Rollenspielen im Muttersprachenunterricht auf mündliche Sprachfähigkeiten und auf sprachliches Handeln in der Wirklichkeit (vgl. Hallberg 1985: 9). Sowohl Griebhaber (1987) als auch Brons-Albert (1995) haben jedoch für andere Zusammenhänge empirisch basiert herausgearbeitet, dass der Transfer des „Gelernten“ auf die sprachliche Wirklichkeit aufgrund der ‚Künstlichkeit‘ von Übungen und Rollenspielen kaum gelingt. Ähnliches dürfte für „inszenierte Gespräche“, wie sie Hoge und Scherf (1999) vorschlagen, gelten.

Als eine Weiterentwicklung des Rollenspiels können Simulationen (vgl. Bliesener 1992) und insbesondere die von Becker-Mrotzek/Brünner entwickelte Methode der Simulation authentischer Fälle (SAF) angesehen werden. Beide Formen sollen die Nachteile des Rollenspiels, nämlich den ungeklärten Transfer sowie die fehlende Realitätsnähe, ausgleichen. Brünner (2000: 260) beschreibt die Simulation authentischer Fälle wie folgt:

1. In der Seminarvorbereitung werden kommunikative Probleme aus dem empirischen Material rekonstruiert und anhand von Transkripten dokumentiert.
2. Auf dieser Grundlage wird ein authentischer Fall für eine SAF ausgewählt; für sie werden Setting und Aufgaben festgelegt.
3. In der Seminarsdurchführung werden die betreffenden Probleme an anderen Transkripten gemeinsam analysiert und Lösungsmöglichkeiten erarbeitet (fragegeleitete Transkriptanalyse).

4. Danach wird die vorbereitete SAF durchgeführt und auf Video aufgezeichnet.
5. Die SAF wird anhand der Videoaufnahme besprochen und im Hinblick auf die Umsetzung der Lösungsvorschläge ausgewertet.
6. Schließlich werden Aufnahme und Transkript des der SAF zugrunde liegenden authentischen Diskurses präsentiert; die Handlungsweisen der Beteiligten dort werden mit denen in der SAF verglichen und evaluiert.“

Übungen sind demnach effektiv, wenn individuelle Defizite bewusst und dazu passend einzelne Elemente (vgl. z. B. Heinemann/Heinemann 1994, Ockel 1999, Bopst 1991, E. Becker 1990: 258) erprobt oder geübt werden. Aber auch dies darf nicht der letzte Schritt sein, weil dadurch der Transfer auf außerschulische Situationen nicht unbedingt gewährleistet ist.

- **in sich zweckfreie vs. funktional eingebundene *Anwendung***

Noch realitätsnäher als die *SAF* ist die *Anwendung* im Vermittlungskontext. Vogt (2002: 185) nennt diese Kategorie „Anwendung als soziale Praktik“. Aber selbst diese kann wiederum mehr oder weniger realitätsnah umgesetzt werden, je nachdem ob sie – bezogen auf ein Handlungsziel – in sich zweckfrei oder funktional eingebunden ist. So hat z. B. eine Pro- und Kontra-Diskussion über das Thema „Tempo 30“ den außerhalb des Themas liegenden Zweck, dass SchülerInnen das Argumentieren üben. Das Thema mag sie bestenfalls interessieren. Eine Diskussion über das Ziel der nächsten Klassenfahrt hingegen hat den Handlungszweck, eine tatsächliche Entscheidung herbeizuführen, die (später) im Handlungskontext auch umgesetzt wird. Gleichzeitig üben die Lernenden auch hier das Argumentieren. Es ist zu vermuten, dass dies (auch in sprachlicher Hinsicht) sogar intensiver geschieht.

In einem solchen Sinne kritisiert Dieckmann (1977) einen Diskussionsbegriff der schulischen Gesprächserziehung, der sich in der formalistischen Einübung instrumenteller Fertigkeiten erschöpfe (167), wenn „in der Tat nicht viel zu entscheiden“ sei (164). Ähnlich formuliert Mihm (1975: 94):

„Wo aber keine eigene Meinung vorhanden und die entgegengesetzte nur hypothetisch angenommen ist, kann nur eine formalistische Schulrhetorik ohne Transferwirkung das Ergebnis sein“.

Die Verwendung des Ausdrucks „Diskussion“ für auf Techniken verkürzte Formen schulischer Gesprächserziehung⁷ verweist nach Dieckmann aufgrund des Mangels an Handlungsbezug weder auf gesellschaftliche Konfliktlöseprozesse noch auf die implizite liberale Idee (177). Er betont den engen Zusammenhang von Konfliktbefähigung und Formen bzw. Strategien der Konfliktlösung (168) und plädiert dafür, den „Bezug auf die Zwecke und den situativen, institutionellen und gesellschaftlichen Rahmen [...] im Unterricht selbst [...] im direkten Zusammenhang mit den sprachlichen und kommunikativen Übungen“ herzustellen (181).

Wenn M. Beck voraussetzt, „daß die [gewählten] Probleme so strukturiert [sein müssen], daß sie von den Schüler/innen ‚sachlich‘ lösbar sind.“ (M. Beck 1995: 54), so entspricht das nicht unbedingt einer „Realsituation“ und leugnet, dass Schwierigkeiten gerade die Herausforderung

7 Neuland (1995: 4) erklärt dies auch im Hinblick auf andere Gesprächsarten durch die ehemalige alleinige Orientierung der Sprecherziehung (Siebs, Drach, Winkler) auf lautreines und gestaltendes Sprechen sowie auf festgelegte Stilmittel und Ablaufmuster, was v. Essen und Helmerts auch noch in den 70er Jahren in den Vordergrund rücken. Man mag in der derzeitigen Bevorzugung kommunikationspsychologischer Gesprächsregeln einen ähnlichen Wunsch nach „Geordnetheit“ erkennen.

zur Wissenserweiterung darstellen und zu den wichtigsten Bestandteilen des Problemlösens gehören (vgl. Ehlich/Rehbein 1986; v. Kügelgen 1994).

Methodenintegration

Da jede der Methoden auch Schwachstellen aufweist, liegt es auf der Hand, dass ihre Verknüpfung sinnvoll ist (vgl. z. B. bereits Ritz-Fröhlich 1977, E. Becker 1990: 259, Polz 1994: 14, Dannerer 1999: 342 ff.), um diese Schwachstellen gegenseitig aufzuheben. Weder allgemein gehaltene Reflexion über mündliche Sprache noch allgemein gehaltene Übungen noch ein unkontrolliertes learning by doing⁸ allein werden die bewusste Verwendung bestimmter sprachlicher Mittel und Formen in Handlungskontexten unterstützen. Im Lernbereich *Mündliche Kommunikation* werden auch tatsächlich bereits seit langem sowohl praktische *Übung* und *Anwendung* als auch theoretische *Reflexion* berücksichtigt. Allerdings geschieht dies in der Regel **nahezu unverbunden** nebeneinander (vgl. Neuland 1995: 8 u. 11), obgleich sich gerade die Verbindung als fruchtbar erweist, was allerdings von einigen AutorInnen (z. B. Schuster 1998: 1) bestritten wird (vgl. Richter 1991b: 301). Dies gilt aber nur in dem Fall, wenn die Methoden nicht integrativ, sondern additiv oder wahlweise verwendet werden, was Wunderlich schon vor drei Jahrzehnten kritisierte (1975: 271) (ähnlich auch Schoenke 1991: 70):

„Lernfortschritte des Schülers messen sich an der Einheit von Bewußtseinsbildung und Kommunizierenkönnen. Das Erlernen bestimmter Techniken und Strategien, unabhängig von der Analyse der Anwendungssituation, ist in diesem Sinne genauso wenig ein Lernfortschritt wie die bloße Fähigkeit, eine Klassifizierung, Benennung oder Zuordnung leisten zu können oder „das Gelernte“ in einen abschließenden Satz (= Lehrbuchsatz) zusammenfassen zu können.“

Mittels Methodenintegration werden nicht nur Methoden, sondern auch Lernbereiche verknüpft. Das Motivationspotenzial für den Lernbereich *Reflexion über Sprache* durch die Anbindung an die Förderung der eigenen Kommunikationsfähigkeiten sollte nicht verschenkt werden (vgl. Ulrich 1993: 583; Rose 1993: 595; Rose/Weber 1994: 283; Neuland 1995: 13).

Dabei ist es unzutreffend, dass laut M. Beck (1995: 51) die Reflexion dem sprachlichen Handeln vorausgehen muss. Der umgekehrte Weg kann ebenso gewinnbringend sein, besonders, wenn realitätsnahe Anforderungen oder reale Probleme zum Gegenstand gemacht werden: Ein datengestütztes Feedback zum eigenen sprachlichen Handeln trägt vermutlich eher zur direkten Verbesserung individueller Fähigkeiten bei als ein situativ nicht unmittelbar angebundenes und persönlich nicht unmittelbar bedeutsames Rollenspiel, wie es z. B. Rose/Weber (1994: 287) vorschlagen. Zwar bewirken solche Rollenspiele in (ebenso konstruierten) Tests eine „bewußtere Orientierung in Kommunikationssituationen“ und eine „bewußtere Bewältigung unterschiedlicher sprachlich-kommunikativer Anforderungen“ (Rose/Weber 1994: 289); Reflexion wie Anwendung sind aber in diesem Fall realitätsferner und begünstigen dadurch einen Transfer auf außerschulische Kommunikationsanforderungen vermutlich weniger stark.

Wenn M. Beck (1995: 49) kritisiert, Klassengespräche aufzunehmen und anschließend zu analysieren (vgl. Gorf u. a. 1977: 69), weil die Loslösung von den Inhalten des Gesprächs die SchülerInnen enttäusche, so ist zu entgegnen, dass dies nicht geschieht, wenn SchülerInnen ein für sie relevantes Problem tatsächlich selbst lösen wollen, es aber im Gespräch nicht schaffen.

8 So nimmt Broweleit (1980: 99) an: „Neben den Bildungserfolgen in stofflicher und geistiger Hinsicht stellen sich auch Erfolge sprachlicher Art ein, denn die Schüler werden durch die der Diskussion eigene Herausforderung immer wieder zum innerlich beteiligten freien Sprechen gebracht“, obwohl er die kritische Analyse von fixierten Diskussionen fordert (214).

Ihr inhaltliches Interesse ist dann vielmehr der Motor für die Reflexion des Gesprächs, weil daraus resultierende Vorschläge für eine inhaltliche Klärung benötigt werden (s. Kap. E 4.1).

Für die Untersuchung berufsbezogener Schulungsmethoden und in Bezug auf die Analyse von Fortbildungsmaterial, insbesondere von Ratgeberliteratur und Kommunikationstrainings, sind vor allem die Arbeiten von Bremerich-Vos (1991), Antos (1996) und Brons-Albert (1995) einschlägig. Alle drei AutorInnen arbeiten heraus, dass Ratgeberliteratur und Kommunikationstrainings häufig auf einem Verständnis von Kommunikation basieren, das realistischen Kommunikationsanforderungen nicht gerecht wird. Griebhaber (1987) zeigt anhand von Rollenspielen, die funktional nicht eingebunden sind, dass kaum Transfer gewährleistet ist. Auch Brons-Albert weist nach, dass sich Verkaufsgespräche nach einer entsprechenden Schulung kaum verändern. Nur Antos analysiert immerhin ein erfolgreiches Beispiel eines dreitägigen Präsentationstrainings (130 ff.). Als Gründe für das Gelingen benennt er die Qualifikation des Trainers, den allen TeilnehmerInnen vertrauten Gegenstandsbereich (Fototechnik), die Beschränkung auf einen Aspekt („zielgruppenspezifisches Reden“) sowie theoretisch reflektierte und didaktisch sauber aufbereitete Übungen. Dies sind Aspekte, die Realitätsnähe und Funktionalität vermuten lassen.

Während der realitätsnahen *Anwendung* sprachliche, sprecherische und nonverbale Mittel und Formen möglichst reflektiert funktional einzusetzen, ist wegen der Komplexität, Stetig- und Flüchtigkeit aller Diskursarten sehr schwierig. Dennoch ist dies das Ziel, das – durch Analyse und Übung vorbereitet – erreicht werden soll. Die Methodenintegration ist als Lernzirkel modellierbar (s. Abb. 2) und folgendermaßen zu beschreiben: Die Anwendung kommunikativer Fähigkeiten führt im konkreten Handlungszusammenhang zu Schwierigkeiten, die theoretisch reflektiert, also bewusst gemacht werden können. Auf dieser Basis können Strategien entwickelt werden, die zunächst im Rahmen von Übungen (wie z. B. der Simulation authentischer Fälle) isoliert und (idealerweise) später in sprachliches Handeln im konkreten Handlungszusammenhang umgesetzt werden.

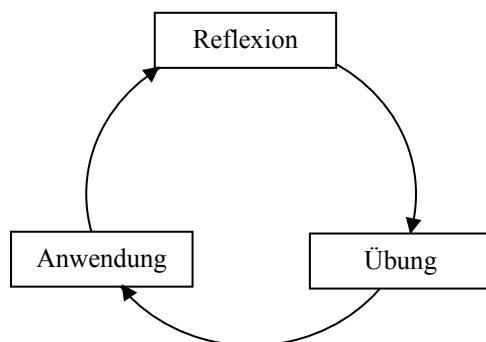


Abb. 2: Integration methodischer Möglichkeiten im Lernzirkel

1.3 Das Empirieproblem

Will man zu Aussagen über die tatsächlichen kommunikativen Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Lernenden und über die Eignung von Methoden kommen, so ist eine Kopplung von didaktischer Modellierung und qualitativer Unterrichtsforschung unumgänglich.

Bereits Helmers ([1966]/1997: 4) sieht eine Aufgabe der Didaktik in der gesellschaftlich-historisch begründeten kritischen Praxisanalyse, um negative Bedingungen überwinden und positive weiterentwickeln zu können. Dadurch, dass sich die Didaktik in ihren Anfängen auf eine rezeptologische Meisterlehre beschränkt habe, sei wissenschaftlich-kritisches Niveau lange Zeit nicht gefördert worden (Helmers [1966]/1997: 5). Grundlegend sei dafür jedoch eine „die Realität adäquat wiedergebende Praxisanalyse“.

Erst heute konsolidiert sich die qualitative empirische Unterrichtsforschung in der Deutschdidaktik allmählich. Während in den Bereichen *Schrifterwerb*, *Orthographieerwerb*, *Textproduktion* und *Grammatikunterricht* bereits zahlreiche Arbeiten existieren, ist in den Bereichen *Didaktik mündlicher Kommunikation* und *Literaturunterricht* (sieht man vom tangierenden Bereich *Literarische Sozialisation* ab) nur sehr wenig empirisch gearbeitet worden. Insbesondere die Auswirkungen des Deutschunterrichts auf mündliche Kommunikationsfähigkeiten und entsprechende Rezeptionsprozesse sind eher unbekannt. Wenn Becker-Mrotzek (1997b) feststellt, Untersuchungen zum mündlichen Spracherwerb endeten mit Eintritt in die Schule, so übergeht er zwar die Untersuchung von Broweleit (1980) und die Arbeiten ostdeutscher Tradition vor allem von Heidrich u. a. (1988) und Polz (z. B. 1992), aber die Aussage ist für die Zeit bis weit in die 90er Jahre dennoch weitgehend zutreffend. So darf auch die qualitative empirische Untersuchung von Lernprozessen hinsichtlich arbeitsprozess-organisierender Handlungsformen als Desiderat bezeichnet werden (vgl. Polz 1992: 76). Hier finden sich nur wenige empirische Arbeiten: Dann/Diegritz/Rosenbusch (1999) haben schulische Gruppenarbeitsprozesse untersucht. Becker-Mrotzek/Vogt (2001) analysieren kurze Ausschnitte von Schreibkonferenzen. Im ehemals ostdeutschen Kontext (Forschungsgruppe „Mündliches Darstellen“ an der Päd. Hochschule „Clara Zetkin“ Leipzig um Th. Heidrich) wurde „Mündliches Darstellen“ (einschließlich der Formulierung von Diskussionsbeiträgen⁹) intensiv thematisiert und die methodisch relevanten theoretischen Zusammenhänge auch im Hinblick auf die Lehrplanentwicklung breit dargelegt (bes. in Polz 1992, s. u.).

Relativ neu in der Diskussion zur *Reflexion über Sprache* ist (anknüpfend an die anglo-amerikanischen Arbeiten zu *language awareness*) die zunehmende Fokussierung auf **Sprachbewusstsein** bzw. **Sprachbewusstheit** (vgl. Berkemeier/Neuland 2002). Auffällig ist in diesem Bereich, dass entsprechende Daten bisher eher „zufällig“ im Kontext anders ausgerichteter Untersuchungen gesichtet wurden und das Thema daher eher im Blick der Wissenschaft als im Blick der Unterrichtenden erscheint. Hinzu kommt, dass das Thema bisher kaum in Bezug zu Methoden gesetzt wurde: Es ist noch nicht bekannt, welche Unterrichtsmethoden besonders geeignet sind, reflexiven Potenzialen von SchülerInnen Raum zu geben und sie gewinnbringend einzubinden (vgl. Berkemeier 2002). Während zur grammatischen Sprachbewusstheit inzwischen relativ viele Daten vorliegen, fehlen linguistische als auch sprachdidaktische Untersuchungen zu geäußerter Sprachbewusstheit im Bereich *Mündlichkeit* weitgehend. Polz macht diesbezüglich auf der Basis von Befragungen zweier achter Klassen deutlich, wie groß die Diskrepanz zwischen der Zielsetzung der Lehrperson und entwickelter Bewusstheit der SchülerInnen sein kann: Selbst nach intensiver Übungsarbeit im Unterricht seien Verfahrenskennntnisse (z. B. bezüglich Diskussionleitungsaufgaben) nur teilweise und in unterschiedlichem Maße bewusst (Polz 1992: 245).

9 Heidrich u. a. (1988) unterscheiden hier „monologisches“ und „dialogisches“ Darstellen.

1.4 Fazit

Aus den Ausführungen dieses Kapitels ergeben sich bisher folgende Perspektiven für die Weiterentwicklung des Lernbereichs *Mündliche Kommunikation*:

- Im Bereich *Mündlichkeit* könnten nach und nach ausgewählte Handlungsformen auf typische Strukturen hin untersucht werden, um mit deren Hilfe in der Unterrichtswirklichkeit ermittelte kommunikative Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Lernenden zu erkennen, zu lokalisieren und begründet einzuschätzen. Auf dieser Basis lassen sich handlungsbezogene Förderkonzepte und Entwicklungsprozessmodelle erarbeiten. Dies setzt die Verzahnung von linguistischer und sprachdidaktischer Theoriebildung, qualitativ-empirischer Unterrichtsforschung sowie Unterrichtspraxis voraus. M. E. wäre dies eine erste Basis für spätere quantitative Erhebungen.
- Die Integration der Methoden *Anwendung*, *Reflexion* und *Übung* ermöglicht es, die Vorteile der einzelnen Methoden zu nutzen und die Nachteile zu nivellieren. Realitätsnähe durch authentisches, gut aufbereitetes Reflexionsmaterial, auf tatsächliche Probleme ausgerichtete Übungen sowie funktionale Einbindung von Handlungsformen und deren Zwecke dürfte den Transfer auf außerschulische Kommunikationsanforderungen begünstigen.
- Der qualitativ empirische Nachweis von Interdependenzen zwischen kommunikativen Fähigkeiten und deren Reflexion könnte zu einer (Neu-)Bestimmung des Verhältnisses von kommunikativem Können und kommunikativem Wissen (vgl. Neuland 1995: 11) sowie zu einer gewinnbringenden Verknüpfung der Lernbereiche *Mündlicher Sprachgebrauch* und *Reflexion über Sprache* beitragen.

2. Wie sind die Handlungsformen *Präsentieren* und *Moderieren* beschaffen?

In diesem Kapitel werden *Präsentieren* und *Moderieren* zunächst in Beziehung zu in exemplarischen Kontexten angrenzenden mündlichen und schriftlichen Handlungsformen gesetzt (2.1), um einen ersten Orientierungsrahmen zu erstellen. Es ist anzunehmen, dass deren Relation möglicherweise auch in anderen Parallelen sichtbar wird. In Kap. 2.2 werden bisherige Forschungsarbeiten zum *Präsentieren* sowie zum *Moderieren* und *Beitragen* im Rahmen der Diskursarten *Besprechung*, *Diskussion* und *Gruppenarbeit* vorgestellt. Da in 2.1 deutlich wird, dass Visualisierung in beiden Handlungskontexten eine wesentliche Rolle zu spielen scheint, werden in 2.3 Überlegungen zum Zusammenhang von Denken, Visualisierung und Versprachlichung ausgeführt und dabei Untersuchungen zu schriftlichen arbeitsorganisierenden Handlungsformen einbezogen.

2.1 *Präsentieren* und *Moderieren* sowie im Handlungskontext angrenzende Handlungsformen

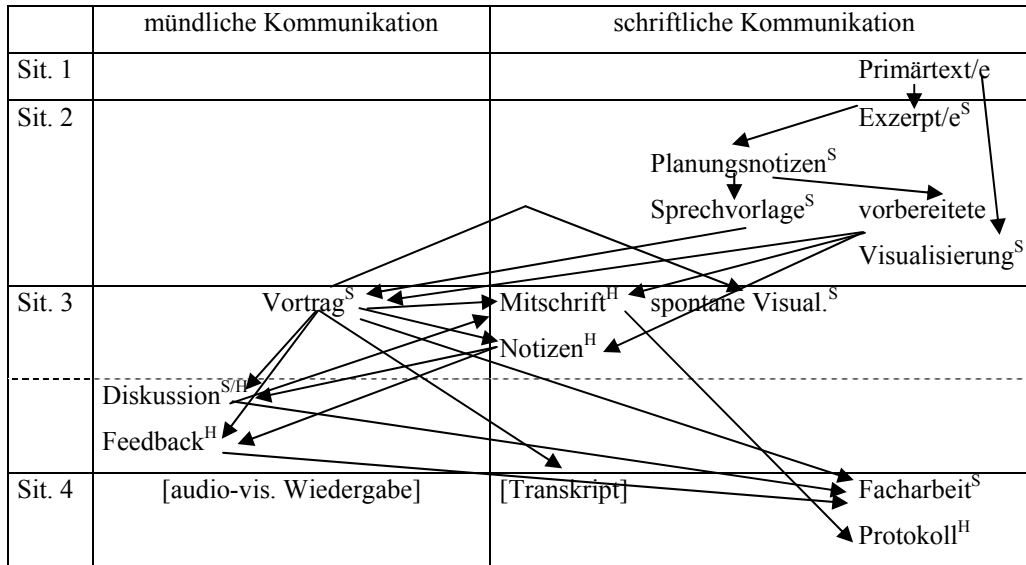
Die vielfältigen Ansätze der Textlinguistik, Textarten zu klassifizieren, haben zu der Einsicht geführt, dass es kein verbindliches, in sich geschlossenes System ohne Mehrfachzuordnungen geben kann (vgl. z. B. Heinemann 2000: 523, Ehlich 1986). Gülich (1986) schlägt statt dessen die Sondierung einiger Formen und ihrer Vernetzung vor. Im Folgenden wird eine solche Typologie (s. Tab. 2) in Anlehnung an Kron (2002: 256) für *mündliches Präsentieren* und angrenzende arbeitsprozess-unterstützende Handlungsformen und Textarten vorgeschlagen, um deren Relationen zueinander in der kommunikativen Wirklichkeit zu verdeutlichen (vgl. Klein 1991: 246). Die Handlungsform *Präsentieren* kann nur in Verbindung mit einem Präsentations-, „gegenstand“ realisiert werden. Den in dieser Arbeit untersuchten Daten entsprechend bestimmt die Präsentationsart *Vortrag* in Tab. 2 den Kontext.

Zur Vorbereitung einer textbasierten *mündlichen Präsentation* werden *Primärtexte* zusammengestellt, rezipiert und ggf. exzerpiert.¹⁰ Auf dieser Grundlage werden die *Präsentation* geplant und ggf. eine *Sprechvorlage* sowie ggf. *Visualisierungen* (Handout, Folie etc.) erstellt. Während der mündlichen Präsentation kann der/die Vortragende ggf. auf die *Sprechvorlage* und die vorbereiteten *Visualisierungen* zurückgreifen oder spontane *Visualisierungen* (z. B. an einer Tafel) erstellen. Die RezipientInnen können sich *Notizen* machen bzw. eine umfangreichere *Mitschrift* erstellen. Letztere bildet die Grundlage für ein *Protokoll*. Erstere dienen als Vorlage für eine anschließende *Diskussion* bzw. Feedbackrunde. *Vortrag* sowie ggf. Diskussions- und Feedbackergebnisse können in eine *Facharbeit* umgesetzt werden. Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass die *Präsentation* auf der Basis einer audio-visuellen Aufnahme durch ein *Transkript* abgebildet werden kann.

Anhand dieser Aufstellung wird deutlich, dass es sich hierbei um ein „geregeltes Zusammenspiel“ und eine enge Verbindung verschiedener Handlungsformen und Textarten handelt, die demnach Schnittstellen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit bilden (vgl. Becker-Mrotzek/Fickermann 1989, Klein 1991, Rehbein 1998, Biere 2000). Beide Phänomene werden mit dem Begriff *Intertextualität* erfasst, insofern er so verwendet wird, dass „auch schriftlich konstituierte und mündlich erzeugte Texte aufeinander beziehbar [sind] und somit auch Intermedialität [eingeschlossen wird]“ (Biere 2000: 867).

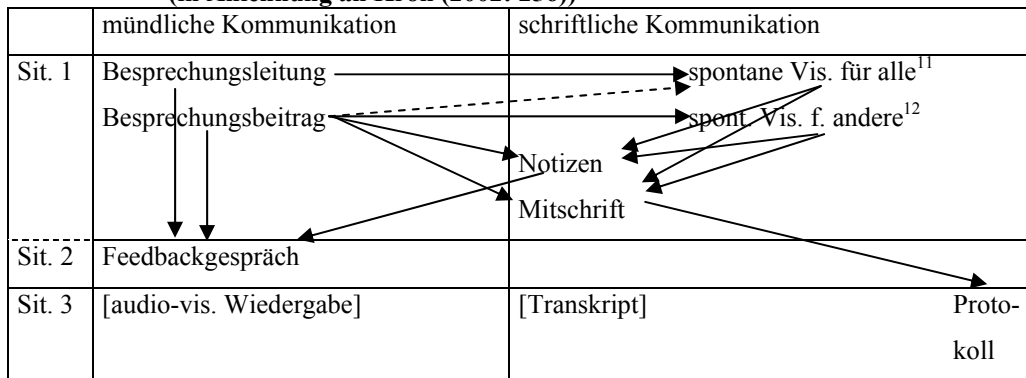
10 Bei Präsentationen ohne Textbezug entfällt dies.

Tab. 2: Arbeitsprozess-organisierende Handlungsformen im Kontext *Mündliches Präsentieren* (in Anlehnung an Kron (2002: 256))



Wie *mündliches Präsentieren* so gehört auch *Moderieren* zu den arbeitsprozess-organisierenden Handlungsformen und kommt im konkreten Handlungszusammenhang ebenfalls häufig vernetzt mit verwandten Handlungsformen vor (vgl. Tab. 3). Die Handlungsform *Moderieren* kann nur im Rahmen einer Gesprächsart realisiert werden. Den in dieser Arbeit untersuchten Daten entsprechend bestimmt die Gesprächsart *Besprechung* in Tab. 3 den Kontext.

Tab. 3: Arbeitsprozess-organisierende Handlungsformen im Kontext *Besprechung* (in Anlehnung an Kron (2002: 256))



11 spontane Visualisierung für alle (Tafel, Folie, Flipchart, Moderationswand) zur Unterstützung des interaktiven Problemlöseprozesses

12 spontane Visualisierung für andere (Tafel, Folie, Flipchart, Moderationswand) zur Unterstützung der individuellen Rezeptionsprozesse

Die Besprechungsleitung moderiert die Besprechungsbeiträge, deren Inhalte sich in *Notizen* oder in einer ausführlicheren *Mitschrift* niederschlagen können. Während der *Besprechung* können spontane *Visualisierungen* entstehen, durch die entweder die individuellen Rezeptionsprozesse der jeweiligen HörerInnen (aus Sicht des Visualisierenden = Visualisierung für andere) oder der interaktive Problemlöseprozess aller Beteiligten (= Visualisierung für alle, einschließlich des Visualisierenden) unterstützt werden sollen. In *Notizen* oder *Mitschriften* können auch solche *Visualisierungen* aufgenommen werden. Eine *Mitschrift* kann in einer späteren Sprechsituation in ein *Protokoll* ausgearbeitet werden. Die *Notizen* aller Beteiligten sind neben mentalen Repräsentationen des Gesagten Basis für ein eventuelles *Feedback* an die Besprechungsleitung im Anschluss an die *Besprechung*. Der Vollständigkeit halber seien in der Übersicht außerdem die audio-visuelle Wiedergabe und deren Aufbereitung mittels *Transkript* aufgeführt. Wie beim *mündlichen Präsentieren* handelt es sich auch hier um ein geregeltes, intermediales Zusammenspiel verschiedener Handlungsformen und Textarten.

2.2 Diskussionsstand zum *Präsentieren* und *Moderieren* bzw. *Beitragen*

Im Hinblick auf das vorliegende Thema liegen insgesamt nur sehr wenige Arbeiten vor, die in der Regel entweder die Unternehmens- oder die Schul- bzw. Hochschulkommunikation betreffen. Die grundsätzlich geringe Anzahl der Analysen von Unternehmenskommunikation hängt mit der grundsätzlichen Schwierigkeit zusammen, innerhalb von Unternehmen authentische Daten zu erheben¹³. Auf nicht-deutschsprachige Untersuchungen wurde aufgrund der erwiesenen Auswirkungen interkultureller und sprachlicher Unterschiede auf die zu analysierenden Strukturen weitgehend verzichtet.

Präsentieren

Die m. W. einzigen Arbeiten zum *Präsentieren* – abgesehen von der sehr spezifischen Diskursart *politische Rede* – sind im Rahmen der Analyse von Schul- und Hochschulkommunikation zu finden. Nicht alle davon können für hier verfolgte Zwecke gewinnbringend genutzt werden: Wiesmann (1999: 227) bezeichnet *Referate* innerhalb universitärer Veranstaltungen in den Geisteswissenschaften zwar als elementar, analysiert jedoch nicht die Diskursart insgesamt, sondern nur Ausschnitte daraus. Bei den von Becker-Mrotzek/Vogt (2001: 125 ff.) analysierten *Präsentationen* von SchülerInnen handelt es sich um vier sehr kurze Darstellungen von Gruppenarbeitsergebnissen bzw. um längere *Beiträge* im Rahmen von Unterrichtsgesprächen. Innerhalb dieser Transkriptausschnitte konzentrieren sich die Autoren auf die Sequenzierung einzelner Äußerungen in *Vorlauf – thematischen Kern – Nachlauf* und die dabei eingesetzten prosodischen Mittel. Aufgrund der Kürze der Ausschnitte und der starken Prägung durch die Einbindung innerhalb des laufenden Unterrichtsgesprächs geben auch diese Beobachtungen keine allgemeinen Modellierungshinweise. In der im Folgenden genannten Literatur wurden vor allem Hinweise zu kommunikativen Anforderungen beim Präsentieren und zu Defiziten von SchülerInnen gefunden.

13 Dazu gehören z. B. Bungarten 1994, Brüner 2000, Menz 2000; speziell zu Beratungsgesprächen: Kallmeyer 1985, Nothdurft u. a. 1994; zu Reklamationsgesprächen: Fiehler/Kindt 1994; zu Geschäftsverhandlungen: Firth 1995; zu Verkaufsgesprächen: Brons-Albert 1995, Pothmann 1997, zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung: Brüner 1987; einen Überblick über sprechwissenschaftliche Arbeitsweisen innerhalb von Unternehmen bietet z. B. Bartsch 1994.

- **Anforderungen**

In sprachdidaktischer Literatur findet man vergleichsweise häufig präsentationsspezifische Sammlungen von Fähigkeiten und Kenntnissen disparater Kategorien, z. B. bei Mihm (1975), Schoenke (1991), Ulrich (1993) oder E. Becker (1990):

„Sprachkenntnisse, Norm-/Wertkenntnisse zur Sprachverwendung, insbesondere Verfahrenskennnisse;

Auseinandersetzung mit dem Thema, Ableitung von Haupt- und Teilproblemen, Stoffsammlung, Ordnen von Gedanken usw.;

Aufwerfen von Fragen, Formulieren von Meinungen/Standpunkten/Vorschlägen, rezeptives Aufnehmen und geistige Verarbeitung von Informationen/Fragen/Bitten/Impulsen, Erfassen des Wesentlichen, Erkennen/Korrigieren von Fehlern usw.;

Anknüpfen, Formulieren von Ablehnung, Einschränkung, Zustimmung, Widerlegen von Meinungen, Weiterführen, Schlussfolgern, Zusammenfassen, Beiträge zweckmäßig einleiten/abschließen;

entsprechende sprachliche Muster benutzen“

In ähnlicher Weise werden als von Heidrich als wesentliche Teilbereiche der Präsentationsleistung benannt: Stoffauswahl, Gliederung, „freies“ Vortragen auf der Grundlage von Stichwörtern, „Anwendung von sprachlichen und sprecherischen Mitteln, um die Abgrenzung und die Beziehung zwischen den einzelnen Gliedern des Sinnganzen klar zum Ausdruck zu bringen“ sowie „um einzelne Glieder im Rahmen des Sinnganzen besonders zu betonen“ (Heidrich 1978: 36) unter Berücksichtigung von Hörer- und Situationsorientierung bzw. Aufgabenzweck. Solche Zusammenstellungen finden sich ebenso in Vorschlägen zu Beurteilungskriterien für Präsentationen, die auf präskriptiven Konzepten beruhen (z. B. Kossik 1996: 74, Berthold 1997: 134 f.).

Es handelt sich insgesamt fraglos um relevante, aber vereinzelte und weder in sich differenzierte noch in Beziehung zueinander gesetzte Teilaspekte. Während in den sprachdidaktischen Aufstellungen noch eher sprachbezogen differenzierte Ausdrücke enthalten sind (jedoch ohne Konkretisierung z. B. „entsprechender sprachlicher Muster“), finden z. B. bei Berthold auch metaphorische Wendungen wie „angenehm sicheres Auftreten“, „überzeugender Gedankengang“ oder „verständliches Redeverhalten“, die ebenfalls nicht konkretisiert werden.

- **Fähigkeiten und Defizite von SchülerInnen**

Während Heidrich hinsichtlich seiner Datenbasis häufiger auf nicht näher spezifizierte „Mitschriften“ verweist, wertet Polz (1992) im Anschluss an eine breite theoretische Reflexion des Gegenstandsfeldes „mündliches Darstellen“ 25 transkribierte einleitende Kurzvorträge zu Diskussionen von SchülerInnen verschiedener 9. Klassen quantitativ aus. Polz geht – im Gegensatz zu vielen anderen (allerdings auch viel kleineren) Arbeiten von der Strukturierung des Gegenstandsbereiches und methodischen Überlegungen aus und betont die Bedeutung von verschiedenen Anforderungen, Teilprozessen und Einflussfaktoren. In dieser für die vorliegende Untersuchung wohl einschlägigsten Arbeit kommt sie zu dem Schluss, dass partnersteuernde und argumentationsrelevante Sprachmittel wie Begründungen, Relativierungen, Beweise, Vergleiche, Schlussfolgerungen und Verallgemeinerungen insgesamt unterrepräsentiert sind. 56% der Kurzvorträge bestünden aus Reihungen statt aus entwickelndem, begründendem Argumentieren (Polz 1992: 237 ff.). Haupt- und Nebenargumente seien zwar vorhanden, würden

aber sprachlich nicht kenntlich gemacht. Es mangle an klaren, zusammenhängenden Gedankenformulierungen. Hinzu kämen Formulierungsschwierigkeiten, insbesondere stereotype Wendungen des Verknüpfens. Sprechhemmungen, Unsicherheit beim Auftreten, Bewegungsarmut beim Reden sowie wenig Vermögen zur Selbstdarstellung seien außerdem festzustellen (Polz 1994: 13). Manche dieser Defizitbeschreibungen finden sich auch bei Heinemann/Heinemann (1994: 21 f.): Die SchülerInnen zeigten zu wenige Initiativen und orientierten sich auf einzelne „Züge“ statt auf den „Gesamttext“ ohne deutliche Anfangs- und Schlusssignale, ohne Eingehen auf Partner und Situation sowie ohne Verknüpfen von Einzeläußerungen.

Moderieren/Beitragen

Da *Moderation* immer in einem Wechselverhältnis zu *Beiträgen* steht, und *Moderieren* wie *Beitragen* nur im Rahmen eines Gesprächs stattfinden kann, werden im Folgenden – in Orientierung auf die vorliegenden Daten – Arbeiten zu betrieblichen *Besprechungen* sowie zu *Gruppenarbeit* und *Diskussionen* im Rahmen von Unterrichtskommunikation einbezogen.

• **Muster/Anforderungen**

Brünner (2000: 183) bezeichnet die Diskursart Besprechung aufgrund der heterogenen Zwecksetzungen als eine nicht klar konturierte und abgegrenzte. Als typisch für betriebliche Besprechungen, die im Vergleich zu Alltagsgesprächen viel häufigere und massivere Bemühungen zur Strukturierung der Interaktion und zur Steuerung der thematischen Progression¹⁴ aufweisen, erkennt Meier (1997: 270 ff.) folgenden Ablauf:

- die Markierung des offiziellen Beginns (z. B. mittels „so“), die wegen des „Prä-Beginns“ durch Gespräche während des Versammelns nötig ist
- das Etablieren eines (neuen) Themas durch die Gesprächsleitung (häufig mittels „so, dann/jetzt ...“)
- Diskussion des Themas mit evtl. thematischen Verschiebungen und massiven Refokussierungsbemühungen:
 - Problemstellung
 - Lösungsvorschläge in Form von Fragen, Feststellungen oder Formulierungen
 - (z. B. als Vorschlag)
 - Abstimmung oder Wiederannäherung
 - Ergebnisformulierung
- Abschluss eines Themas: fokussierende und zäsurerzeugende Aktivitäten.

Meier betont, dass es sich dabei nicht um vorgefertigte Bausteine handle, sondern um „Ressourcen“, welche die Beteiligten „dem situativen Kontext entsprechend“ zuschneiden und einpassen.

Im von Dannerer (1999) erarbeiteten Handlungsmuster für innerbetriebliche Besprechungen (s. Tab. 2) kommen im Vergleich zu Meier informierende und aufgabenfestlegende Arbeitsschritte hinzu. Darüber hinaus beschreibt sie die Einzelanforderungen im Rahmen jeder Musterposition genauer. Bei der Analyse der thematischen Organisation (Themenwechsel) stellt die Autorin fest (220), dass der Besprechungsleiter die Themen weitgehend abschließt und sowohl Besprechungsleiter als auch Teilnehmende über ein mentales Konzept von Themen verfügen,

14 z. B. Neufokussierung mittels „also“, häufige, deutlich markierte thematische Brüche/abrupte Themenwechsel z. B. mittels „dann“ = Abarbeiten der Tagesordnung

„denen sie ihre Redebeiträge zuordnen“, was sich in der Visualisierung und in expliziten Steuerungsimpulsen manifestiert.

Tab. 4: Handlungsmuster „Besprechung“ (Dannerer 1999: 58, 61, 87, 107, 157, 192)

Beziehungsdefinition (Macht und Dominanz)	Besprechungs- eröffnung	<ul style="list-style-type: none"> • Begrüßung • Identifikation der TN bzw. ihrer besprechungsspezifischen Rollen • Festlegung des Vorgehens zur Themenbearbeitung • Ratifizierung oder Ergänzung von Thema, Bearbeitung und/oder Besprechungsziel
	Informieren	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusstsein über ein Informationsdefizit • (Bitte um Information) • Weitergabe von Information • (Ergänzen/Hinterfragen/Kritik an der Information) • (Modifikation/Präzisierung) • Ratifizierung • (Schlussfolgerungen aus der Information: weitere (gemeinsame) Planung/Argumentation/Diskussion unter Verarbeitung der Information)
	Dissens- Austragen	<ul style="list-style-type: none"> • Äußerung • Widerspruch • (Bekräftigung etc. der Aussage) • (Bekräftigung etc. des Widerspruchs) • Beendigung des Dissenses wahlweise durch: <ul style="list-style-type: none"> • Einlenken (überzeugt oder notgedrungen) • explizites, begründetes Verschieben des Dissenses • nichtbegründeten Themenwechsel (implizites Verschieben) • Ratifizierung • (Manifestation von Konsens)
	Aufgaben- Festlegen	<ul style="list-style-type: none"> • Benennung der Aufgabe • (Begründung der Aufgabe) • Benennung des/der Ausführenden • Angabe eines Zeitrahmens • Ratifizierung
	Besprechungs- beendigung	<ul style="list-style-type: none"> • Markierung des Übergangs von der Diskussion zur „Beendigung der Besprechung“ • Sicherung des Besprechungsergebnisses: Zusammenfassung; Herstellung von Konsens • Sicherung der Umsetzung der Ergebnisse: (Zusammenfassung der) Aufgabenverteilung • Ratifizierung oder Ergänzung durch die TN • Verabschiedung

Meier und Dannerer unterscheiden sich zwar in der Benennung und Unterteilung von Handlungsabschnitten bzw. Musterpositionen, beide Modellierungen lassen sich aber aufeinander abbilden und widersprechen sich daher nicht. Damit ist für die Moderation von Besprechungen eine Orientierung für die Modellbildung vorgegeben, deren Applizierbarkeit auf schulische Besprechungen überprüft werden kann.

In den genannten Arbeiten sowie in Lenz (1989), der sich auf turn-taking, Gesprächseinheiten und Wechsel zum nächsten Tagesordnungspunkt konzentriert, wird das *Problemlösen* innerhalb von Besprechungen in diesen Arbeiten zwar implizit, explizit aber wenig oder gar nicht fokussiert, obwohl ein häufiger Zweck von beruflichen Besprechungen die Entwicklung von Problemlösungen ist (vgl. Brünner 2000: 183). Heidrich u. a. (1988: 123) nennen im Rahmen methodischer Empfehlungen als Aufgaben für die Diskussionsleitung: Begrüßung, Angabe von Thema und Ziel, Worterteilung, Eröffnung der Aussprache, Zusammenfassung und Wertung, Ableitung von Schlussfolgerungen, Dank und Verabschiedung. *Problemlösen* kommt in dieser Abfolge von Moderationsaufgaben also gar nicht vor.

- **Realisierungsvarianten: „Stile“ des Moderierens und Beitragens**

Alle vorliegenden Arbeiten zu betrieblichen Besprechungen, besonders aber Müller (1997) und Poro (1999) thematisieren, dass sich hierarchische Verhältnisse im sprachlichen Handeln manifestieren. So analysiert Dannerer (1999: 220), dass der Besprechungsleiter und ranghohe Teilnehmende Themen explizit, untergeordnete Mitarbeiter hingegen implizit initiieren. Ebenso hebt Müller hervor, dass Steuerungs-¹⁵ oder Kontrollverfahren zwar z. T. sowohl von Vorgesetzten als auch von Angestellten angewendet werden, jedoch nicht unbedingt mit denselben sprachlichen Mitteln. So findet er in seinem Korpus folgende Realisierungsformen sprachlicher Kontrollverfahren: Hervorheben der eigenen Position, Abwerten der Partneraktivität, Verfahren interaktioneller Ausgrenzung, Diskreditierungsverfahren, Degradieren des Partners, Deklassieren des Partners, Einbinden von Vorwissen, Beanspruchung eines Expertenstatus, Ignorieren von Initiativen, Zurückweisen von Problematisierungen, Pauschalisieren des Gegenstands, Relativieren der Gültigkeit, Umdeuten des Partnerbeitrags, kompetitive Problematisierung, scherzhaftes Überspielen (vgl. Müller 1997: 287 ff.). Dieser Befund zeigt überdeutlich, in welchem unterschiedlichem „Stil“ Anforderungen des *Moderierens* und *Beitragens* realisiert werden und wie sehr der Machtfaktor dabei eine Rolle spielt.

Bei den von Vogt (2002, s. Tab. 5-6) und Spiegel (2003) im Hinblick auf lehrermoderierte Diskussionen herausgearbeiteten Verfahren der formalen und inhaltlichen Steuerung wird etwas Ähnliches deutlich: Aufgrund der institutionellen Aufgaben, den Lernenden Stoff zu vermitteln und sie zu erziehen, finden sich Moderationselemente zur Prüfung der Angemessenheit von Beiträgen in sprachlicher, sprecherischer sowie inhaltlicher Hinsicht und Reformulierungsweisen, wie sie in anderen Kontext in solcher Form nicht denkbar wären, weil sie dort unangemessen wirken würden. Spiegel (2003: 160 ff.) zeigt darüber hinaus, dass die gleichzeitige Übernahme von Moderation und Evaluation durch den Lehrer Argumentationen be- oder sogar verhindern.

En gros lässt sich im Unterschied zu den vorliegenden Daten von vorn herein feststellen, dass der Einflussfaktor Macht, insofern sich diese aus institutionell bestimmten Rang-Positionen ergibt, in schülermoderierten Besprechungen keine entsprechende Bedeutung haben kann, weil es keine institutionellen Rangunterschiede gibt. Allerdings stellen Dann/Diegritz/Rosenbusch (1999) bei der schulischen Gruppenarbeit durchaus Evidenzen bezüglich Rangordnung und Führungsstil der Gruppenleitung fest. Dies weist darauf hin, dass auch SchülerInnen unter-

15 Im Hinblick auf sprachliche Mittel zur Steuerung arbeitet Müller (1997: 165 f.) ein siebenstufiges Schema mit wachsender Verhaltensfestlegung und Beziehungsrelevanz heraus: Anzeigen des Themenwechsels – Bezeichnen des Bearbeitungsanspruchs – Herstellen der Bearbeiterkonstellation – Relevantsetzen von Fokussierungen – Festlegen von Bearbeitungsschritten – Einführen von Bewertungsmaßstäben – Einbeziehen des Partnerimage.

schiedliche Moderations- und Beitragsstile zur Durchsetzung ihrer Ziele nutzen. Diese dürften sich aber deutlich von denen unterscheiden, die LehrerInnen oder BetriebsleiterInnen verwenden.

Tab. 5: Gesprächsstrukturierungen in schulischen Diskussionen nach Vogt (2002: 135)

Lehrermoderation: Lehrerinstruktionen			
sequenzielle Pos.	Funktion	Form	
phaseneinleitend	Rahmensetzung	Einleitung (Phasierung)	
-begleitend	Organisation	Verteilung des Rederechts	
	Störungsbearbeitung	Disziplinierung	
	Angemessenheitsprüfung		z. B.: Grammatik, Lautstärke
			Reglementierung (z. B. Äußerung ohne Rederecht)
	Formatkorrektur	z. B. Hinweis auf fehlenden Beitragsteil (z. B. Begründung)	
-abschließend	rahmen-aufhebend	Beendigung (=Phasierung)	

Tab. 6: Inhaltliche Strukturierungen durch Lehreräußerungen in schulischen Diskussionen nach Vogt (2002: 184)

Lehrermoderation: Inhaltliche Strukturierungen			
sequenzielle Position		Funktion	Form(en)
einleitend	prospektiv	Thematisierung	Frage Anweisung
begleitend	retrospektiv	Kontrolle Bewertung (+) Kenntnisnahme Bewertung (-) Korrektur	Kontrollfrage Lob Bestätigung Tadel Richtigstellung
	prospektiv	Vertiefung Verschiebung Ergänzung	Frage, Aufgabe
abschließend	retrospektiv	Ergebnissicherung	Zusammenfassung

- **Fähigkeiten und Defizite von SchülerInnen**

Eine der wenigen empirischen Arbeiten zu Diskussionsbeiträgen von SchülerInnen ist Browe-leits soziolinguistische Studie (1980), die auf einem transkribierten Korpus von Diskussionen in 7., 8. und 9. Klassen basiert. Die SchülerInnen diskutieren ohne Anwesenheit von LehrerInnen innerhalb einer Laborsituation¹⁶. Der Versuchsleiter bereitet – im Anschluss an einen Sozialdatentest – die Diskussion durch das Sammeln von Stichpunkten an der Tafel vor, leitet sie ein und vergibt das Rederecht nach Wortmeldungsliste. Nach 10 Minuten unterbricht er die Diskussion, um inaktive SchülerInnen zur Beteiligung aufzufordern. Zwar wurden die Interes-

¹⁶ Der Autor behauptet hingegen, es handele sich damit um eine alltagstypische Diskussion unter Jugendlichen.

sen der SchülerInnen bei der Themenwahl („Zigaretten und Bier auf Klassenfesten und Klassenfahrten – ja oder nein?“) berücksichtigt und die Fragestellung ist gesellschaftlich relevant, wie Broweleit fordert (206). Es handelt sich aber nicht um ein Problem, dessen Lösung unmittelbar bedeutsam ist, da keine Klassenfahrt und kein Klassenfest folgen, für die diese Frage geklärt werden müsste (vgl. Kap. 1.2). Insgesamt stellt Broweleit seinem Fokus entsprechend schichtenspezifische Unterschiede heraus. Die sprachlich markierte Bezugnahme auf einen anderen Sprecher sei grundsätzlich sehr selten, dagegen die Betonung einer Meinung als eigene sehr häufig anzutreffen (so auch Mihm 1975: 96). Broweleit (1980: 210 f.) konstatiert im Einzelnen: Verwechslung verschiedener koordinierender Adverbialbestimmungen und verschiedener Interrogativpronomina, Schwund wichtiger Demonstrativpronomina, sinnverändernde Vertauschung der Wörterreihenfolge in Satzgliedern, falscher konsekutiver Anschluss, falscher Numerus, falscher Artikel, falscher Kasus nach Präpositionen, falsche Form der Negation, stilistische und artikulatorische Mängel (Satzfüllsel, Satzabbrüche), Koordinationsmängel, niedriger Informationsgehalt, Umgehen der sprachlichen Darstellung komplexer logischer Zusammenhänge, wenig Begründungen. Allerdings scheint sich der Autor an den grammatischen Strukturen geschriebener Sprache zu orientieren, denn er bewertet für Mündlichkeit typische Interjektionen, Abbrüche, Wiederholungen und „grammatisch verstümmelte Sätze“ als „dysfunktionale Elemente“ (118 f.).

Im Hinblick auf Entwicklungsprozesse beim *Moderieren* und *Beitragen* zeigt Vogt (2002), dass die Strukturen („Formate“) der Redebeiträge mit zunehmendem Alter komplexer werden. Allerdings weist er außerdem ganz deutlich nach, dass weitere Einflussfaktoren eine Rolle spielen. So wirkt es sich z. B. negativ auf die Komplexität der Beitragsformate, die Anzahl expliziter Bezugnahmen sowie die Intensität kontroverser Sequenzen aus, wenn Entscheidungen nicht wirklich von Belang sind. Daher verwendet Vogt für nicht-authentische Diskussionen die Ausdrücke „**hypothetisches** Planen“ (268), „diskutieren **spielen**“ (303) und „Diskussion **inszenieren**“ (315) (Hervorhebungen v. A. B.). Schülergeleitete Diskussionen und solche mit wirklichen Entscheidungen dauern laut Vogt im Durchschnitt länger und bewirken komplexere Einzelbeiträge (310). Sein Beleg für eine intensiver entwickelte kontroverse Sequenz weist jedenfalls erstens einen thematisch stärkeren persönlichen Bezug für die SchülerInnen, und zweitens handelt es sich dabei um eine schülergeleitete Sequenz (vgl. Vogt 2002: 109). „Unechte“ Themen führen lt. Vogt dagegen zu kurzen Beiträgen oder sogar zu Beitragsverweigerungen (287). In Bezug auf „inszenierte“ Pro- und Kontra-Gespräche, wie sie für den Deutschunterricht typisch sind, hebt Vogt (2002: 299) hervor, dass wegen der fehlenden Handlungskonsequenzen kein Konsensgebot besteht und sich auch dies in den Beiträgen niederschlägt. Spiegel (2003: 224 ff.) arbeitet heraus, dass unmoderierte Schülerdiskussionen ohne Lehrerpräsenz zwar zu lebhafteren Diskussionen, aber keineswegs zu längeren, sondern zu kürzeren Beiträgen führen, die denen in konfrontativen Fernsehdiskussionen ähneln. Diese Beobachtung erklärt sie durch die Lehrerabwesenheit, durch das Thema „Gleichberechtigung“ und die Inszenierung einer Podiumsdiskussion mit anwesender Jury. Diese Einflussfaktoren dürften das Tempo und damit auch die Beitragslänge wesentlich beeinflusst haben.

Solche Ergebnisse lassen folgende Annahmen in einem anderen Licht erscheinen: Lt. Schoenke (1991: 83 ff.) können Fünft- und Sechstklässler Erkenntnisse über Abläufe, Inhalte und Strukturen von Gesprächen, Diskussionen und Vorträgen noch nicht gründlich sprachlich erfassen. Die Übernahme der Diskussionsleitung sei fast immer erst im 9./10. Jahrgang möglich, weil dann erst vertiefte Einsichten in Argumentationszusammenhänge festzustellen seien. Ähnlich heben auch Heinemann/Heinemann (1994: 23) hervor, dass die gezielte Reflexion über das eigene Sprechen erst bei älteren SchülerInnen zu gewünschten Ergebnissen führen. Diese An-

nahmen müssten Vogts und Spiegels Ergebnissen zufolge in Bezug zum jeweiligen Lehr-Lern-Kontext gesetzt werden. Ändert sich diese Variable, mag das auch Auswirkungen auf die Realisierung bzw. Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten haben.

Fazit: Desiderate

Insgesamt gibt es bisher nicht viele Untersuchungen, die das direkte Umfeld der Handlungsformen *Moderieren* und *Präsentieren* betreffen. Am besten linguistisch bearbeitet ist die betriebliche Besprechung, so dass hier eine Vergleichsbasis für die Untersuchung von schülermoderierten Besprechungen vorliegt (s. Kap. E 5.2). Zwar gibt es einige Sammlungen von nachgewiesenen bzw. beobachteten produktiven sprachlichen **Defiziten** von SchülerInnen, die Frage nach ihren produktiven wie rezeptiven **Fähigkeiten** ist jedoch noch nicht beantwortet. Es ist in den Untersuchungen von Vogt und Spiegel deutlich erkennbar, dass diese in Bezug zum Lehr-Lern-Kontext gesetzt werden müssen (vgl. Kap. 1.2). Hinsichtlich der vorgestellten speziellen Arbeiten zum Umfeld von *Präsentieren* und *Moderieren* sind ähnliche Desiderate festzustellen wie bei der didaktischen Modellierung des Lernbereich *Mündliche Kommunikation* im Allgemeinen (vgl. 1.1): Die sprachlichen Handlungen wurden mit Ausnahme betrieblicher Besprechungen bisher nicht ausreichend systematisch dargestellt, weshalb Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Erwachsenen wie SchülerInnen nicht in Bezug zu Handlungsmustern gesetzt werden können. Das Gegenstandsfeld ist noch nicht so weit geklärt, dass eine didaktische oder gar methodische Ableitung eines Förderkonzeptes möglich wäre. Selbst die methodische Umsetzung vorliegender sprachdidaktischer Ergebnisse steht weitgehend noch aus.

2.3 Bedeutung von Visualisierung für die Informationsverarbeitung beim Formulieren, Rezipieren und Problemlösen

Visualisierungen kommt als Hilfsmittel zur Veranschaulichung in Vermittlungskontexten eine besondere Funktion zu. Daher gehören sie grundsätzlich zum Inventar von Unterricht und Unterrichtsmaterial (vgl. Hoppe/Kohlscheen/Voss 2004; spezifisch für ingenieurwissenschaftliche Hochschulkommunikation: Hanna 2003). Aus demselben Grunde bilden Visualisierungsvorschläge eine wesentliche Säule im „Standardprogramm“ der präsentations- und moderationsbezogenen Ratgeberliteratur. Gleichwohl gibt es bisher zur Funktion von Visualisierung beim *Moderieren* und *Präsentieren* kaum linguistische oder sprachdidaktische Untersuchungen. Holly/Hoppe/Schmitz (2004: 6 f.) formulieren:

„„Sprache‘ und ‚Bild‘ - das sind für die Kommunikation wohl die zwei wichtigsten Zeichensysteme. Über ihre Unterschiede ist viel nachgedacht und geschrieben worden, aber über ihr Zusammenspiel [...] ist immer noch wenig bekannt.“

Dieses Zusammenspiel von Sprache und Bild lässt sich folgendermaßen darstellen: Bei der Überführung von kognitiven in sprachliche Strukturen, also beim Formulieren, sowie beim umgekehrten Prozess, also beim Rezipieren sprachlicher Strukturen, können Visualisierungen hilfreich sein. Visualisierungsmöglichkeiten bestehen in der Verwendung von Zeichen (also auch von Schrift), abstrakten Strukturen (z. B. Tabelle, Baumdiagramm etc.) und Abbildungen. Beim Visualisieren im Rahmen der mündlichen Handlungsformen *Präsentieren* und *Moderieren* geht es also genau genommen nicht nur um den Zusammenhang von *Sprache* und *Bild* (vgl. Holly u. a.), sondern vielmehr um die Materialisierung von *gesprochener Sprache* und der jeweils geäußerten *Inhalte* im Hinblick auf die Unterstützung von *Verstehen*. D. h. hier geht es um den Zusammenhang von *gesprochener Sprache*, *Visualisierung* und *Kognition*.

Beim Visualisieren im Rahmen von Präsentation und Besprechungsmoderation sind zunächst drei „Zielgruppen“ zu unterscheiden: Visualisierungen für sich selbst (= produktions- oder

rezeptionsunterstützend), für andere (= rezeptionsunterstützend) sowie für die gesamte Gruppe (= problemlöseunterstützend bzw. archivierend). Visualisierungen können sich entweder auf den gesamten Präsentations- oder Besprechungsverlauf beziehen und in einer vorherigen (Handout), derselben (Mitschrift) oder späteren Sprechsituation (Protokoll) entstehen oder punktuell z. B. zur Klärung einer Sachstruktur eingesetzt werden (vgl. Tab. 7).

Letztere werden von Bucher (2004) als *Informationsgrafiken*¹⁷ bezeichnet. Visualisierungstypen der ersten Klasse können *Informationsgrafiken* enthalten. *Informationsgrafiken* können sowohl (und z. T. sogar gleichzeitig) Textverarbeitungs-, Formulierungs-, auditive Rezeptions- als auch Problemlöseprozesse unterstützen.

Tab. 7: Klassifizierung von Visualisierungsarten bei Präsentation und Besprechungsmoderation

		Besprechungsmoderation	Präsentation	
			produktionsunterstützend	rezeptionsunterstützend
verlaufs-	formulierungs-		Sprechvorlage	
begleitend:	unterstützend			
Visualisie-	verständlichkeits-			<i>Exzerpt (Leser)</i>
rung von	fördernd			Handout (Sprecher)
Text-/				<i>Mitschrift (Hörer)</i>
Diskurs-	archivierend	Mitschrift/		Handout (Sprecher)
Struktur		Protokoll		Mitschrift (Hörer)
				Protokoll (Hörer)
punktuell:	illustrierend		Bild/Foto/visueller Beleg	
Visualisie-	verstehens-	Informationsgrafik ¹⁸ : visualisiertes Propositionsgefüge		
rung von	fördernd			
Sachstruktur				

Verschiedene Wissenschaftsdisziplinen und Theorieansätze beschäftigen sich direkt mit Visualisierung i. w. S. und deren Funktionen (Wahrnehmungspsychologie, Medienwissenschaft, Textlinguistik, Schreib-/Schriftlichkeits-/Schriftentwicklungsforschung). Andere nutzen Visualisierung als Methode, um die Schnittstelle von Sprache und Denken zu untersuchen (Kognitionspsychologie, linguistische Modellierung von Textverstehen und Sprachproduktion). Mangels spezifischer wissenschaftlicher Arbeiten zu Visualisierungen im Kontext von *Moderation*

17 Der Medienwissenschaftler unterscheidet hier numerische Grafiken, Topografiken (zur Ortsbeschreibung) und Erklärgrafiken.

18 Hoppe/Kohlscheen/Voss (2004) stellen (u. a.) zwei Arten rezeptionsunterstützender Verwendungen von Informationsgrafiken bei der Textverarbeitung dar: die Visualisierung von Textinformationen, also von Inhalten, sowie von (literarischen) Textstrukturen, also von Formen. Die funktionale Verwendung dieser Visualisierungsarten wird auch institutionell unmittelbar greifbar: Sie dient - auch im (Literatur-)Unterricht - der Unterstützung von Arbeitsprozessen während der Bearbeitung von Texten.

Darüber hinaus bieten die AutorInnen ein Beispiel für die produktionsunterstützende Verwendung von Informationsgrafiken, nämlich die Versprachlichung einer Grafik, ohne jedoch auf potenzielle funktionale Verwendungsmöglichkeiten hinzuweisen: Diese Verwendungsart wird in Form einer reinen Übung vorgestellt. Die Thematisierung im Rahmen des Themas Präsentieren würde die Verwendungszwecke offenbar werden lassen.

und *Präsentation* sollen einige dieser Ansätze skizziert werden, um Parallelen zum hier gestellten Thema und evtl. hilfreiche Perspektiven für die weitere Bearbeitung aufzuzeigen.

Verlaufs-begleitende Visualisierung

a) formulierungsunterstützende Visualisierung

Wrobel (2000: 462) führt im Hinblick auf die Textproduktion aus, die Schnittstelle zwischen kognitiven und sprachlichen Strukturen sei nur vage zu bestimmen: Der „zentrale Aktivitätskomplex des Formulierens ist bislang nur unzureichend erforscht“. Man nimmt an, dass kognitive Strukturen im Gegensatz zu sprachlichen nicht-linear aufgebaut sind. Daher bilden auch Sprachproduktionsmodelle Konzeptionalisierung und Formulierung je einzeln und in ihrem Zusammenspiel ab. Levelts Sprachproduktionsmodell (1989) enthält beispielsweise die drei „Verarbeitungsspezialisten“ *Conceptualizer*, der konzeptuelle Strukturen in Form von Propositionen enthält, *Formulator*, der semantische Beziehungen durch syntaktische Funktionen ausgedrückt, sowie den *Artikulator* zur motorischen Realisierung. Herrmann (1985) setzt in seinem interaktiven System-Regulations-Modell eine Stufe der Wissensaktualisierung und Fokussierung, eine zweite der Selektion und Linearisierung sowie eine dritte der verbalen Encodierung an und hebt damit hervor, dass kognitive Strukturen im Gegensatz zu sprachlichen nicht-linear organisiert sind. Wenngleich dies bei der Erstellung von Sprechvorlagen ebenso schwierig zu untersuchen ist wie bei der Textproduktion, so ist es beim *Präsentieren* nach Sprechvorlage immerhin leicht möglich, die auf die Sprechvorlage bezogenen inhaltlich-konzeptionellen und sprachlichen Veränderungen herauszuarbeiten.

b) verständlichkeitsfördernde Visualisierung

Die Unterscheidung von verständlichkeitsfördernder vs. verstehensfördernder Visualisierung (s. Tab. 7) ist eine gesetzte. Zu den verständlichkeitsfördernden Visualisierungen werden hier solche gezählt, von denen das Gelingen des Verstehens nicht abhängt, sondern die das Verstehen einer mündlichen Präsentation durch Ansprechen eines zweiten Sinnes (Sehen i. S. v. Lesen) lediglich unterstützen. Dies ist bei Handouts oder Folien der Fall, welche die präsentierten Inhalte und deren Gliederung stichwortartig optisch wiedergeben. Diese Funktion können auf RezipientInnenseite auch *Exzerpt* und *Mitschrift* übernehmen.

Die verlaufs begleitende Hörerorientierung durch Handout oder Folie ist einerseits z. T. mit der Leserorientierung mittels *Layout* (vgl. Groeben/Christmann 1989: 180, Bucher 2004: 32 ff.) vergleichbar, wo den RezipientInnen z. B. Überschriften, Schriftgröße und Unterstreichungen bei der kognitiven Strukturierung der im Text enthaltenen Informationen helfen sollen. Andererseits werden mittels Handout oder Folie optisch nicht nur layout-spezifische Informationen zur Rezeptionsunterstützung angeboten, sondern auch verständlichkeitsoptimierende Formulierungen und Präsentationsabschnitte wie z. B. Vorstrukturierungen (advance organizer), sequentielles Arrangieren und Zusammenfassungen, die auch für schriftliche Texte üblich sind (vgl. Groeben 1972). Bucher formuliert in Bezug auf die Textart *Zeitung*, bei diesem „Cluster aus verschiedenen Informationsmodulen“ werde die Kohärenz visuell gesichert (vgl. Bucher 2004: 34), indem visuelle Markierungen „Orientierungshilfen für das Gesamtprodukt“ liefern. Möglicherweise zeigt sich hier eine hilfreiche Parallelisierungsmöglichkeit zur verlaufbegleitenden Visualisierung beim Präsentieren.

c) archivierende Visualisierung

Wenn man Visualisierung so weit fasst, dass Verschriftlichung enthalten ist, so gehören die Textarten *Exzerpt*, *Mitschrift* und *Protokoll* zur Kategorie der verlaufbegleitenden archivieren-

den Visualisierung. Hierzu liegen einige wenige linguistische Analysen vor. Die Erstellung von *Exzerpt*, *Mitschrift* und *Protokoll* setzt die Fähigkeit voraus, „aus komplexen Wissensbeständen eine ökonomische Auswahl zu treffen und diese für die weitere Verarbeitung verfügbar zu machen“ (Moll 2001: 9). In gewissem Sinne ist diese „Kulturtechnik“ (Moll 2001: 9) auch für Sprechvorlage, Notizen und andere Formen von Visualisierung bedeutsam.¹⁹ Ehlich (1981) benennt als Voraussetzung für das *Exzerpieren*, also das Reduzieren des im Primärtext repräsentierten Wissens, die mentale Rekonstruktion der enthaltenen argumentativen Strukturen. Er zeigt anhand des Vergleichs eines studentischen Exzerpts mit dem Primärtext die Schwierigkeit auf, dass der Primärtext zwar reduziert wird, der spezifische Zusammenhang zwischen den einzelnen Exzerptstücken – und damit die argumentative Struktur – aber verloren geht. In ähnlicher Weise stellt Moll (2001, 2002: 93 ff.) heraus, dass Studierenden beim *Protokollieren* „vor allem operative Prozeduren“²⁰ (z. B. Konjunktionen, Partikel) [...] bei der Reproduktion eines Argumentationsverlaufs oder beim Verknüpfen einzelner Wissens Elemente Schwierigkeiten“ bereiten: Der Argumentationsverlauf innerhalb des Protokolls sei nicht nachvollziehbar, weil sprachliche Mittel des Argumentierens (z. B. operative Prozeduren) und der Textorganisation sowie die Verknüpfung einzelner Abschnitte mittels deiktischer und operativer Prozeduren fehlten.

Diese Ergebnisse lassen sich übertragen: Soll ein *Handout* (auch) eine archivierende Funktion erfüllen, so muss es entsprechend sprachlich und inhaltlich ausgerichtet sein.

Punktuelle Visualisierung von Sachstruktur

Inzwischen geht die Textlinguistik davon aus, dass Texte durch Zeichen mehrerer Codesysteme konstituiert werden können, und dadurch „mannigfaltige intermodale Sinnbezüge [entstehen], die in ihrer Gesamtheit einen textstrukturierenden und verständnisfördernden Effekt haben können“ (Stöckl 2004: 103). Im Folgenden sollen solche punktuellen Visualisierungen fokussiert werden.

a) illustrierende Visualisierung

Der Missbrauch illustrierender Visualisierung durch dekontextualisierte Verwendung von Bildern, geschönte Statistiken oder suggerierende Informationsgrafiken wird immer wieder festgestellt und zurecht scharf kritisiert. Dies sollte aber nicht dazu verleiten, von Visualisierungen mit illustrierender Funktion Abstand zu nehmen (vgl. Bucher 2004), sondern vielmehr zur Entwicklung einer „Visualisierungsethik“ führen.

Der Zweck illustrierender Visualisierung durch Bilder, Fotos oder andere Arten von visuellen Belegen liegt in der Herstellung von Anschaulichkeit. So wie textlinguistische Untersuchungen Text-Bild-Bezüge z. B. bei Hypertexten oder Gebrauchsanweisungen fokussieren, sind Bezüge zwischen gesprochener Sprache und Bild beim Präsentieren herauszuarbeiten. Charles/Ventola (2002: 173) stellen als Struktur bezüglich der Einbindung von *Dias* innerhalb einer Präsentation folgende Abfolge fest: Nach dem Übergang zur Diapäsentation wird zunächst das Dia gezeigt und beschrieben, was zu sehen ist, und anschließend wird der Bezug des Bildes zum

19 Sieber u. a. (1994: 367) beschreiben diese Reduktion für jegliche Textarten: „Ein Textproduzent legt sich sein Thema zurecht, [...] Eine solche Textzurechtlegung bedeutet immer Reduktion von potentiell unendlich grosser Komplexität auf ein [im Hinblick auf Wissensstand und Zweck angemessenes] Mass.“

20 zur Kategorie der Prozeduren s. Kap. D 1.4

Vortrag hergestellt. Bei einer Diareihe kann sich dies n-mal wiederholen. Abschließend wird wieder zum Vortrag überleitet. Die Autorinnen leiten als Muster ab:

„Code Transition ^ (Slide ^ Identification ^ Contextualisation)ⁿ ^ Code Return“

Gewissermaßen lassen sich diese Überlegungen auch auf andere Arten von Belegen im Rahmen von mündlichen Präsentationen übertragen: Auch Text-Zitate oder andere (multi-) medial präsentierte Inhalte haben Anschauungscharakter und müssen sprachlich eingebunden werden.

b) verstehensfördernde Visualisierung durch Informationsgrafiken

Eine ganz besondere Funktion erfüllen verstehensfördernde Informationsgrafiken sowohl bei der visuellen oder auditiven Rezeption komplexer Gegenstände als auch beim interaktiven Problemlösen, da sie *Konzeptualisierung* ermöglichen. Begründen lässt sich dies durch ihre besonderen Eigenschaften wie z. B. Verstetigung, Abstraktion durch Stichwort-Formulierung bzw. Begriffsbildung, Nicht-Linearität sowie Abbildung von Ordnung bzw. Zuordnung verschiedener Elemente.

Verstetigung und Abstraktion durch Stichwort-Formulierung bzw. Begriffsbildung

Schreib-, Schriftlichkeits- und Schriftentwicklungsforschung gehen davon aus, dass Verschriftung kognitive Prozesse durch Entlastung mittels Verstetigung unterstützt. Bereits einfache Wörterlisten wie z. B. die Einkaufsliste entlasten das Gedächtnis; beim epistemischen Schreiben ist das Zusammenwirken von Denken und Formulieren noch wesentlich komplexer. Laut Ong (1987: 81) konstruiert das Schreiben das Denken neu:

„Die Distanz, die durch das Schreiben entsteht, entwickelt eine neue Art von Präzision bei der Verbalisierung, indem sie vom reichen, aber oft chaotischen existentiellen Kontext der oralen Darbietung abrückt.“ (Ong 1987: 105)

Zwar ist Ehlich (1994: 36 f.) in seiner Kritik an Ongs verkürzendem Blick auf Oralität zuzustimmen, da Mündlichkeit bei der Wissensverarbeitung ebenfalls eine wesentliche Rolle spielt (sonst wäre die Handlungsform *mündliches Präsentieren* ja längst überholt), und der „existentielle Kontext der oralen Darbietung“ ist mit dem Ausdruck „chaotisch“ wohl nicht angemessen beschrieben, aber in der Tat ermöglicht die Verschriftlichung eine sprachliche und inhaltliche Abstraktion, die kognitive Potenziale eröffnet:

„Eine Konsequenz der neuen, exakt wiederholbaren visuellen Äußerung war die moderne Wissenschaft. [...] Neu an der modernen Wissenschaft ist das Zusammentreffen von exakter Beobachtung und exakter Verbalisierung. Es entstehen präzise formulierte Beschreibungen sorgfältig beobachteter komplexer Objekte und Prozesse.“ (Ong 1987: 127)

Hinzu kommt, dass exakte Beobachtungen und exakte Verbalisierungen zueinander in Beziehung gesetzt werden können.

(Nicht-)Linearität und Abbildung von Ordnung bzw. Zuordnung

Sprachlich werden Ordnung und Zuordnung von Propositionen *linear* und u. a. unter Zuhilfenahme von Kohäsionsmitteln hergestellt. So geht z. B. Scherner (1989: 100) aus textlinguistischer Sicht von einer Interdependenz von Wissensschemata und Textkohärenz aus. Diese Gelenkstelle braucht ihre mentale Entsprechung beim Rezipienten, ohne sie ist Verstehen nicht möglich. Klein/Stutterheim (1987: 171) führen aus textlinguistischer Sicht aus, dass

„Bedeutung und strukturbezogene Kontextinformationen gemeinsam die Proposition einer Äußerung ergeben, daß diese dann durch inferentielle Kontextinformationen [= Einbezug des Hörerwissens] zu einer Äußerungsinterpretation angereichert wird (die naturgemäß, je nach dem Wissen des Hörers, stark schwanken kann) und daß diese Äußerungsinterpretation ein mehr oder minder vollständiges und korrektes Bild des gesamten Sachverhalts darstellt.“

In der **linguistischen Textrezeptionsforschung** wird seit den 60er Jahren versucht, solche mentale Repräsentationen netzwerk- oder schematheoretisch zu modellieren (z. B. van Dijk/Kintsch, experimentell: Rickheit/Strohner). Dabei spielen die Propositionen, also die sprachlichen Inhalte, und deren Zuordnung eine wesentliche Rolle. Im Unterschied zu Informationsgrafiken fokussiert die Anordnung von Propositionen weitgehend lediglich sprachliche und textuelle Strukturen (Wörter, Interpunktion, Zeilen, Zahlen). Zur Demonstration dieses Unterschieds sei ein Beispiel aufgeführt. Kintsch u. a. (1975: 198) analysieren die Propositionen des Textausschnitts “The Greeks loved beautiful art. When the Romans conquered the Greeks, they copied them, and, thus, learned beautiful art.” folgendermaßen:

1. (Love, Greek, Art)
2. (Beautiful, Art)
3. (Conquer, Roman, Greek)
4. (Copy, roman, greek)
5. (when 3, 4)
6. (learn, roman, 8)
7. (consequence, 3, 6)
8. (create, roman, 2)

Rickheit/Strohner stellen verschiedene solcher Textrezeptionsmodelle im Überblick dar und resümieren:

„Der Überblick zeigt, daß es sinnvoll ist, von der Existenz solcher repräsentalen Einheiten wie Konzepte, Propositionen und mentalen Modellen auszugehen. Wie jedoch diese einzelnen Einheiten genau strukturiert sind, ist noch weitgehend umstritten oder noch überhaupt nicht erforscht.“ (Rickheit/Strohner 1993: 257).

In der **Kognitionspsychologie** werden seit Ende der 60er Jahre graphische Modelle, sog. semantische Raummodelle, entwickelt, um Aussagen über das Wissen von Probanden ableiten zu können. Die Modelle basieren entweder auf von Versuchspersonen verschriftlichtem Wissen, also auf Texten, oder die Probanden wurden im Rahmen von Interviews gebeten, Strukturen zu legen, die dann von den VersuchsleiterInnen überarbeitet und von den Versuchspersonen geprüft wurden. In der Ratgeberliteratur zum Präsentieren und Moderieren kondensiert diese Methode zu einer großen Auswahl von Strukturangeboten für die Visualisierung (z. B. Mindmap, Cluster, Tabellen, Strukturbilder etc.). Der Unterschied zur Verwendung der Methode im Rahmen der Kognitionspsychologie besteht darin, dass dort bereits vorhandenes Wissen sichtbar gemacht werden soll, währenddessen es bei der Visualisierung im Rahmen von *Präsentationen* jedoch darum geht, Wissen beim Hörer zu entwickeln. Beim *Präsentieren* soll visualisiertes Wissen des Vortragenden dem Hörer helfen, selbst mental repräsentiertes Wissen zu entwickeln. Bei der *Besprechungsmoderation* hingegen, sollen Visualisierungen den Beteiligten helfen, bereits thematisierte Einzelaspekte zu ordnen und Leerstellen zu sichten. In beiden Fällen kann zwar ein Repertoire an möglichen Visualisierungsmustern helfen, darunter ein adäquates zu finden. Es kann aber nicht jede Sachstruktur mittels jeden Musters visualisiert werden. Entsprechend hält Tergan (1986: 76) zusammenfassend auch für die kognitionspsychologischen Modelle fest, dass verschiedene Notationssysteme jeweils nur bestimmte Aspekte

von Wissensstrukturen akzentuieren und keinesfalls die untersuchte Gesamtheit abbilden. Je mehr man also über die zu entwickelnde Problemlösung bzw. das zu entwickelnde Wissen weiß, um so eher kann ein passendes Visualisierungsmuster zugeordnet werden. Bei der sachadäquaten Zuordnung visueller Muster dürfte sich also ein Unterschied zwischen NovizInnen bzw. Laien und ExpertInnen zeigen.

Handlungszweck: Überblicksgewinnung

Verstetigung, Abstraktion, Nicht-Linearität und Zuordnung von Informationen in Visualisierungen ermöglichen einen Überblick, mittels dessen komplexere Zusammenhänge kognitiv und sprachlich leichter bewältigt werden können. Dies deckt sich mit Ergebnissen der **Wahrnehmungspsychologie**:

- Die Ordnung von Informationen in sogenannte *chunks* ermöglicht, die Anzahl der verarbeiteten Informationen zu erhöhen.
- Die Analyse-durch-Synthese-Theorie (vgl. Neisser 1974, Liberman/Mattingly 1985) beschreibt das Phänomen, dass bei der Buchstaben- und Worterkennung nicht jedes Buchstabenmerkmal einzeln wahrgenommen und verarbeitet wird, sondern einige Merkmale analysiert und dann mit Erkennungshypothesen bezüglich der Gesamtheit verglichen werden.

Für die Informationsverarbeitung bei der Visualisierung würde eine Übertragung dieser Feststellungen bedeuten, dass Informationen nicht mehr einzeln und bis ins Einzelne kognitiv „verwaltet“ werden, sondern – im Anschluss an den verstehenden Nachvollzug aller Einzelinformationen – Verstehensteile konzeptualisiert effektiv weiterverarbeitet werden können. Da Visualisieren wie beschrieben andere Potenziale als Formulieren bereitstellt, können damit manche kognitive und kommunikative Anforderungen besser bzw. anders bearbeitet werden als durch (reine) Versprachlichung (vgl. Bucher 2004: 31). Daher lässt sich in Anlehnung an Buchers Formulierung „Visualisierungsprobleme sind eigentlich Formulierungsprobleme“ (Bucher 2004: 28) auch sagen: „Visualisierungslösungen können Formulierungslösungen unterstützen“. So gesehen, ist die Verwendung von Informationsgrafiken für monologische, produktbezogene und geplante Zusammenhänge beim *Präsentieren* wie für dialogische, prozessbezogene und spontane Kontexte beim *Moderieren*, für mündliche wie schriftliche Formen, für die Produktion wie für die Rezeption von Bedeutung. Visualisierte Propositionsgefüge verbinden Problemstruktur auf der einen Seite und Besprechungs-, Text- bzw. Präsentationsstruktur auf der anderen (s. Abb. 3).

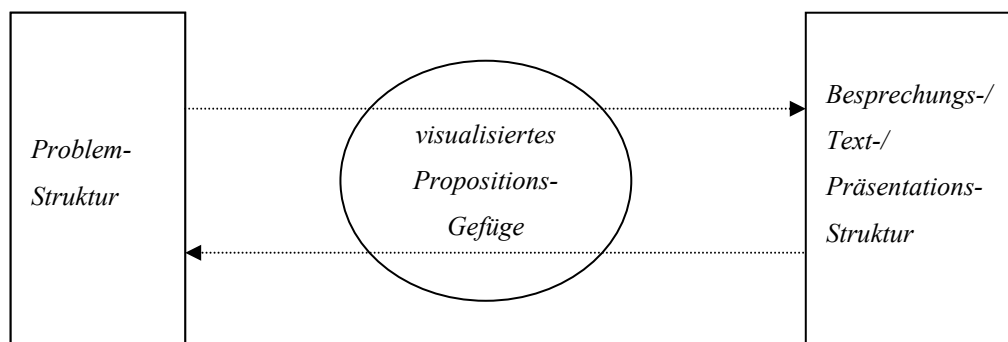


Abb. 3: Funktion von Visualisierung beim *Präsentieren* und *Moderieren*

Für die Erstellung rezeptionsorientierter Produkte (Präsentation, Text) besteht das Potenzial darin, „von der Reihung von Informationen über das Propositionsgefüge zur sprachlichen Gestaltung“ zu gelangen. Die sprachliche Formulierung wird dabei als Form und Resultat problemlösenden Handelns (Feilke 2000: 77) angesehen. In der Umkehrung zur literaturbezogenen Formulierung Fingerhuts (1996: 71) zur „sprachgelenkten Spurensuche [...], die Bedeutung für [die Lesenden] herstellt“, könnte man in diesem Kontext von der „sprachlichen Spurensatzung, die Bedeutung für den Hörer herstellt“ sprechen. Hier tut sich eine mögliche Verzahnung von rezeptions- und produktionsorientiertem Literaturunterricht einerseits und produktions- und rezeptionsorientiertem „Mündlichkeitsunterricht“ andererseits auf.

Für problemlöseorientierte Prozesse (Besprechungsmoderation, epistemisches Schreiben) besteht das Potenzial dagegen darin, „von der Reihung von Assertionen über das Propositionsgefüge zur Problemstruktur“ zu finden. Hier ist das Erkennen der Problemstruktur und die darauf basierende Herbeiführung der Problemlösung als Resultat sprachlichen Handelns anzusehen.

Daher ist Hoppe/Kohlscheen/Voss (2004) beizupflichten, die aus didaktisch-methodischer Sicht betonen, dass es bei der Einbindung von Visualisierung in den Deutschunterricht nicht nur um Methodenkompetenz geht, sondern auch um „zentrale fachliche Aufgaben“ wie Verstehens- und Formulierungskompetenz.

3. Vorliegende methodische Vorschläge zur Förderung von Präsentations- und Moderationsfähigkeiten

Wenn – wie im vorangegangenen Kapitel gezeigt wurde – die didaktische Theoriebildung noch nicht ausreicht, um auf dieser Basis ein methodisches Konzept zu erarbeiten, so stellt sich die Frage, in welcher Weise denn dann Präsentations- und Moderationsfähigkeiten bisher geschult werden. Zu diesem Zweck wurden für die Zielgruppe der Erwachsenen Ratgeberliteratur und für die der SchülerInnen Lehrwerke untersucht.

3.1 Methodische Vorschläge zum *Präsentieren*

Präsentationsratgeber

Die überaus reiche Ratgeberliteratur zu den Themen Moderieren und Präsentieren wird extensiv verkauft und in Bibliotheken verliehen. Die diesbezüglichen Kommunikationstrainings „boomen“ ebenso wie der Vertrieb von moderationsunterstützenden Materialien (sog. Moderationskoffer) und präsentationsunterstützender Software (z. B. Powerpoint). Dies gilt nicht nur für wirtschaftliche Zusammenhänge, sondern auch für viele andere Bereiche, „sogar“ für Schulen und Hochschulen. Die ratgeberbezogenen Feststellungen in diesem Kapitel beziehen sich auf die Analyse der Präsentations-Ratgeber von Hierhold (1994³), Donnert (1990), A. Thiele (1991), Hartmann/Funk/Nietmann (1999⁵), Scheler (1995) sowie den schulspezifischen Ratgeber von Eggert (1985).

Sprachliche Aspekte werden in Präsentations-Ratgebern kaum oder gar nicht berücksichtigt (vgl. Ventola 2002: 26 hinsichtlich *Public Speaking instruction books*). Hinweise auf sprachliche Mittel erschöpfen sich in Listen mit Formulierungsvorschlägen (z. B. „Als nächstes werde ich ...“) oder allgemein gehaltenen Ratschlägen (z. B. kurze Hauptsätze im Aktiv). Dabei orientieren sich die AutorInnen in der Regel an kommunikationspsychologischen Modellvorstellungen und Untersuchungen, wie exemplarisch im Folgenden gezeigt wird. Die psychologischen Verständlichkeitskonzepte von Groeben (1972) und Langer/Schulz v. Thun/Tausch (1974, 1981) wurden in Bezug auf schriftliche (!) Lehrbuchtexte auf der Grundlage von Behaltenstests (Cloze-Tests) entwickelt und bestehen aus verschiedenen Kriterien, die Aussagen über die Lesbarkeit von Texten ermöglichen sollen. Groeben (1976) unterscheidet:

1. „Grammatisch-stilistische Einfachheit zur Erhöhung der Lesbarkeit: Satzlänge, Satzbau, Verbform, aktiv, positiv, Anzahl der Nominalisierungen, persönliche Worte
2. semantische Dichte: Weitschweifigkeit, Redundanz, Worte mit gewichtiger Bedeutung
3. kognitive Strukturierung zur Erhöhung der Verständlichkeit: Gedankenführung, Hervorhebung wichtiger Konzepte, Zusammenfassungen, Begriffsfamilien (orientiert an den vorhandenen Strukturen des Rezipienten)
4. motivierender konzeptueller Konflikt (Neuheiten, Überraschungen, inkongruente Konzepte, Fragen).“

Dagegen sieht das Hamburger Verständlichkeitsmodell (Langer/Schulz v. Thun/Tausch 1974, 1981) etwas andere Kriterien vor:

1. Einfachheit: geläufige Wörter, Fachwörter erklärt, vs. kompliziert, abstrakt, unanschaulich (optimal: +2)

2. Gliederung/Ordnung: Logik im Aufbau, topologisch Textgestaltungsmerkmale, strukturiert/folgerichtig vs. zusammenhanglos/unübersichtlich (optimal: +2)
3. Kürze/Prägnanz: Redundanz (optimal: +1/0)
4. zusätzliche Simulanz: Merkmale, die Interesse/Anteilnahme hervorrufen (wörtliche Rede, Witze, Beispiele ...) (optimal: +1 bis (-1))

Während in der Ratgeberliteratur – diese theoretische Basis verkürzend – u. a. kurze Wörter und einfache Aktivsätze propagiert werden, stellt Motamedi (1995) den Unterschied zwischen *Verständlichkeit* und *Rezeptionsdauer* heraus:

„Die [...] empfohlenen Kriterien der Textproduktion, wie z. B. „kurze Sätze“ oder „geringe syntaktische Komplexität“ sind vor allem für das Hörverstehen relevant. Diese Variablen eignen sich allerdings nicht dafür, ein generelles Verstehen vorauszusagen, sie liefern allenfalls Hinweise zur **Verarbeitungsgeschwindigkeit** [Hervorhebung A. B.] des Rezipienten. [...] Die in den genannten Modellen definierten „Verständlichmacher“ machen einen Text also nicht verständlich, sondern formulieren Kriterien, dies es dem Leser ermöglichen, sich schnell zu orientieren.“ (Motamedi, 1995: 54 f.)

Groeben selbst betont, dass die inhaltlich-kognitive Struktur für die Verständlichkeit wichtiger ist als die sprachlichen Formulierungen, da letztere nicht für die von ihm getestete Gedächtnisleistung relevant seien, sondern die Vermeidung von Passiv-Sätzen, Satzschachtelungen und Nominalisierungen die Motivation der LeserInnen erhöhten (Groeben 1972: 147 f.).

Bremerich-Vos (1991: 200 ff.) analysiert bezüglich **nonverbaler** Kommunikation in rhetorischer Ratgeberliteratur, dass die Mimik ungezwungen freundlich sein soll. Blickkontakt soll Kontakt- und Reaktionsaufnahme sowie Gegenreaktionen (z. B. Disziplinierungen) ermöglichen. Abgelehnt werden emblematische Gestik, um keinesfalls pantomimisch zu wirken, und Selbstadaptoren, weil diese Unsicherheit ausdrücken. Unterstützende Illustratoren werden dagegen befürwortet. Objektadaptoren sind umstritten und werden nur goutiert, wenn sie „ungezwungen und natürlich wirken“. Die allgemeine Ratgeberliteratur zum Bereich Präsentieren hat damit die funktionale Relevanz nonverbaler Kommunikationsmittel durchaus erkannt. Als Tipps für Vortragende nennt z. B. Hierhold vergleichsweise umfangreich, wenn auch sehr allgemein: freier Stand (ggf. neben dem Pult), „Füße betonieren“, „Energie nach oben nehmen“, „bildhafte und große Gesten“, „kontrollierte Ortsveränderung“, „Blicke sammeln“, „positiven Anker im Publikum suchen“, schweigend ordnen, schweigend Pannen reparieren. Die anderen untersuchten Ratgeber beschränken sich dagegen auf sehr allgemeine Angaben: Die nonverbale Kommunikation soll „offen“, „zugewendet“ und „natürlich“ wirken sowie den Zielen, Inhalten und der Persönlichkeit angemessen sein.

Die in der Ratgeberliteratur genannten **medienbezogenen** Empfehlungen sind in vielerlei Hinsicht nützlich, so z. B. in den Bereichen Einsatzmöglichkeiten verschiedener Medien und Visualisierung. Die Unterstützung von Präsentationen z. B. durch Erstellung/Verwendung von Sprechvorlagen oder Folien wird aber lediglich im Hinblick auf Formalia (Ordnung, Übersichtlichkeit etc.) und nicht bezüglich ihrer sprachlichen und nonverbalen Gestaltung bzw. Einbindung thematisiert. Eine Ausnahme bildet dabei allerdings der Ratgeber von Hartmann/Funk/Nietmann (1999⁵), der für Sprechvorlagen Stichwörter empfiehlt, jedoch darauf hinweist, dass es ggf. sinnvoll sein kann, Einleitung, Zusammenfassung und Schlussappell auszuformulieren. Dann sollen jedoch kurze Sätzen mit je einem Haupt- und einem Nebensatz

sowie viele Verben verwendet werden. Sprechvorlagen sollen inhaltlich Kernaussagen, wichtige Begründungen sowie Hintergrundinformationen enthalten.

Präsentieren in Lehrwerken

Obwohl Präsentieren und Moderieren bisher linguistisch und fachdidaktisch wenig in den Blick genommen wurden, finden sich auch in Lehrmaterialien insbesondere für berufsbildende Schulen und Weiterbildung einige Empfehlungen hinsichtlich des Themas, die sich jedoch – genau genommen mangels Alternativen – in hohem Maße mit denen in der Ratgeberliteratur decken (vgl. Ockel 1999: 13, Moll 2001: 12 f. bzgl. Protokoll). In der Regel werden Kommunikationsprozesse ausschließlich an nicht-authentischen Beispielen verdeutlicht, obwohl diese die sprachliche Wirklichkeit in ihrer Komplexität nicht angemessen spiegeln können (vgl. 1.2). Aufforderungen zu wenig wirklichkeitsnahen Rollenspielen und mündlichen Übungen finden sich reichlich in vielen Lehrwerken für den Deutschunterricht der Unter- und Mittelstufe. Die Evaluation der jeweiligen Übungsergebnisse wird in der Regel weder eingebunden noch nahegelegt.

In 57 zufällig ausgewählten Sprachbuchbänden der Sekundarstufen I und II wird Präsentieren seltener thematisiert als das Moderieren von Diskussionen. In 38 Bänden kommt das Thema gar nicht vor. Die Verwendung von **Kohäsionsmitteln** werden lediglich in 3 Lehrwerken²¹ kurz thematisiert. Dies geschieht in einem Fall²² mittels einer inhaltlich abgekoppelten Grammatikübung, was den Transfer auf eigene Präsentationen erschweren dürfte. **Sprechgestaltung** wird in 11 von 57 Lehrwerken thematisiert, häufig aber im Kontext des Literaturunterrichts (Gedichtrezitation, Hörspielproduktion). **Nonverbale** Kommunikation wird oft gar nicht²³ oder nur am Rande erwähnt²⁴ und nur selten etwas ausführlicher²⁵ behandelt. Das Analysematerial wird dem komplexen Gegenstand in der Regel nicht gerecht und ist häufig nicht authentisch (vgl. Berkemeier 1999a). Nonverbale Elemente werden in einigen Lehrwerken in den Kontexten Referat²⁶ und Stehgreifrede²⁷ aufgegriffen. Es handelt sich dabei nicht um konkrete Detailanalysen, sondern um Empfehlungen ähnlich denen der Ratgeberliteratur. Die Ausrichtung auf die **mediale** Gestaltung von Präsentationen ist noch wesentlich eingeschränkter. In nur 2 Schulbüchern wird die Funktion von **Visualisierung** für HörerInnen beim Vortragen thematisiert²⁸. Notizzettel und Sprechvorlagen werden insgesamt am häufigsten (in 13 von 57 Bänden) behandelt. Z. T. handelt es sich dabei allerdings lediglich um unkommentierte Aufforderungen,

21 Unsere Muttersprache 8, Deutsch vor Ort, Werkstatt Sprache 9

22 Deutsch vor Ort

23 Werkstatt Sprache 5-9, Thema: Sprache 6, 7, 10, Miteinander sprechen 5, 8, Wortwechsel 5-6, bsv Deutsch N 5–8, Praxis Sprache 5, 7, Deutsch – Wege zum sicheren Sprachgebrauch 7, Sprachschlüssel 5, 7, 8, Punktum 5, 8, Deutschstunden Sprachbuch 7, 9, Tandem Deutsch 6

24 Thema: Sprache 8, Wortwechsel 7, 9, bsv Deutsch N 10, Unsere Muttersprache 6, 8, Klartext 8, Deutschstunden Sprachbuch 8, 10, Tandem Deutsch 5, Gesagt – getan, Sprechen Schreiben Verstehen

25 Miteinander sprechen 6, 7, Wortwechsel 8, bsv Deutsch N 9, Deutsch – Wege zum sicheren Sprachgebrauch 5-6, Deutsch vor Ort, Klartext 7, Mittendrin 5, Handlungsfeld Kommunikation, Sprache, Praxis und Patient, Deutsch handeln – wissen – verstehen

26 Blickkontakt: Wortwechsel 7: 128, bsv Deutsch 10 N: 90, Unsere Muttersprache 8: 83, Deutschstunden Sprachbuch 10: 87, Sprachschlüssel 9: 97, Deutsch handeln – wissen – verstehen: 124; Gestik/Mimik/Haltung: Unsere Muttersprache 6: 58, Klartext 7: 161, Handlungsfeld Kommunikation: 163, 166, Gesagt – getan: 111, 133, Sprechen Schreiben Verstehen: 283

27 bsv Deutsch 10 N: 56, Deutsch – Wege zum sicheren Sprachgebrauch 5: 5 ff.

28 bsv Deutsch 10 N, Werkstatt Sprache 9

Stichpunkte zu notieren²⁹. Ferner sollen verschiedenste Arten von Notizen reflektiert und korrigiert werden: Beispiel-Sprechvorlagen³⁰, Beispiel-Stichwortsammlungen zum Exzerpieren³¹, Protokollnotizen³², Notizen für andere (Anleitungen, Tafelanschrieb bei einer Diskussion)³³, Notizen als Diskussions(leitungs)-³⁴ bzw. Gesprächsgrundlage³⁵ sowie als Grundlage für eine schriftliche Erörterung bzw. eine Facharbeit³⁶, Gesprächsnotizen für das Telefonieren³⁷ sowie Notizen für kreative Schreibaufgaben³⁸. Als herauszuarbeitende Bewertungskriterien sind dabei erkennbar: relevante Stichpunkte statt ausformulierte Sätze, optische Gliederung bzw. Übersichtlichkeit (ein Gedanke pro Zeile, Rand, Einrücken, tabellarische Trennung von Gliederung, Inhalt und Medien), Reihenfolge der Stichwörter und Ordentlichkeit³⁹. Eher selten geht es auch um die mündliche oder schriftliche Ausformulierung der Stichwörter⁴⁰. Es wird dabei aber nicht fokussiert, was im Ausformulierungsprozess passieren kann. Lediglich in „Sprechen – Schreiben – Verstehen“ (284) soll (allerdings ohne Datengrundlage) diskutiert werden, inwiefern Unterschiede zwischen „ablesen“ und „frei vortragen“ bestehen könnten (!). Der schulspezifische Ratgeber von Eggerer (1985) fordert auf, frei zu reden. Die angefügten unkommentierten schriftlichen Beispiele für Referate aus der eigenen Schulzeit des Autors (ergänzt durch Arbeiten eines Schulfreundes) sind dagegen z. T. ausformuliert. Zwar bestehen einige auch aus Stichwörtern, ihr Beispielcharakter und ihre Bedeutung für die mündliche Umsetzung müssten allerdings herausgearbeitet werden.

3.2 Methodische Vorschläge zum Moderieren

Moderationsratgeber

Seifert (2000⁶: 44 ff.) gibt mit dem Moderationszyklus (17 f., 30) *Einsteigen – Sammeln – Auswählen – Bearbeiten (Zielvereinbarung, Sichten, Klären) – Planen – Abschließen* ein Besprechungsmuster vor, dass im Groben mit den von Dannerer (1999) und Meier (1997) qualitativ empirisch vorgefundenen übereinstimmt. Zur Klärung von Problemstrukturen wird sehr häufig die Metaplan-Methode empfohlen (z. B. Schnelle-Cölln/Schnelle 1998, Schilling 1998).

-
- 29 Z. B. Werkstatt Sprache N 6 (6), N 9 (50 f.), Miteinander sprechen 6 NRW (19), 7 (9, 16), Wortwechsel 6 (208, 220), bsv Deutsch N 7 (20), bsv Deutsch N 9 (42), bsv Deutsch N 10 (24), Unsere Muttersprache 9/10 (96), Deutsch - Wege zum sicheren Sprachgebrauch 5 (27), Klartext 8 (116 f.), Mittendrin 5 (12), Punktum 5 (81), Deutschstunden 8 (79), Deutsch Sekundarstufe II (170), Überschrift Deutsch (306)
- 30 Z. B. Werkstatt Sprache N 6 (67), N 9 (41), bsv Deutsch N 10 (67 f., 84), Unsere Muttersprache 6 (58 f.), Unsere Muttersprache 8 (82 f.), Unsere Muttersprache 9/10 (96), Deutsch - Wege zum sicheren Sprachgebrauch 6 (64), Sprachschlüssel 9 (96), Deutschstunden 9 (95), Gesagt – getan (112, 133)
- 31 Z. B. Werkstatt Sprache N 8 (28), Unsere Muttersprache 6 (59 f.), Sprachschlüssel 9 (91 f.), Klartext 7 (171)
- 32 Z. B. Werkstatt Sprache N 8 (54), Deutschstunden 10 (9)
- 33 Z. B. Wortwechsel 5 (131), Sprachschlüssel 5 (31 f.)
- 34 Sprechen – Schreiben – Verstehen (291)
- 35 Z. B. Praxis Sprache 7 (9), Deutsch - Wege zum sicheren Sprachgebrauch 7 (28), Sprechen – Schreiben – Verstehen (291), Deutsch: handeln – wissen – verstehen (139)
- 36 Z. B. Deutsch vor Ort (150, 156)
- 37 Z. B. Verständigung (112)
- 38 Z. B. Werkstatt Sprache N 8 (71 f.), bsv Deutsch N 9 (27)
- 39 Z. B. Klartext 7 (160, 168 f.), Deutschstunden 10 (87), Gesagt – getan (111 f.), Sprechen – Schreiben – Verstehen (284 f.)
- 40 Z. B. Wortwechsel 6 (67), Unsere Muttersprache 6 (61), Unsere Muttersprache 9/10 (108), Klartext 8 (118), Deutschstunden 10 (9), Gesagt – getan (112)

Fakten, Maximen, Fragen und Lösungsansätze sollen durch Farben und/oder Formen auf Moderationskarten unterschieden und geordnet werden.

Dannerer stellt jedoch bezüglich Besprechungs-Ratgeberliteratur fest, dass fast ausschließlich dem Leitenden die Alleinverantwortung zugeschrieben wird, Konflikte negativ bewertet werden und Missverständnisse übergangen werden (Dannerer 1999: 14 ff.). Meier (1997: 275) fasst zusammen:

„Grundlage für die in Ratgebern zur effektiveren Gestaltung von Besprechungen verbreiteten Empfehlungen sind zumeist Konzepte aus der Psychologie der Kommunikation und eigene Erfahrungen der AutorInnen mit der Durchführung von Konferenzen und Besprechungen. Zumeist wird der Vorbereitung eine zentrale Bedeutung für die Effizienz einer Besprechung zugemessen und entsprechende Checklisten werden gleich mitgeliefert [...]. Demgegenüber sind die Vorschläge dazu, wie man sich im Verlauf einer Besprechung beziehungsweise in bestimmten Situationen verhalten sollte, in der Regel sehr viel weniger konkret. Häufig werden mit Slogans wie „Wer fragt, der führt“ Techniken der Gesprächslenkung vorgestellt [...], und zum Teil bekommt man ganze Tabellen geliefert, in denen die Befindlichkeiten des Gegenübers wie in einem Wörterbuch aufgelistet sind [...].“

Moderieren in Lehrwerken

Bezüglich der Thematisierung von innerbetrieblichen Besprechungen in berufsvorbereitenden Fremdsprache-Lehrwerken für Deutsch und Englisch stellt Dannerer (1999: 318 ff.) fest, dass – sofern die Diskursart Besprechung überhaupt thematisiert wird – die meist dialogischen Texte häufig nicht authentisch und nicht kontextualisiert sind. Rollenspiele werden initiiert, ohne die Diskursart *Besprechung* vorher einzuführen. Deren Zweck liegt mitunter lediglich darin, Inhalte zu wiederholen oder Grammatikstrukturen zu üben. In Lehrwerken für Englisch als Fremdsprache werde die Diskursart *Besprechung* allerdings wesentlich häufiger thematisiert als in solchen für Deutsch als Fremdsprache.

In den 57 untersuchten muttersprachlichen Lehrwerken werden fast ausschließlich Pro- und Kontra-Gespräche sowie Diskussionen zur Meinungsbildung thematisiert. Die Diskursart *Besprechung* wird einmal genannt und kurz beschrieben. Muster von Diskussionen werden nicht abgebildet. Lediglich in „Wortwechsel 8“ werden mögliche Diskussionsverläufe zu den Themen „Fliegen ist gefährlich“ und „Autofahren ist gefährlich“ schematisiert dargestellt. Zwar behandelt das ratgebernahe Lehrbuch für Wirtschaftsschulen „Handlungsfeld Kommunikation“ komplexere Strukturen (inkl. Abstimmung, Klärung der Zuständigkeit und der Fertigstellungstermine), diese Musterpositionen werden aber nur benannt. Problemlösen spielt auch hier bestenfalls implizit eine Rolle. Insgesamt am häufigsten werden Pro-Kontra-Gespräche thematisiert (11), in fünf Fällen sollen Meinungen ausgetauscht werden, zweimal wird ein Planungsgespräch angeregt. Recht häufig sollen vorgegebene Themen in der Regel ohne weitere Angaben *diskutiert* werden oder (vermutlich in der Regel nicht authentische) vorgegebene Diskussionen reflektiert oder *nachgespielt* werden. Relativ häufig (16mal) wird das Notieren oder Überprüfen von Stichwörtern ohne weitere Ausführung angesprochen⁴¹. In 15 Bänden werden

41 bsv Deutsch 7N-10N, Praxis Sprache 5 u. 7, Wege zum sicheren Sprachgebrauch 5-6, Mittendrin 5, Sprachschlüssel 5, Punktum 5, Klartext 8, Thema Sprache 6, Werkstatt Sprache 8, Miteinander 7, Wortwechsel, 5 u. 9

sehr allgemeine Gesprächsregeln für die Beitragenden⁴² und in 10 Fällen allgemeine Gesprächsleitungsaufgaben⁴³ thematisiert, z. B.:

- „einander zuhören, aufeinander eingehen, nacheinander reden, alle zu Wort kommen lassen, ausreden lassen, beim Thema bleiben, das Gesprächsziel im Auge behalten, nicht beleidigen oder herabsetzen“ (Sprachschlüssel 5: 34)
- „Reihenfolge der Meldungen festhalten, Gesprächsbeiträge aufrufen, Gesprächsergebnisse zusammenfassen bzw. neue Fragen stellen bzw. neue Gesprächsanregungen geben, Gesprächsteilnehmer/innen beim Thema halten, beleidigende oder verletzende Gesprächsbeiträge unterbrechen“ (Wortwechsel 8: 322)

Fazit

Moderation und *Präsentation* werden in Ratgebern extensiv, in Lehrwerken insgesamt durchaus nicht selten thematisiert. Beide Themen werden damit in beiden Textarten als grundsätzlich relevant gesetzt. Dennoch werden mündliche sprachliche Anforderungen und Besonderheiten selten bzw. nur oberflächlich beschrieben. Dies gilt auch für schriftliche Anforderungen: Notizen werden fast nur im Hinblick auf Kürze und Übersichtlichkeit behandelt. Während die Monographien inhaltlich systematisch aufgebaut sind, werden in Lehrwerken häufig verstreut Einzelaspekte fokussiert. Dort finden sich ausschließlich wenig komplexe Gesprächsformen wie *Pro- und Kontra-Diskussionen* ohne Konsensgebot und ohne unmittelbare Bedeutsamkeit für die SchülerInnen. Solche führen lt. Vogts Ergebnissen (2002) kaum zu komplexeren Beiträgen, vermutlich auch nicht zu komplexeren Moderationsleistungen. Dementsprechend beziehen sich die Gesprächs(leitungs)regeln in Lehrwerken – sofern sie vorgegeben und nicht Aufgabenziele sind – vor allem auf die Grundvoraussetzungen in Gesprächen (z. B. zuhören) oder weitgehend inhaltsunabhängige gesprächsstrukturierende Leitungstätigkeiten (z. B. Rede-rechtvergabe). Ob für *Präsentationen* tatsächlich grundsätzlich eine einfache Syntax zu fordern ist, bleibt zu überprüfen, weil es sich dabei nur um eine vermeintlich wissenschaftlich abgesicherte Aussage handelt.

4. Wie kann die Förderung mündlicher Fähigkeiten institutionell so eingebunden werden, dass der Transfer auf außerschulische Kommunikationsanforderungen begünstigt wird?

Mündliche Kommunikationsfähigkeiten werden nicht nur im Lernbereich *Mündlicher Sprachgebrauch*, sondern permanent auch im Rahmen der **mündlichen Unterrichtskommunikation** gefordert. Möglich wäre also, sie dort nicht nur zu fordern und ihre Entwicklung dadurch ungesteuert zu ermöglichen, sondern auch gezielt zu fördern. Bisher wird angenommen, dass die im Unterricht verwendeten Kommunikationsformen die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfähigkeiten verhindern oder unterstützen können (vgl. Mihm 1975: 90 ff.; Schoenke 1991; Polz 1992; Rose 1993: 587 f.; Becker-Mrotzek 1997b; Krempelmann 1991). Vogt (2002) und Spiegel (2003) weisen konkrete Auswirkungen von Kommunikationsanforderungen auf Formate von Schülerbeiträgen nach: Stark von Lehrenden gelenkte Unterrichtskommunikation bietet in der Regel nur wenig Möglichkeiten, kommunikative Fähigkeiten zu

42 bsv Deutsch 7N u. 10N, Unsere Muttersprache 9/10, Praxis Sprache 7, Wege zum sicheren Sprachgebrauch 5 u. 6, Mittendrin 5, Punktum 5, Thema Sprache 8, Werkstatt Sprache 5-6, Miteinander 5 u. 7, Wortwechsel 7 u. 9

43 bsv Deutsch 10N, Praxis Sprache 5, Wege zum sicheren Sprachgebrauch 6, Sprachschlüssel 5, Klartext 8, Thema Sprache 8, Miteinander 7, Wortwechsel 7-9

entfalten, vor allem, wenn formale und thematische Gestaltung ausschließlich den Lehrenden obliegt. Die methodische Umsetzung dieser Ergebnisse steht weitgehend noch aus. Es wäre herauszuarbeiten, welche Kommunikationsformen die Entwicklung mündlicher Fähigkeiten denn besonders gut unterstützen, oder sogar umgekehrt, wie die Förderung mündlicher Fähigkeiten die Unterrichtskommunikation verbessern kann.

Eine Reihe älterer linguistischer Arbeiten zur Schul- und Hochschulkommunikation heben bezüglich Lehrerleitung nämlich weniger auf die Einschränkung **kommunikativer** als vielmehr auf die Einschränkung **problemlösender** Fähigkeiten ab. Sie untersuchen für verschiedene Fächer gleichmaßen typische Diskursabläufe und stellen diese im Hinblick auf die Problemorientierung bei den Lernenden als unzureichend heraus. Ehlich/Rehbein (1986) zeigen z. B., dass das unterrichtstypische Muster Aufgabe-stellen/Aufgabe-lösen im sogenannten fragend-entwickelnden Unterricht dazu führen kann, dass die Lernenden durch das Generieren von fragmentierten Teillösungen den Blick auf das Gesamtproblem verlieren können. V. Kügelgen (1994) schlägt deshalb vor, durch das Muster „schulisches Problemlösen“ die selbstständige Vernetzung von Wissenbeständen sowie eigene Folgeschrittvermutungen mit den Lehrenden als hilfsbereiten BegleiterInnen zu ermöglichen.

Solche Prozesse müssen inhaltlich, aber auch sprachlich bewältigt werden und bedürfen daher auch der sprachlichen Förderung. In beiderlei Hinsicht reicht es z. B. nicht, wenn Christ u. a. (1995) „freie“, „offene“ Gespräche über Literatur vorschlagen, in denen die Lehrenden weitgehend nur das Rederecht vergeben und die Lernenden unstrukturiert ihre Eindrücke und Beobachtungen äußern lassen. M. E. ist hier nicht die „Entschulung der Schule“ (so Becker-Mrotzek/Vogt 2001: 53) problematisch, sondern die Tatsache, dass z. B. Fragen und textunverträgliche Lesarten stehen bleiben sowie textverträgliche Beobachtungen nicht gesichert werden – jedenfalls den transkribierten Unterrichtsausschnitten nach. M. E. zeigt sich hier, dass das, was sprachlich nicht bewältigt und „in Form“ gebracht wird, auch kognitiv nur schwer angemessen bearbeitet werden kann. Daher gilt Merkelbachs Einschätzung, auf diese Weise zu einer „respektablen Interpretation“ zu gelangen (1995: 141), m. E. im besten Fall für einzelne SchülerInnen, kaum aber für die ganze Gruppe (vgl. Berkemeier 2002: 14). Ähnliche Probleme zeigen sich auch bei der Untersuchung von *Diskussionen* im Grammatikunterricht (Berkemeier 1999b). Solche Überlegungen gilt es also weiterzuentwickeln (vgl. Berkemeier 2002) und genauer zu differenzieren: Den SchülerInnen das kommunikative Feld zu überlassen, kann allein Lehrerleitung nicht ersetzen. Halten sich Lehrende nämlich auch an problematischen Stellen zurück, beschränkt sich das Lernen bestenfalls auf intuitive Bewusstwerdung⁴⁴.

Wie in der Linguistik wird der Zusammenhang von **Lernen** und **Unterrichtskommunikation** auch in der Erziehungswissenschaft und pädagogischen Psychologie schon seit den 60er/70er Jahren im Rahmen der qualitativen Unterrichtsforschung problematisiert⁴⁵. Ziel ist auch hier, Wissenserwerb durch realitätsnahes und funktionales Handeln (vgl. Kap. 1.2) zu begünstigen und die Transferierbarkeit von Wissen und Fähigkeiten durch die Verwendung besser geeigneter Lehr-Lernformen zu erhöhen. So werden – z. T. im Rückgriff auf die Reformpädagogik – Konzepte wie Schüler- und Handlungsorientierung, selbstgesteuertes, problemlösendes, exem-

44 So geht Broweleit (1980: 100) z. B. davon aus, dass sich „durch die gegenseitige Korrekturwirkung [= Nichtverstehen der Mitschüler durch missverständliche Formulierungen eines Schülers] [...] am ehesten ein Gefühl [Hervorh. A. B.] für funktionales Sprechen“ entwickelt.

45 Eine ausführlichere Gegenüberstellung von linguistischen und erziehungswissenschaftlichen Arbeiten ist in Becker-Mrotzek/Vogt (2001) zu finden.

plarisches und entdeckendes Lernen in Beziehung zu Lehr-Lern-Formen wie Gruppenarbeit, offener Unterricht, Projektunterricht, Rollenspiel, Selbstlernprogramm u. a. gesetzt. Im berufsbildenden Bereich kommen berufsspezifische Lernformen wie Übungsfirma oder Planspiel hinzu (vgl. z. B. Dannerer 1999, Reetz 1990). Dort ist diese Diskussion schon lange an die der Förderung von Schlüsselqualifikationen (s. Kap. 5) gekoppelt (z. B. Reetz 1990, H. Beck 1995, Welbers 1997b: 191).

Ein relativ neues pädagogisches Konzept ist *Lernen durch Lehren*, das im Verbund mit den Handlungsformen *Präsentieren*, *Moderieren* und *Visualisieren* seit den 90er Jahren thematisiert wird (z. B. Gudjons 1994, 1995 u. 1996, Drews 1997). Dieses pädagogische Konzept soll es ermöglichen, SchülerInnen an Lehrprozessen zu beteiligen, weil die Übernahme von Teilaufgaben des Lehrenden selbst eine bedeutsame Lernerfahrung darstelle (vgl. Bastian 1997: 7). Bezüglich des *Moderierens* wird vornehmlich auf *Visualisieren* mittels „Moderations-“ bzw. „Metaplanmethode“ Bezug genommen, also auf das Arbeiten mit verschiedenen Kartenformen und Pinnwand, Bezug genommen. Dabei wird gewinnbringend behandelt, wie sich Inhalte abbilden lassen, nicht jedoch, wie *Visualisieren*, *Moderieren* und *Präsentieren* genau zusammenwirken.

Die im Konzept *Lernen durch Lehren* thematisierten Handlungsformen *Präsentieren* und *Moderieren* sind im Hinblick auf weitere Fragen zu untersuchen: Welche kommunikativen Lernpotenziale bzw. Anforderungen bietet *Lernen durch Lehren* und inwiefern verändert dies die institutionelle Kommunikationspraxis? Anhand diesbezüglicher Ergebnisse lassen sich erziehungswissenschaftliche Annahmen, wie z. B. die, dass SchülerInnen ExpertInnen für Lehr-Lern-Prozesse seien, überprüfen.

5. Wie werden außerschulische Anforderungen durch das Konzept der *Schlüsselqualifikationen* beschrieben?

Sollen mündliche Fähigkeiten erworben werden, die auch bzw. vor allem außerhalb der Schule von Bedeutung sind, so sollten die zu übenden Diskursarten möglichst wirklichkeitsnah, allgemein anwendbar und wenig schulspezifisch sein (vgl. Mihm 1975: 91 f.). Eine solche Orientierung auf Fähigkeiten kommunikativer und kognitiver Art findet sich im Konzept der *Schlüsselqualifikationen*, das eine Vermittlung zwischen schulisch und beruflich geforderten Qualifikationen herzustellen versucht. Bisher wurde dieses Konzept nur in Bezug zum berufsbildenden, nicht aber zum allgemeinbildenden Schulwesen gesetzt. Die derzeit neue grundsätzliche Ausrichtung der Richtlinien und Lehrpläne auf Kompetenzen statt auf Lernziele scheint eine Wendung in dieser Hinsicht zu markieren. Da *Präsentieren* und *Moderieren* im Kontext Schlüsselqualifikationen fast immer genannt werden, soll das Konzept und seine Entwicklung im Folgenden genauer dargestellt werden.

Der Ausdruck *Schlüsselqualifikation* ist seit mehr als 30 Jahren „in aller Munde“ und hat an Popularität in den letzten Jahren noch deutlich gewonnen: Es gibt kaum noch Presseartikel über Ausbildungschancen, Stellenausschreibungstexte, Fortbildungsausschreibungen, Studienangebotsbeschreibungen der Geisteswissenschaften u. ä., in denen nicht von *Schlüsselqualifikationen* die Rede ist. Bei der Durchsicht solcher Texte wird schnell deutlich, wie unterschiedlich der Ausdruck *Schlüsselqualifikation* konkretisiert wird. Zu den meistgenannten Qualifikationen gehören z. B. Kommunikations-, Team-, Problemlöse- und Kooperationsfähigkeit. Eine nähere Bestimmung dieser Ausdrücke unterbleibt in der Regel. Laut einer Befragung von 100 Unternehmen durch das Institut der deutschen Wirtschaft verstehen diese unter kreativem

Problemlösen wiederum *Schlüsselqualifikationen* wie z. B. Problemlösefähigkeit und sprachliche Gewandtheit (vgl. Schlaffke 1991: 140).

Verfolgt man die Entwicklungsgeschichte des Begriffes, so stellt man wechselseitige Impulse durch Pädagogik und Wirtschaft fest, wobei die Motivation zur Auseinandersetzung mit dem Thema und die Ziele unterschiedlich sind: Im Gegensatz zur Pädagogik wird von Wirtschaftsvertretern nicht die individuelle Entwicklung fokussiert, sondern die Arbeitskraft und das Problem der sich ändernden Bedingungen in der Arbeitswelt durch die mangelnde Einschätzbarkeit des Arbeitskräftebedarfs⁴⁶, veränderte betriebliche Arbeitsweisen⁴⁷, schnell veraltendes Wissen und den Wandel zur Informationsgesellschaft.

Schon in der Reformpädagogik werden zukunftsorientierte, überfachliche Qualifikationen gefordert. Dahrendorf (1956) spricht von extrafunktionalen Qualifikationen und hebt die Bedeutung von Kreativität und Phantasie für den Arbeitsmarkt hervor. Zu Beginn der 60er Jahre propagiert z. B. Klafki (1963) das „exemplarische“ Lernen. Nach der Einführung des zweiten Bildungsweges und der Reformierten Oberstufe durch die Bildungsreform Mitte der 60er Jahre beschreibt Robinsohn (1969) Qualifikationen als grundlegende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse mit Lebensbedeutung und grenzt sie von spezialisierten, tätigkeitsgebundenen Fertigkeiten ab. Im wirtschaftlichen Kontext benutzen Kern/Schumann (1970) die Bezeichnung „prozessunabhängige Qualifikationen“. Der Deutsche Bildungsrat (1970) stellt einen Katalog „nicht-fachlicher Lernziele“ auf. Der Bildungsanspruch des Individuums wird hervorgehoben, um Berufs- und Allgemeinbildung zu verbinden und das Prinzip der Wissenschaftsorientierung zu verwirklichen, was zu Auseinandersetzungen zwischen kontroversen bildungs- und interessenpolitischen Kräften führt (vgl. Reetz 1990: 20 f.). Mertens⁴⁸ führt 1974 den Ausdruck *Schlüsselqualifikationen* im Kontext von „beschäftigungsunabhängigen Bildungszielen“ ein und klassifiziert „thesenartig“ und „ad hoc“ (so Kaiser 1992: 21) in Basisqualifikationen (kognitive, grundlegende Denkopoperationen), Horizontalqualifikationen (Informationen gewinnen/verarbeiten), Breitenelemente (grundlegendes Wissen: Kulturtechniken/berufsrelevantes Wissen) sowie Vintagefaktoren (veraltende Wissensbestände), welche Wissensnovellierung, also Fort- und Weiterbildung notwendig machen.

Zur oberflächlichen Verständigung zwischen Bildungswesen und Wirtschaft eignet sich der Ausdruck *Schlüsselqualifikation*, weil er sich so ausgesprochen vielfältig gebrauchen lässt. Statt der näheren Spezifizierung des Ausdrucks *Qualifikation* durch die Zusammensetzung mit dem metaphorisch gebrauchten Ausdruck *Schlüssel* findet man auch andere Komposita wie *Querschnitts-, Langzeit-, Basis-, Strukturqualifikation* oder die Spezifizierung mittels Attributen wie *allgemein, nicht-standardisierbar, kommunikativ-sozial, fachlich-innovatorisch, extrafunktional, fundamental, fachübergreifend, berufsübergreifend* und *prozessunspezifisch* (vgl. Wildt 1991: 53). Vorgeschlagene „Definitionen“ von *Schlüsselqualifikation* spiegeln deut-

46 Der Arbeitskräftebedarfsansatz („manpower approach“) der 60er Jahre sollte Prognosen anhand von Sektoren und Positionen innerhalb des Beschäftigungssystems in Bezug auf nötige Abschlüsse, Fachrichtungen und Niveaus im Bildungssystem ermöglichen, um beide abzugleichen, scheiterte aber (vgl. Wildt 1997: 201).

47 Diese wurden z. B. von flachen Hierarchien, Partizipation, Selbstorganisation und Dezentralisierung bestimmt (vgl. Wildt 1997: 203).

48 Mertens war der damalige Direktor des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung bei der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg.

lich sowohl die Vagheit der Ausdrucksverwendung wie auch gleichzeitig die erwünschte extrem hohe Leistungsfähigkeit der so „Qualifizierten“, z. B. (Hervorhebungen v. A. B.):

„Schlüsselqualifikationen als Berufsqualifikationen sind relativ **lange verwertbare funktions- und berufsübergreifende** Qualifikationen zum **Lösen beruflicher Probleme**. Qualifikationsziel ist die berufliche **Flexibilität und Mobilität**. [...] Schlüsselqualifikationen haben vor allem im Hinblick auf die Bewältigung unvorhersehbarer und künftiger Aufgaben und Anforderungen bei schnell wechselndem Spezialwissen eine große Bedeutung und beinhalten die **Fähigkeit zur selbständig angeleiteten Weiterbildung**.“ (Wilsdorf 1991:56)

„**Berufs- und fachübergreifende** Qualifikationen wie z. B. **Selbständigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit** werden im allgemeinen als Schlüsselqualifikationen bezeichnet. Sie haben einen **hohen Allgemeinheitsgrad** und sind nicht direkt auf eine bestimmte Arbeitsaufgabe bezogen. Sie sind vielfältig anwendbar, **veralten weniger schnell** als spezielle fachliche Qualifikationen, **erleichtern Anpassungsprozesse** an nicht genau vorhersehbare Entwicklungen.“ (Bundesinstitut 1990: 39)

„[...] Basisqualifikation, die für eine stärkere **Transferierbarkeit** der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten sowie für einen **schnelleren Wechsel zwischen verschiedenen Wissens- und Anwendungsgebieten** sorgt“ Heyer (1997: 229) in Anlehnung an Enders (1995)

Vor allem wegen dieser Vagheit wird der Ausdruck *Schlüsselqualifikation* fast ähnlich häufig kritisiert, wie er verwendet wird. Konkret benannte Beispiel-Qualifikationen seien gegenseitig nicht scharf abgegrenzt, was zu Überlagerungen von Teilqualifikationen führe (Kaiser 1992: 38). Die Auszeichnung als neue, alternative, moderne Kompetenzen sei unbegründet (Kaiser 1992: 56). Ferner sei keine Operationalisierbarkeit gegeben. Es handele sich weitgehend um eine Scheindiskussion über berufliche Heilmittel zum Zwecke interessegeleiteter Suggestivität, als könne man sich von den „Abhängigkeiten und Unwägbarkeiten des Berufslebens“ befreien (W. Becker 1991: 75 f.). Auch ergebe ein „bloßer Austausch konkreten Fachwissens durch abstraktes Schlüsselwissen [...] kein didaktisch befriedigendes Programm“ (Reetz 1990: 19). Vielmehr sei die Entgegensetzung zu inhaltlichen Fachfragen falsch, da auch Schlüsselqualifikationen ohne Grundlagenwissen nicht möglich seien (n. H. Beck 1995: 42). Es wird ein Unbehagen ob der so plötzlichen Einheit von betrieblichen Ansprüchen und pädagogischen Zielsetzungen geäußert (Meyer/Uhe 1990), da sich Betriebszielkonformität und persönlich-berufliche Autonomie, strategisch-erfolgsorientiertes und moralisch-konsensorientiertes Verhalten, Verwertbarkeit und Bildung, mündiger Bürger und „brauchbarer“ Mitarbeiter unvereinbar gegenüberstünden (vgl. Stallkamp 1991: 15, Hebel 1991: 36, Vogt 2002: 306).

Solchen Einwänden wird wiederum entgegnet, dass *Schlüsselqualifikationen* zugleich individuell und beruflich bedeutsam seien (vgl. Reetz 1989), weil sie die „Selbstbehauptung des Arbeitnehmers“ ermöglichen. In diesem Sinne formuliert Reetz (1990: 17): „Auf der ‚Skala‘ zwischen ‚Person‘ und ‚Situation‘ rückt es den Schwerpunkt der Qualifikation ab von den konkreten spezialisierten Berufsanforderungen und verlagert ihn hin zum Zentrum der Persönlichkeit“. Ziel sei dabei „bewusste Handlungsfähigkeit statt bloßer Funktionsfähigkeit“ (Reetz 1990: 21), also den Anpassungsdruck durch den Wandel durch aktive Gestaltung desselben zu ersetzen (Wildt 1997: 204). Inzwischen sei nicht mehr die fehlende Prognostizierbarkeit des Arbeitskräftebedarfs der Grund für die Betonung von *Schlüsselqualifikationen*, sondern die veränderten Anforderungen (Reetz 1990: 19), wozu die „zeitliche Verdichtung von Entscheidungsprozessen und [die] Zunahme zweckgerichteter offensiver Kommunikation mit Kunden und/oder Lieferanten“ (Baethge/Oberbeck 1986: 290), neue soziale Fähigkeiten sowie die Fähigkeit zum autonomen Handeln und zu selbstständiger Problemlösung (Reetz 1990: 20) zählten.

Deutlich werden die Gründe für die Attraktivität und damit für die „Begriffs-Karriere“ erkannt: Die Abstraktheit ermöglicht ganz verschiedene Konkretisierungen (Reetz 1990: 16), das (vermeintlich?) „gemeinsame Dritte“ dient „als Schlüssel zur Integration allgemeiner und beruflicher Bildung“ (Wildt 1997: 206). Daher wird vorgeschlagen zu prüfen, inwiefern das Konzept z. B. durch Einschränkung und Konkretisierung (Wilsdorf 1991: 79) pädagogisch handhabbar zu machen (vgl. auch H. Beck 1997, Zabeck 1989, Stallkamp 1991: 12). Dazu gehörten auch die Entwicklung von Curricula für die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (Wilsdorf 1991: 79) sowie empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit geeigneter Lernmethoden (Wilsdorf 1991: 90). Menze/Palm (1983) stellen nicht nur im Hinblick auf Schule, sondern auch in Bezug auf Universität und Lehrerfortbildung fest, dass für die Umsetzung der Diskussion um *Schlüsselqualifikationen* bisher kaum etwas getan wurde. Hier muss insbesondere im Hinblick auf Studienreformprojekte jedoch inzwischen festgestellt werden, dass sich dies derzeit allmählich zu ändern scheint (vgl. z. B. Programme der Studienreformprojekte der Universitäten Düsseldorf oder Wuppertal).

Die genannten Desiderate sollten darüber hinaus aber auch aus linguistischer und sprachdidaktischer Perspektive spezifisch bearbeitet werden, handelt es sich doch bei einer Vielzahl der genannten *Schlüsselqualifikationen* um im Wesentlichen **sprachliche** Qualifikationen (z. B. Kooperations-/Teamfähigkeit, Argumentations-/Diskussions-/Gesprächsfähigkeit).

Ein Vergleich der in wirtschaftlicher und berufspädagogischer Literatur genannten **sprachlichen** *Schlüsselqualifikationen* zeigt, dass auch diese sehr häufig genannt, aber kaum systematisiert werden. Mal werden Kommunikation und Kooperation als Oberbegriff verwendet, mal erscheinen entsprechende Fähigkeiten innerhalb der Kategorien Basis-, Horizontal-, Human-, Sozial-, Methodenkompetenz, der Klasse personale, formale, materiale, formal-übergreifende, überfachliche berufsübergreifende Qualifikationen, mal unter Lern- und Arbeitstechniken oder unter Selbständigkeit und Verantwortung. Sie werden mehr oder weniger weitgreifend spezifiziert als Argumentations-, Diskussions-, Kooperations-, Team-, Codierungs- und Decodierungsfähigkeit, als kooperatives Vorgehen, Verstehen von Informationen, kundengerechtes Verhalten, als kommunikative Fähigkeiten, schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit, Überzeugungskraft als Fähigkeit zur Auseinandersetzung, Verständigung, Konfliktbewältigung sowie als Fähigkeit zum Zuhören und zum Gespräch, als Vertreten der eigenen Meinung und als Informationsweitergabe.

Aufgabe der Linguistik ist, durch Analyse authentischer Daten zu einer genauen Beschreibung der sprachlichen Anteile von solchen Qualifikationen und zu den spezifischen Funktionen der verwendeten sprachlichen Mittel und Formen zu gelangen. Darüber hinaus sind diesbezügliche Erwerbs- und Vermittlungsprozesse sprachdidaktisch zu analysieren und darauf basierend fachspezifische didaktische Konzepte und Bewertungskriterien sowie Curricula für den Deutschunterricht zu entwickeln.

Wenn dies nicht geschieht, werden genuin germanistische Perspektiven und Möglichkeiten weiterhin ausgeblendet bleiben, während der Bezug auf die Psychologie selbstverständlich zu sein scheint⁴⁹: Sofern z. B. in der Fülle von Ratgeberliteratur überhaupt sprachliche Aspekte thematisiert werden, orientieren sich die AutorInnen in der Regel an psychologischen Kommunikationsmodellen (z. B. von Watzlawick, Schulz von Thun) (s. Kap. 3). Es ist zu zeigen, in-

49 z. B. Wilsdorf (1991: 78): „Gründliche Klärung des gesamten Sachverhalts unter Einbezug der Psychologie fehlt“

wiefern sich die Begriffe *sprachliches Verhalten* und *sprachliches Handeln* unterscheiden, wie komplex sprachliche Kommunikation in der Realität ist und dass z. B. *Moderieren* mehr als „methodisches, verfahrens- und „verhaltens“-**technisches Können**“ (so z. B. Laur-Ernst 1988) verlangt.

Hinsichtlich der vorliegenden Arbeit ist das Konzept der *Schlüsselqualifikationen* auf seine Tragfähigkeit hin zu überprüfen und ggf. weiterzuentwickeln. Als Leitfrage ist zu formulieren: Inwiefern unterstützt die Orientierung auf das *Schlüsselqualifikationen*-Konzept die sprachliche Förderung und Transferbegünstigung?

6. Konsequenzen

Aus den bisherigen Überlegungen ergeben sich folgende Lösungsvorschläge zur Systematisierung und Erhöhung der Transferbegünstigung bei der Förderung mündlicher Fähigkeiten. Ausgewählte Handlungsformen, hier *Präsentieren* und *Moderieren*, sind im Hinblick auf die Erarbeitung von Handlungsmustern, Prozess- und Entwicklungsmodellen sowie Beurteilungskriterien durch die Verzahnung von linguistischer und sprachdidaktischer Forschung sowie Unterrichtspraxis zu untersuchen. Bisherige Förderkonzepte können auf dieser Grundlage bestätigt, ergänzt oder korrigiert werden. Wo im Rahmen von Handlungsprozessen Gegenstände anderer Lernbereiche relevant sind (z. B. Textrezeption beim *Präsentieren*), sollte deren Zusammenwirken genau dargestellt werden.

Um den Transfer der Lerninhalte auf außerschulische Anforderungen zu begünstigen, sollten Handlungsformen durch möglichst authentische Handlungen, Themen oder Entscheidungen realitätsnah und funktional eingebunden werden. Idealerweise sollten sie Anforderungen einbinden, die sich institutionell ergeben oder die institutionell vorgegeben sind. Dies ist beim *Präsentieren* und *Moderieren* gegeben, da beide Handlungsformen typisch für Vermittlungsprozesse sind. Durch die isolierte Betrachtung und Bearbeitung von Problembereichen können Übung und Reflexion bezogen auf tatsächliche Schwierigkeiten funktional angebunden werden. Der Vergleich mit außerschulischen Anforderungen kann zur Bestätigung oder Korrektur der schulischen Realisierungsform führen. Auf dieser Basis dürfte es möglich sein, das Schlüsselqualifikationen-Konzept sowie die entsprechenden Inhalte in den Bildungsstandards hinsichtlich sprachlicher Anforderungen gewinnbringend zu spezifizieren.

C Anlage der qualitativen Untersuchung

Bei der Untersuchung von Moderations- und Präsentationsleistungen von SchülerInnen verschiedener Schulstufen im Hinblick auf Optimierungsmöglichkeiten des Deutschunterrichts handelt es sich um ein komplexes Thema. Während eine rein linguistische Untersuchung Teilaspekte fokussieren kann, ist die angesprochene Komplexität für die schulische Wirklichkeit typisch und muss dort auch – soweit eben möglich – bearbeitet werden. Damit ist das Thema m. E. auch didaktisch möglichst breit anzugehen. Daher ist eine Vielzahl von Detailanalysen notwendig, um die Verwendung sprachlicher Mittel und Formen bei der Abarbeitung verschiedener Prozesse erkennen zu können.

Erst auf der Basis einer geklärten Beschreibung von Handlungsformen wäre m. E. eine quantitative Erhebung möglich. Die Arbeit ist aufgrund der schwierigen Forschungslage weitgehend induktiv angelegt: Die qualitativen empirischen Daten bilden den Ausgangspunkt für die theoretische und didaktische Gegenstandsstrukturierung. Diese wird allerdings in Beziehung zu vorhandenen Modellierungen auch aus anderen Gegenstandsfeldern (z. B. Schriftlichkeit) gesetzt, um anhand von Parallelen und Unterschieden eine spezifische theoretische Fassung zu erarbeiten.

1. Datenerhebung und -auswahl

Insgesamt wurden 55 Deutschstunden eines Lehrers in den Jahrgangsstufen 5, 6-7, 7-8, 10, 11 und 12-13 eines Gymnasiums in einer mittleren nordrhein-westfälischen Großstadt audiovisuell aufgezeichnet und daraus präsentations- und moderationspezifische Abschnitte ausgewählt. Die Schule hat einen guten Ruf, einen Überhang an Anmeldungen und daher vergleichsweise leistungsstarke SchülerInnen.

Um von der möglichst wenig „verfälschten“ schulischen Wirklichkeit auszugehen, wurde darauf verzichtet, Unterrichtsinhalte und -formen vorzugeben (wie etwa bei Broweleit 1980, Vogt 2002 u. Spiegel 2003) und damit innerhalb des Unterrichts eine Laborsituation herbeizuführen. Das hier untersuchte Unterrichtskonzept war in den Lerngruppen bereits eingeführt und sollte aufgrund der wenig umfangreichen und detaillierten Literaturlage (s. Kap. B) auch nicht unbegründet verändert werden. Da der Lehrer recht innovativ arbeitet, wurde auf eine Vergleichsgruppe verzichtet und diese Problematik in Kauf genommen, um nicht zusätzlich auch noch verschiedene Konzepte miteinander vergleichen zu müssen. Eine solche vergleichende Studie könnte sich jedoch an diese anschließen. Um möglichst wenig in den Unterricht einzugreifen, wurden genau dann Aufnahmen von Unterrichtsstunden gemacht, wenn für diese ohnehin *Moderationen* oder *Präsentationen* geplant waren. Dabei wurde darauf geachtet, möglichst viele Lerngruppen und diese z. T. auch über einen längeren Zeitraum zu besuchen. Dies führte zu einem recht umfangreichen und vielgestaltigen Korpus, das für die Untersuchung aus Kapazitätsgründen reduziert werden musste. Es stellte sich als sinnvoll heraus, sich auf wenige Präsentations- und Moderationsarten zu konzentrieren. So wurde z. B. auf „kreative“ Formen von Buchvorstellungen und auf Moderationen i. S. v. „Führung durch ein Veranstaltungsprogramm“ oder Formen von *Lernen durch Lehren*, die zwar schülergeleitet sind, aber herkömmlichen Unterrichtsgesprächen sehr stark ähneln (z. B. die MitschülerInnen aktivierende Referate), verzichtet (s. D 2. und E 2.). Durch dieses Vorgehen entstehende „Ungleichgewichte“ bezüglich Anzahl und Verteilung der Kommunikationsformen auf Jahrgangsstufen mussten in

Kauf genommen werden: Für die Untersuchung des *Präsentierens* wurden 8 Buchvorstellungen von Sechstklässlern und 3 Referate aus den Jahrgangsstufen 7, 11 und 13, für die Analyse von *Moderationen* 4 Besprechungen von Sechst- und Siebtklässlern sowie die *Moderation* von 9 Feedbackgesprächen aus den Jahrgangsstufen 5, 6 und 13 ausgewählt. Diese Art der Stichprobe begrenzt zwar die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse, kann aber eine Grundlage für weitere Untersuchungen bilden.

An zusätzlichen Daten (Folien, Notizen und Sprechvorlagen) wurde nur zusammengestellt, was die SchülerInnen freiwillig herausgaben. Deshalb und aufgrund von Aufnahmewinkel bzw. technischer Defekte sind nicht alle Datensätze vollständig. Dies wurde aber nicht zum Anlass genommen, das Korpus weiter zu reduzieren.

Die Daten wurden während laufender Unterrichtseinheiten mit nur einer, hinten im Klassenraum auf einem Stativ stehenden S-VHS-Kamera aufgenommen, um genügend Zeit für den technischen Aufbau zu haben, die Kamerapräsenz in Grenzen zu halten (vgl. Vogt 2002) und die Daten gleichzeitig durch teilnehmende Beobachtung ergänzen zu können.

2. Das Unterrichtskonzept des Lehrers

Bisherige Forschungsergebnisse (s. Kap. B) legen nahe, dass Handlungsformen durch möglichst authentische Handlungen, Themen oder Entscheidungen realitätsnah und funktional eingebunden werden sollten, um einen möglichen Transfer der Lerninhalte auf außerschulische Anforderungen zu begünstigen. Idealerweise sollten sie Anforderungen einbinden, die sich institutionell ergeben oder die institutionell vorgegeben sind.

Der Deutschlehrer der untersuchten Lerngruppen ist schon sehr lange an Formen von Schüleraktivierung interessiert und hospitierte bereits in Grundschulen, als innovative Unterrichtsformen im gymnasialen Unterricht noch kaum eine Rolle spielten. Er versucht – soweit möglich – die durch die Richtlinien vorgegebene Inhalte funktional anzubinden. Darüber hinaus gibt er – orientiert am Konzept Lernen durch Lehren – die Leitung häufig „kontrolliert“ an SchülerInnen ab. Dies geschieht auf zweierlei Weise: SchülerInnen übernehmen zeitweise die Gesprächsleitung oder die Wissensvermittlung. Um dabei die Entwicklung mündlicher Fähigkeiten zu unterstützen, werden Regeln erarbeitet bzw. verfeinert und Umsetzungen im Anschluss an eine *Moderation* oder *Präsentation* mittels Feedbackgespräch reflektiert. Die SchülerInnen, die das Feedback betrifft, nehmen ggf. Stellung und notieren sich Verbesserungsvorschläge. Die Lernenden, die bereits länger von diesem Deutschlehrer unterrichtet werden, sind mit diesen Verfahren vertraut, weil sie fortwährend verwendet werden. Dies ist möglich, weil sich die Handlungsformen *Präsentieren* und *Moderieren* mit den verschiedensten Themen verknüpfen lassen.

Für die Untersuchung von *Moderationen* wurden *Besprechungen* ausgewählt, die klasseninterne Probleme betreffen, welche die SchülerInnen selbst auf einer dafür angelegten Liste im Laufe der Zeit benennen und dadurch Besprechungs- und Lösungsbedarf signalisieren. Immer wenn es sich einrichten lässt, werden Teile dieser Liste bearbeitet. Es handelt sich hierbei nicht um ein „Probearbeiten“ wie bei einer Übung oder einem Rollenspiel, sondern um die Entwicklung und Verhandlung realer Entscheidungen und Problemlösungen (z. B. die Klassenraumgestaltung).

Bei den ausgewählten Präsentationen haben die Buchvorstellungen von Sechstklässlern die Funktion, zum privaten Lesen anzuregen. (Es handelte sich bei der Lerngruppe tatsächlich um eine mit vergleichsweise hohen Ausleihfrequenzen in der Schulbibliothek.) Zwei der ausgewählten Buchvorstellungen der Sechstklässler (b7 u. b8) werden in einer fünften Klasse präsentiert, um diese Präsentationsform dort einzuführen. Ebenso wird das ausgewählte Referat über das selbstgewählte Thema „Vermenschlichung von Tieren in den Medien“ (r6) - unter Einbezug verschiedener Präsentationsmedien - von einer Siebtklässlerin in besagter sechsten Klasse gehalten, um die spezifische Handlungsform *Referieren* vorzustellen. Das Referat über das „Referieren“ (r11) wird von einer Leistungskursschülerin der 13 im Kontext der Methodentage in einer zehnten Klasse vorgetragen und soll auf die Arbeit in der Oberstufe vorbereiten. Lediglich bei dem Referat über „Die Ermittlung“ von Peter Weiss (r13) handelt es sich um ein Referat, das im traditionellen Sinne rein zur inhaltlichen Wissensvermittlung eingesetzt wird. Auch bei den *Präsentationen* handelt es sich nicht um ein „Probearbeiten“, sondern um die tatsächliche Vermittlung von Informationen an Nicht-Wissende.

Hier muss allerdings bezüglich der Realitätsnähe eingeschränkt werden, dass es zwar – wie im Alltag – eine den Beteiligten bewusste Wissensdifferenz zwischen SprecherIn und HörerInnen gibt, aber die HörerInnen ihr Wissensdefizit **nicht unbedingt** als Mangel betrachten und es **nicht unbedingt** aus eigenem Antrieb beheben wollen, sondern als SchülerInnen innerhalb der Institution Schule dazu verpflichtet sind. Ebenso sind die Vortragenden **nicht unbedingt** aus eigenem Antrieb bereit, das fehlende Wissen zu übertragen, sondern ebenso institutionell dazu verpflichtet sind (formuliert in Anlehnung an Graefen (1997: 110) zum *Assertieren*). Andererseits können solche Handlungsbedingungen durchaus auch für andere institutionelle, z. B. betriebliche Zusammenhänge gelten.

Typisch für die ausgewählten Daten ist also, dass die Kommunikationsformen so in den Deutschunterricht integriert sind, dass ihre „alltagsweltliche“ Funktion trotz der Anwendung innerhalb der Institution Schule weitgehend erhalten bleibt. D. h., es findet keine spezifische „Überformung“ wie z. B. bei der Lehrerfrage im Vergleich zur Frage in alltagsweltlichem Kontext statt.

3. Datenaufbereitung und -verwendung

Die sprachlichen Anteile der Videoaufnahmen wurden unter Anwendung des Transkriptionsverfahrens HIAT⁵⁰ einschließlich intonatorischer und nonverbaler Phänomene mittels Partiturschreibweise transkribiert und analysiert. Die Grundlage der Untersuchung bilden 450 Seiten Transkript. Die Sprechvorlagen- bzw. Handoutinhalte sowie die vorgelesenen Textausschnitte wurden in die Präsentationstranskripte eingebunden. In den Transkripten finden sich zusätzlich Gliederungsmarkierungen, die auf den Analyseergebnissen beruhen.

Anhand von Transkripten lässt sich die Realisierung einer Handlungsform im Detail untersuchen und mit Realisierungen z. B. anderer Personen vergleichen. Insbesondere sprachliche

50 Zur genauen Beschreibung HIAT (= Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen) s. Ehlich/Rehbein (1981) und Ehlich (1994).

Aspekte mündlicher Kommunikation können genau beschrieben werden. Im Einzelnen werden die vorliegenden Daten in folgenden Kontexten verwendet:

Um die Handlungsprozesse theoretisch erfassen zu können, werden im Abgleich zu vorhandenen Modellierungen Strukturmerkmale und Handlungsanforderungen herausgearbeitet und mittels Handlungsmustern und Prozessmodellen abgebildet. Darüber hinaus werden Fähigkeiten und Schwierigkeiten der Lernenden geortet und zu den Modellierungen in Beziehung gesetzt. Zu diesem Zweck werden die Transkripte folgendermaßen analysiert:

- Um Anforderungen und Realisierungsweisen beim *Präsentieren* zu untersuchen, werden Primärtextinhalte in eine konstruierte Assertionenreihung – sozusagen die Rohform einer Inhaltsangabe – umgeformt und diese der sprachliche Realisierung und ggf. den Sprechvorlagen- bzw. Handoutinhalten gegenübergestellt. Prozesse, die dem Referat vorausgehen (wie z. B. Literatursauswahl, Leseprozesse bei der Bearbeitung der Primärtexte, Notizen während der Primärtextrezeption, Auswahl der referierten Inhalte etc.⁵¹) können auf der Basis des vorliegenden Materials nur rekonstruiert werden, wenn sie sich sprachlich niederschlagen.
- Um Anforderungen und Realisierungsweisen beim *Moderieren* zu untersuchen, werden Besprechungsmuster und Problemstruktur in Beziehung zueinander gesetzt. Im Anschluss daran wird untersucht, ob bzw. wie diesbezügliche Auffälligkeiten von Gesprächsleitung und Beitragenden bearbeitet werden.

Auf die Bedeutung von **Visualisierung** für das *Moderieren* und *Präsentieren* kann - abgesehen von der Sprechvorlage - weitgehend nur ex negativo geschlossen werden, da die SchülerInnen kaum visualisieren.

Auf der Basis der analysierten Anforderungen lassen sich **Beurteilungskriterien** erarbeiten. Diese werden mit denen, die die Lernenden in den Feedbackgesprächen anwenden, verglichen. Dadurch wird einerseits deutlich, welches **Reflexionsniveau** die Lernenden hinsichtlich der Anforderungen beim *Moderieren* und *Präsentieren* bereits entwickelt haben. Andererseits wird erkennbar, inwiefern dieses weiterentwickelt werden kann, um dadurch die Verbesserung produktiver Fähigkeiten zu unterstützen (vgl. Heidrich u. a. 1988: 65). Ein solcher Transfer sollte begünstigt werden, wenn die Reflexion im Feedbackgespräch auf tatsächliche Fähigkeiten und Schwierigkeiten der SchülerInnen bezogen ist.

Bisherige **Förderkonzepte** lassen sich durch den Vergleich mit den Analyseergebnissen bestätigen, ergänzen oder korrigieren. Spezifische, auf erwiesene Schwierigkeiten bezogene Übungen können abgeleitet werden. Wo im Rahmen von Handlungsprozessen Gegenstände anderer Lernbereiche relevant sind (z. B. Textrezeption beim *Präsentieren*), wird deren Zusammenwirken genau dargestellt.

51 Keseling (1993) bearbeitet solche Fragen im Hinblick auf schriftliches Zusammenfassen. Er fokussiert dabei vor allem den Erarbeitungs- und Schreibprozess und weniger den Vergleich der gewählten sprachlichen Mittel (wie etwa Moll 2000). Allerdings kann das auch damit zusammenhängen, dass die entstandenen Zusammenfassungen der studierenden bzw. wissenschaftlich arbeitenden Versuchspersonen mit vermutlich Deutsch als Muttersprache relativ wenig fehlerträchtig sind und eher Um- als Neuformulierungen enthalten (vgl. Keseling 1993: 115).

Die Fähigkeiten verschiedener SchülerInnen werden verglichen und in Bezug zu den Anforderungen gesetzt, um dadurch **hypothetische Entwicklungsmodelle** zu skizzieren, die durch weitere Untersuchungen überprüft werden müssen. Auf dieser Basis lassen sich handlungsformspezifische „Klein-Curricula“ entwickeln.

Auswirkungen des Konzepts *Lernen durch Lehren* auf die **Unterrichtskommunikation** werden durch den Vergleich mit Ergebnissen anderer Untersuchungen tangiert. Dasselbe gilt für den Vergleich mit außerschulischen, nämlich **beruflichen Anforderungen**. Es ist im Rahmen dieser Untersuchung nicht möglich, diese Bereiche zusätzlich zu bearbeiten.

Rückschlüsse auf das **Schlüsselqualifikationen**-Konzept sowie die entsprechenden Inhalte in den Bildungsstandards hinsichtlich sprachlicher Anforderungen finden sich im Schlusskapitel.

Um die Analyseergebnisse nachvollziehbar zu machen, werden häufig **Belege** zum Zwecke der Überprüfbarkeit aufgeführt. Diese entweder nur in Auswahl bzw. überblicksartig oder aber nachvollziehend wahrzunehmen, soll den RezipientInnen dieser Arbeit überlassen bleiben. Aufgrund der vielen Einzelanalysen sollen **Visualisierungen** einen strukturierten Überblick ermöglichen.

D Untersuchungen zu Präsentationsfähigkeiten

Ausgehend von der These, dass Schlüsselqualifikationen linguistisch beschreibbar sind, werden zu Beginn dieses Kapitels einige Vorschläge zur theoretischen Modellierung der Handlungsform *mündliches Präsentieren* gemacht (1). Im Anschluss an die nähere Beschreibung der Daten (2.) soll ihre Untersuchung zeigen, ob bzw. inwiefern *mündliches Präsentieren* für verschiedene Lernbereiche von Bedeutung sein kann. Analysiert werden Fähigkeiten und Schwierigkeiten bei der Primärtextverarbeitung (Lernbereich Umgang mit Texten, Kap. 3), bei der Wissensmodellierung für ZuhörerInnen (Lernbereich Mündlicher Sprachgebrauch, Kap. 4), bei der Visualisierung (Lernbereich Schriftlicher Sprachgebrauch, Kap. 5) sowie bei der Reflexion und Beurteilung von Präsentationsleistungen (Lernbereich Reflexion über Sprache, Kap. 6). Sollten sich hier Anknüpfungspunkte und Äquivalenzen feststellen lassen, so läge nahe, Entwicklungsschritte in verschiedenen Lernbereichen zu vergleichen und Methoden der Förderung so zu verzahnen, dass sich Entwicklungsprozesse in verschiedenen Lernbereichen gegenseitig stützen können (Kap. 6.4). Kap. 7.1 thematisiert konkrete Förderungsmöglichkeiten. Einen Ausblick bietende Überlegungen zur Veränderung institutioneller Kommunikation durch Schülerpräsentation (7.2) und zu Transfermöglichkeiten auf Analysen von Präsentationen aus dem beruflichen Kontext (7.4) schließen das Kapitel ab.

1. Überlegungen zur Beschreibung und Untersuchung der Handlungsform *Mündliches Präsentieren*

Um Anforderungen einzelner Handlungsformen an die Handelnden herausarbeiten zu können, ist die Situierung der Handlungsformen im Vergleich zu anderen, ihre Modellierung sowie die Analyse vorgefundener Teilhandlungen nötig. In diesem Kapitel werden verschiedene Zugangsweisen zur theoretischen Erfassung *Mündlichen Präsentierens* vorgeschlagen. Zunächst ergibt sich die Notwendigkeit, *Präsentieren* im Rahmen der linguistischen Konzepte *Text* vs. *Diskurs* (Kap. 1.1) und *Mündlichkeit* vs. *Schriftlichkeit* (Kap. 1.2) zu diskutieren. Eine Modellierung der vermutlich stattfindenden Teilprozesse beim Vorbereiten, Realisieren und Rezipieren einer mündlichen Präsentation wird in Kap. 1.3 vorgestellt. Mit Hilfe dieses Modells sollen an späterer Stelle analysierte tatsächliche Schwierigkeiten lokalisiert werden. Die Auffassung mündlichen Präsentierens als Problemlöseprozess (Kap. 1.4) soll ermöglichen, das auf den Rezeptionsprozess (und damit auf den Handlungszweck) orientierte präsentationsspezifische sprachliche Handeln zu fokussieren.

1.1 *Mündliches Präsentieren* zwischen Text und Diskurs

Nussbaumer (1991: 35) klassifiziert den mündlichen Vortrag eindeutig als Text. Gutenberg (2000) hingegen unterscheidet (aus sprechwissenschaftlicher Perspektive) vorgelesene „mündlich realisierte schriftkonstituierte Textsorten“, die er als „logographischen Typ“ bezeichnet, von solchen, die auf der Basis eines Stichwortzettels realisiert werden. Letztere, von ihm „Memoria-Typ“ genannt, passen seines Erachtens nicht in die Rubrik ‚Text‘, weil nur der Inhalt reproduziert werde, der Wortlaut hingegen in der jeweiligen Sprechsituation neu entstehe. Dementsprechend werden alle von ihm aufgeführten alltags- und fachsprachlichen Textartenbezeichnungen, die in der vorliegenden Arbeit als mündliche Präsentationsformen kategorisiert werden (*Antrittsvorlesung*, *Kurzreferat*, *Referat*, *Vortrag*, *Rede*, *Lehrervortrag*), doppelt zugeordnet: dem „logographischen Typ“ und dem „Memoria-Typ“. Abgesehen von zusätzlich anzunehmenden Mischformen ist allerdings fraglich, ob bei Präsentationen auf der Basis eines Stichwortzettels der mündliche realisierte Wortlaut tatsächlich vollkommen neu entsteht. Ferner dürften beide Realisierungsformen „dieselbe spezifische Kommunikationsaufgabe“ lösen

(Gutenberg 2000: 575), also dieselbe Funktion erfüllen. Auch dies spricht gegen eine Aufteilung in zwei „Typen“ sowie die Kategorisierung in Textsorte einerseits und Nicht-Textsorte andererseits.

Zur Klärung der Frage, ob Präsentationen Texte sind oder nicht, werden Präsentationen im Gegensatz zu Gutenberg hier nicht mittels der Dichotomie „abgelesen“ vs. „frei formuliert“ klassifiziert (das sind m. E. Realisierungsvarianten einer Handlungsform), sondern durch das Merkmal „+/- vorbereitet“. Das Merkmal „- vorbereitet“ bedeutet aber auch nicht, dass es sich um eine andere Handlungsform, sondern um eine Reduktionsform handelt, die sich nach Klärung der umfangreicheren Variante mittels Streichung von Elementen beschreiben lässt.

Zur Beschreibung vorbereiteter Präsentationen ist Ehlichs Textbegriff (Ehlich 1984, s. Abb. 4) gewinnbringend nutzbar. Demnach ist für Texte nicht spezifisch, dass sie schriftlich sind, sondern dass sie eine zerdehnte Sprechsituation überbrücken, wie in der in Kap. B 2.1 aufgeführten Typologisierung (Tab. 2 u. 3) mittels Zeilenbezeichnung bereits verdeutlicht wurde. Konstitutiv für Texte ist nach Ehlich also, dass sie Mittel zur Überlieferung sind: Ein Sprecher verfasst in der Sprechsituation 1 einen Text, der erst in einer zweiten Sprechsituation rezipiert wird (s. Abb. 4). Ein Text kann auch mündlich tradiert werden, z. B. durch einen Boten.

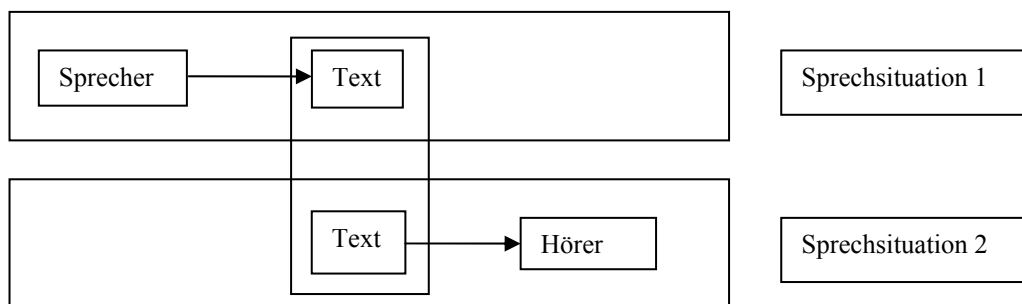


Abb. 4: Textbegriff nach Ehlich (1984)

Auf Präsentationen übertragen heißt das: Vorbereitete Präsentationen entstehen in einer Sprechsituation (in Abb. 5: Sprechsituation 2), in der das Publikum nicht anwesend ist. Wenn Präsentationen textbasiert erstellt werden, werden Primärtexte einer vorherigen Sprechsituation 1 rezipiert, wobei der Vortragende selbst Autor des Primärtextes sein kann: Dies ist bei Vorträgen der Fall, deren Sprechvorlage auf einer schriftlichen Ausarbeitung basieren, wie es z. B. in wissenschaftlichen Kontexten häufig der Fall ist. Der/die Vortragende erstellt auf der Basis der rezipierten Primärtexte (und ggf. Exzerpten) eine Sprechvorlage, die mental (im Gedächtnis) oder schriftlich (Sprechvorlage, Redemanuskript) in die Sprechsituation 3 überliefert werden kann. Der Vortragende ist quasi sein eigener Bote und im Hinblick auf die Sprechvorlage zugleich sein eigener und einziger Rezipient.

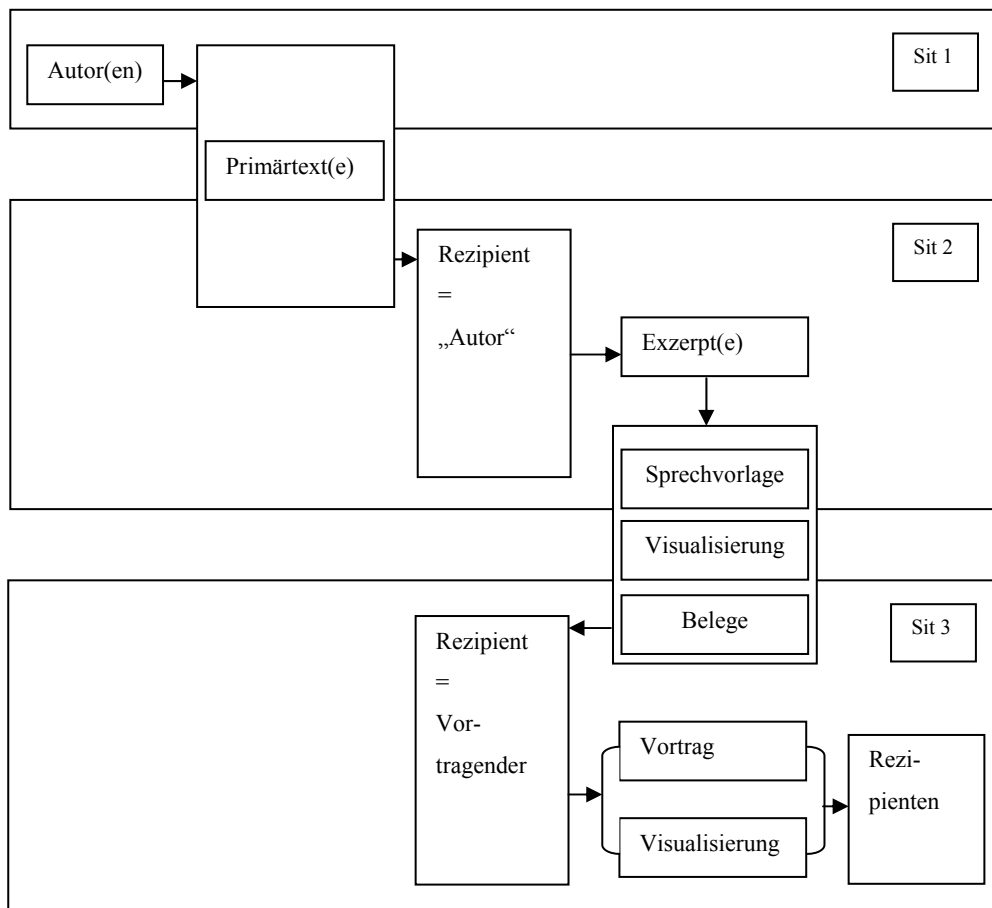


Abb. 5: Zerdehnte Sprechsituation bei vorbereiteten mündlichen Präsentationen

Die Sprechvorlage kann ein ausformulierter mental gespeicherter oder schriftlicher Fließ-„text“, eine mentale oder schriftliche Stichpunkt-„Liste“ oder eine Mischung aus allem sein (s. Abb. 6)⁵². Während eine ausformulierte Sprechvorlage die Präsentation sowohl inhaltlich als auch sprachlich vorbereitet, liegt bei einer stichpunktartigen Sprechvorlage in der Vorbereitungsphase der Schwerpunkt auf der inhaltlichen Vorbereitung und nur teilweise auf der Formulierungsarbeit. Diese wird in Teilen auf die Sprechsituation 3 verlagert. Auf der Basis der Sprechvorlage realisiert der Vortragende die mündliche Präsentation⁵³ ggf. ergänzt durch Visualisierungen. Beides wird vom Publikum rezipiert (s. Abb. 5).

52 Dasselbe gilt für das Zusammenfassen von Primärtexten für komprimierende Textarten wie Exzerpt, Abstract, Inhaltsangabe, Resümee: „Die Unterschiede reichen von der fragmentarischen Stichwort-Notation bis zum ausformulierten und reformulierenden Sekundärtext.“ (Moll 2001: 82)

53 Vergleichbar ist, dass viele Radio-Livemoderationen auf schriftlichen Vorlagen basieren, z. B. Anmoderationen (Schlickau 1996: 29). Auch Gutenberg (2000: 580) weist auf Medienbeiträge hin, die schriftlich konstituiert sind, aber eher Schriftlichkeitsnormen oder eher Mündlichkeitsnormen berücksichtigen können.

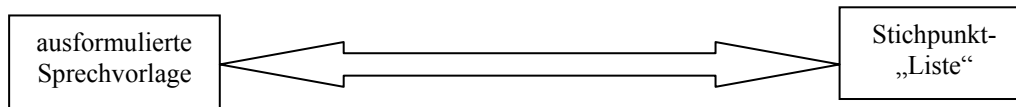


Abb. 6: Gestaltungsmöglichkeiten der Sprechvorlage

Diesen Überlegungen nach handelt es sich bei der Sprechvorlage um einen Text. Da die Realisierung der mündlichen Präsentation auf diesem Text basiert, ergibt sich im Gegensatz zu Nussbauers und Gutenbergs Annahme die Bestimmung, dass mündliche Präsentationen zwar einerseits den Diskursarten zuzuordnen sind, jedoch ggf. aufgrund ihrer engen Verbindung zur Sprechvorlage und ggf. zu Primärtexten andererseits Textmerkmale haben:

- Zwar ist beim Vortragen (Sprechsituation 3) räumlich-zeitliche Übereinstimmung gegeben, z. B. bei der Zielgruppeneinschätzung in der Sprechsituation 2 macht sich aber die zerdehnte Sprechsituation bemerkbar.
- Direkte Reaktionen durch die HörerInnen sind in der Vortragssituation nur begrenzt und häufig nur nonverbal möglich, in Diskursen in der Regel schon.
- In Sprechsituation 3, also während der Präsentation, ist die Planung weitgehend abgeschlossen und nur in begrenztem Maße revidierbar, was mit Risiken verbunden ist.
- Zwar sind die mündlichen Teile der Präsentation flüchtig. Diese Flüchtigkeit kann aber z. T. durch Visualisierungen aufgehoben werden. Die Wiederholbarkeit der Inhalte und z. T. sogar der Formulierungen ist dann in hohem Maße gegeben. Letzteres gilt für Diskurse nur in geringerem Ausmaß.
- In Bezug auf schriftliche Texte stellt Nussbaumer (1991: 229) fest, dass mangelnde Textvordergrundslogik (= abgebildeter Argumentationsaufbau) nicht unbedingt mangelnde Texthintergrundslogik (= intendierter/mental geplanter Argumentationsaufbau) bedeutet. Dies gilt zwar auch für mündliche Kommunikationsformen, jedoch für Präsentationen in ganz spezifischer Weise:

Wenn ein mental stimmig geplanter Argumentationsaufbau in Sprechsituation 2 nicht hinreichend ausformuliert in die Sprechvorlage übernommen wird, kann das bewirken, dass er in Sprechsituation 3 anhand der Sprechvorlage nicht mehr richtig rekonstruiert werden kann, auch wenn dies in Sprechsituation 2 (beim Üben der Präsentation) noch unproblematisch gewesen ist bzw. wäre. Andererseits haben Vortragende die Chance, in Situation 2 entstandene Argumentationsfehler in Situation 3 spontan zu überarbeiten.

1.2 *Mündliches Präsentieren* zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Wenn man davon ausgeht, dass *Mündliches Präsentieren* zwischen Text und Diskurs zu verorten ist, liegt die Vermutung nahe, dass eher schriftliche und eher mündliche Formulierungsweisen möglich sind. Sofern Präsentationen nicht auf der Basis einer ausformulierten Sprechvorlage abgelesen bzw. auswendig gelernt vorgetragen werden, können die Vortragenden zwischen Übernahmen von Sprechvorlagen-Formulierungen und spontaner Formulierung wählen (s. Abb. 7). Entspricht die Vortragsformulierung der Vorlagenformulierung (weitgehend), so handelt es sich um Vorlesen bzw. „Aufsagen“ der (notwendigerweise ausformulierten) schriftlichen oder mental gespeicherten Sprechvorlage. Je stichpunktartiger und je weniger umfangreich eine Sprechvorlage ist, desto stärker weicht die Vortragsformulierung von der Vorlagenformulierung ab. Da die Vorlage schriftlich, die Präsentation aber mündlich ist, erweitert der Vortrag die Vorlage notwendigerweise um sprecherische und nonverbale Ausdrucksmittel

(selbst wenn sie vollständig abgelesen wird) und kann außerdem (multi-)medial mittels Hand-out, Folie, Tonbeispiel etc. unterstützt werden.

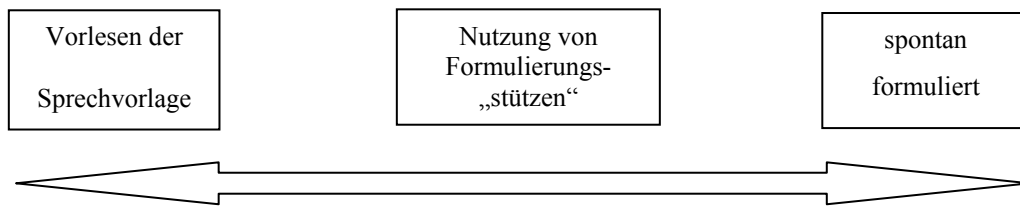


Abb. 7: Realisierung von vorbereiteten Präsentationen

So gesehen erscheint es sinnvoll zu überprüfen, ob z. B. der wissenschaftliche Vortrag tatsächlich „trotz seiner Realisierung im phonischen Medium“ immer und durchgehend konzeptionell schriftlich ist, wie Koch (1994: 587) feststellt⁵⁴, denn „auch auf der Ebene des schriftlichen Textes können verständlichmachende Mittel eingesetzt werden, die aus der dialogischen Struktur mündlicher Verständigungssituationen abgeleitet sind“ (Biere 2000: 868). Es ist anzunehmen, dass Präsentationen oder einzelne ihrer Teile mehr oder weniger schriftsprachliche Züge bzw. mehr oder weniger solcher mündlicher Sprache aufweisen können. Der Schwerpunkt kann vermutlich während einer Präsentation auch wechseln.

Während es forschungsgeschichtlich bedingt in den letzten Jahrzehnten notwendig war, die Unterschiede von Mündlichkeit und Schriftlichkeit herauszuarbeiten, werden in jüngerer Zeit zunehmend Parallelen und Schnittstellen in den Blick genommen: *Mündliche Präsentationen* scheinen sich dafür zu eignen. Antos (1982: 183) dichotomisiert noch „freies Formulieren“ für gesprochene Sprache vs. „reflektiertes Formulieren“ für geschriebene Texte. Zumindest im Hinblick auf vorbereitete mündliche Präsentationen ist ein Kontinuum zwischen diesen beiden Polen anzunehmen.

1.3 Mündliches Präsentieren als Prozess

Ong (1987: 120) führt in historischer Perspektive auf die Schriftentwicklung aus:

„Es erscheint uns heute seltsam, in welcher Weise schriftliche Materialien als Hilfestellung für das Hören herangezogen wurden. **Das Schreiben diente**, wie in mittelalterlichen universitären Disputen, wie beim Vorlesen von literarischen und anderen Texten vor Gruppen von Zuhörern [...], weitgehend dem **Rücktransport des Wissens in die orale Welt**. Selbst wenn man für sich selbst las, geschah dies deswegen oft mit lauter Stimme. [...] Auch dies half, das Gelesene im Gedächtnis zu behalten.“

Die schriftliche Sprechvorlage dient in textbasierten Präsentationen noch heute dem mündlichen Transport von in schriftlichen (Primär-)Texten fixiertem Wissen. Da mündliche Präsentationen in einem so engen Zusammenhang zu angrenzenden arbeitsprozess-unterstützenden Handlungsformen stehen und daher zwischen Text und Diskurs sowie Schriftlichkeit und Mündlichkeit changieren können, könnte es sich als gewinnbringend erweisen, auch Literatur aus dem Bereich Schreibforschung heranzuziehen. Im Folgenden soll das Schreibprozessmodell von Ludwig (1983) daraufhin überprüft werden, ob äquivalente Darstellungen der Vorbe-

⁵⁴ Es sei denn, Koch geht davon aus, dass wissenschaftliche Vorträge immer nah an einer ausformulierten und schriftsprachlich formulierten Sprechvorlage ausgerichtet sind.

reitungs- und Realisierungsprozesse bei mündlichen Präsentationen möglich sind. Dieses Modell wurde auch ausgewählt, weil Ludwig darin eine Folie für Entwicklungs- bzw. Defizitbeschreibungen sieht (Ludwig 1983: 70). Die spätere Anwendung auf die Analyseergebnisse der Daten wird zeigen, ob dies im Hinblick auf mündliches Präsentieren tatsächlich möglich und gewinnbringend ist. Beim Transfer von Ludwigs Modell auf Präsentationsvorbereitung und –durchführung zeigt sich, dass einige Prozessteile übernommen werden können, einige differenziert und andere ergänzt werden müssen.

Ludwigs Modell bezieht sich auf den Schreibprozess, dessen Ergebnisse sich in einem entstehenden Text materialisieren. Für den gesamten Präsentationsprozess erscheint eine Verdreifachung der Modellstruktur für die Prozesse der Präsentationsentwicklung, der Präsentationsumsetzung und Präsentationsrezeption gewinnbringend (s. Abb. 8): Die entstandene Sprechvorlage hat Auswirkungen auf deren Umsetzung, die realisierte Präsentation beeinflusst den Rezeptionsprozess. Grundsätzlich wäre es möglich, Ludwigs Modell auch im Hinblick auf den **Textrezeptionsprozess** zu erweitern. Dessen Ausblendung ist beim Textproduktionsprozess wegen der dort festzustellenden zerdehnten Sprechhandlung nachvollziehbar, im Zusammenhang mit face-to-face-Interaktionsprozessen jedoch nicht sinnvoll⁵⁵.

Für alle drei Prozesse wird eine jeweils eigene **motivationale Basis** angenommen, da diese auf Seite des Vortragenden bei der Präsentationsentwicklung anders sein kann als bei der Umsetzung in einer anderen Sprechsituation. Für die RezipientInnen ist ohnehin von einer je individuellen motivationalen Basis auszugehen, die den Rezeptionsprozess wesentlich beeinflussen dürfte. Ebenso sind für alle drei Prozesse jeweils eigene **Vorbereitungshandlungen** anzunehmen, z. B. die Literaturrecherche bei der Präsentationsentwicklung, die Einrichtung im Raum vor der Präsentationsumsetzung sowie die Herstellung von Notizbereitschaft bei den RezipientInnen. Für alle Prozesse ist davon auszugehen, dass aus dem **Langzeitgedächtnis** z. B. sprachliches und präsentationsspezifisches Wissen, Weltwissen und z. T. motorische Fähigkeiten abgerufen werden. Auf den Entwicklungsprozess einerseits und den Umsetzungs- und Rezeptionsprozess andererseits wirkt ein unterschiedliches **situatives Bedingungsgefüge**, das z. B. durch Ort und Zeit bestimmt wird.

Materialsammlung und –sichtung subsummiert Ludwig unter der Kategorie „konzeptionelle Prozesse“. Aufgrund der erheblich komplexen Prozesse bei der **Primärtextrezeption** werden diese hier gesondert aufgeführt. Ein diese Tätigkeiten berücksichtigender Prozessteil ist nicht nur für primärtextbasierte mündliche Präsentationen, sondern auch für primärtextbasierte Textarten wie z. B. den wissenschaftlichen Artikel oder die Fach- bzw. Seminararbeit von Bedeutung. Die **konzeptionellen Prozesse** wie Planungsprozesse zur Inhaltsgenerierung und Strukturierungsprozesse stimmen vermutlich bei der Präsentationsentwicklung mit denen im Schreibprozess überein. Die **Formulierungsprozesse** verteilen sich in vorbereiteten Präsentationen auf verschiedene Produktionsstufen: vom Primärtext (ggf. über das Exzerpt) zur Sprechvorlage und von der Sprechvorlage zum Vortrag. Dabei handelt es sich möglicherweise einmal um schriftliche und einmal um mündliche Enkodierung. Die Formulierungsprozesse werden bei der Umsetzung durch **sprecherische und nonverbale Gestaltung** ergänzt, die sich auch auf die Rezeptionsprozesse auswirken. Während die den Medieneinsatz betreffenden **Aktivitäten zur Veranschaulichung** (Zitate, Visualisierung, Hörbeispiele) in der Entwicklungsphase z. B. die Sammlung bzw. Herstellung von Material betreffen, geht es in der Umsetzungsphase

55 Wollte man angrenzende arbeitsprozessunterstützende Handlungsformen mit berücksichtigen, wäre es z. B. möglich, zwei weitere Vervielfachungen im Hinblick auf Mitschrift und Protokoll vorzunehmen.

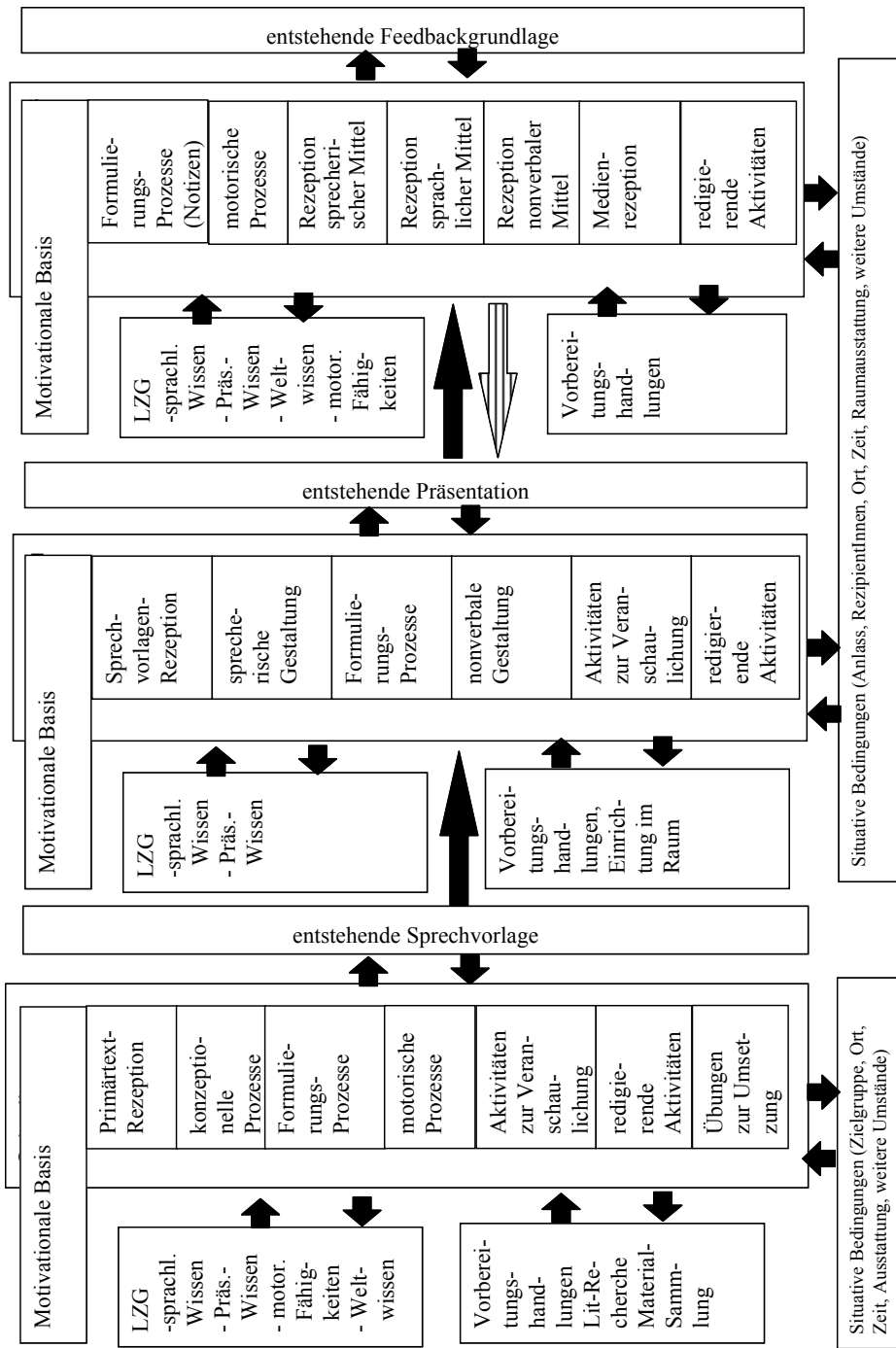


Abb. 8: Struktur des Präsentationsentwicklungs-, -umsetzungs- und -rezeptionsprozesses

eher um mechanische Handhabung (z. B. Auflegen von OHP-Folien). **Überarbeitungsprozesse** (redigierende Aktivitäten) finden – ebenso wie Formulierungsprozesse – in verschiedenen Phasen statt: bei der Vorbereitung, ggf. bei der Umsetzung sowie ggf. im Rahmen des Rezipienten-Feedbacks. **Motorische Prozesse** sind auf Seiten des Präsentierenden z. B. relevant beim Exzerpieren, beim Herstellen von Notizen sowie bei der Sprechvorlagenerstellung. Bedeutende Auswirkungen haben motorische Prozesse vor allem auf die Lesbarkeit handschriftlicher Sprechvorlagen. Hörerseitig dürfte das Schreibtempo eine wesentliche Rolle für die Erstellung der Mitschrift spielen.

Um die Abbildung nicht zu überfrachten, werden die angenommenen Teilprozesse im Folgenden gesondert exemplarisch ausdifferenziert (s. Tab. 8-10). Ob die angenommenen Teilprozesse innerhalb des Modells stimmig sind und das Modell für die genauere Bestimmung von Fähigkeiten und Schwierigkeiten nutzbar ist, muss empirisch überprüft werden (vgl. Ludwig 1983: 69).

Tab. 8: Teilprozessdifferenzierung: Präsentationsentwicklung

Primärtextrezeption	- Lesen/Aufbau mentaler Repräsentationen - Notieren/Exzerpieren - Verknüpfung mit vorhandenem eigenen Wissen
konzeptionelle Prozesse	- Rezipienteneinschätzung - Zielsetzung - Inhalts-/Argumentationsplanung - Präsentationsplan ⁵⁶ /Gliederung - Zusammenfassen/Abstrahieren des Primärtextes
Formulierungsprozesse	- Stichpunktformulierung - Verwendung von abkürzenden Zeichen (Pfeile, Spiegelstriche ...) - Berücksichtigung schriftsprachlicher Konventionen
motorische Prozesse	- Bildung eines Bewegungsprogramms - Ausführung - Kontrolle
Aktivitäten zur Veranschaulichung	- Konzeption - ggf. sprachliche Umsetzung - mediale Umsetzung (Materialbeschaffung)
redigierende Aktivitäten	- Lesen - Korrigieren (n. Ludwig bez. auf Orthografie- und Gram.fehler) - Emendieren (bezogen auf Stilentscheidungen) - Redigieren (bezogen auf ganze Abschnitte) - Neu fassen (bezogen auf den gesamten Schreibprozess)
Übungen zur Umsetzung	- laut sprechen - Nonverbales ausprobieren - Memorieren

56 Ludwig (1983: 59) unterscheidet Schreibpläne, die durch Textsorten vorgegeben sind und zum Standardwissen von Schreibenden gehören, sowie solche, die Schreibende selbst entwickeln müssen. Selbige Unterscheidung ist für Präsentationen anzunehmen. Der Nachweis, dass Textmuster den komplexen Schreibprozess sowie die Textrezeption steuern und entlasten (vgl. Baurmann/Weingarten 1995: 16 f., Schnotz 1996: 972), sollte auch für mündliche Formen erbracht werden können.

Tab. 9: Teilprozessdifferenzierung: Präsentationsumsetzung

Sprechvorlagen-Rezeption	- Lesen - Verknüpfung mit vorbereiteten mentalen Konzepten
sprecherische Gestaltung	- Tempo - Lautstärke - ... (s. u.)
Formulierungsprozesse	- Transformation der Stichpunkte in Äußerungen - Berücksichtigung von Konventionen gesprochener Sprache
nonverbale Gestaltung	- Mimik - Gestik - Proxemik
Aktivitäten zur Veranschaulichung	- Medienanwendung
redigierende Aktivitäten	- sich selbst hören - Korrigieren - Emendieren - Redigieren - Neu fassen

Tab. 10: Teilprozessdifferenzierung: Präsentationsrezeption

Rezeption sprecherischer Mittel	- Aufmerksamkeitssteuerung - auditive bzw. visuelle Wahrnehmung
Rezeption sprachlicher Mittel	- Verarbeitung (Sinnentnahme, Nachvollzug der Präsentationsstruktur, Identifizierung der Intention)
Rezeption nonverbaler Mittel	- Entwicklung mentaler Repräsentationen (Sachstruktur) - Verknüpfung mit vorhandenem Wissen
Medienrezeption	- Verknüpfung mit bereits Präsentiertem
Formulierungsprozesse	- Transformation des Gehörten in Stichwörter - Verbalisierung redigierender Aktivitäten
motorische Prozesse	- Bildung eines Bewegungsprogramms - Ausführung - Kontrolle
redigierende Aktivitäten	- Hören - Identifizieren - ggf. Korrigieren oder Neufassen

1.4 *Mündliches Präsentieren* als kommunikatives Problemlösen: Wissensmodellierung für die RezipientInnen

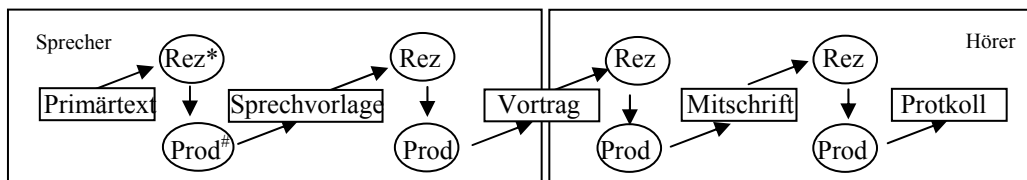
Die Rezeptionsforschung ist im visuellen Bereich (Lesen) deutlich weiter fortgeschritten als im auditiven (Hören). Entsprechend den vorhergehenden Überlegungen lassen sich auch im Hinblick auf Rezeptionsprozesse bei mündlichen Präsentationen Parallelen zur Rezeption schriftlicher Texte annehmen. Mündliche Präsentationen bestehen aus einer Verkettung von Assertionen (vgl. Ehlich/Rehbein 1986: 81 f.). Schnotz (1996: 972 f.) beschreibt den Rezeptionsprozess und dessen Vorbereitung durch den Textproduzenten:

„Indem der Autor einen bestimmten Sachverhalt beschreibt, nimmt er jeweils eine mentale Zerlegung des Sachverhalts in begriffliche Einheiten vor. Notwendige Folge dieses Aufbrechens eines Ganzen in Einheiten ist, daß der Leser beim Textverstehen dieses Ganze kognitiv rekonstruieren muß.“

Ähnlich formulieren Ehlich/Rehbein (1986: 82) im Hinblick auf die Handlungsform *Vortrag*:

„Seine Funktion liegt in der zusammenhängenden Entwicklung einer Mehrzahl propositionaler Elemente, die in sich z. B. aufgrund ihrer Repräsentationsfunktion für einzelne Ausschnitte der Wirklichkeit strukturiert sind. Der Vortrag ist also eine Diskursart, die besonders für den Transport von komplexem Wissen geeignet ist. [...] Für die Organisation der Assertionsverkettung bietet sich eine Struktur an, die sich an der sprachlichen Oberfläche z. B. in einer Reihe von Junktoren erkennen läßt [...] Dem Vortrag liegt also ein propositionaler Gesamtplan zugrunde, durch den der konkrete Abfolgeplan der Assertionsverkettung determiniert ist.“

Die empirischen Untersuchungen zur Leserezeption haben gezeigt, dass Textverstehen immer in Abhängigkeit vom Wissen, der Intention und den Zielen der RezipientInnen stattfindet. Wenn man davon ausgeht, dass jeder Rezeptionsprozess (Text-)Aussagen dadurch verändert, handelt es sich bei der Rezeption von primärtextbasierten Präsentationen um einen besonders interferenzanfälligen Prozess, da sich Primärtextaussagen über Sprechvorlage, Vortrag und Mitschrift im Protokoll als vierter Repräsentationsstufe deutlich verändern können (vgl. Moll 2001):



* Rezeption = Bildung mentaler Repräsentationen (propositional und als mentale Modelle)

Produktion = Abbildung mentaler Repräsentationen

Abb. 9: Rezeptions- und Produktionsprozesse im Handlungskontext Präsentation

Die zu lösende Aufgabe für Vortragende ist daher, den/die Primärtext/e in Sprechvorlage und Vortrag so problemangemessen und zugleich so rezeptionserleichternd wie möglich zu repräsentieren. Eine Präsentation ist somit als Versuch anzusehen, „ein komplexes Kommunikationsproblem zu lösen“ (so Molitor-Lübbert (1996: 1012) über den Schreibprozess). Der Handlungszweck besteht darin, die RezipientInnen mit relativ umfangreichen⁵⁷, zusammenhängenden Informationen zu versorgen, also Wissen zu transferieren (s. Abb. 10). Dazu ist es notwendig, relevante Informationen auszuwählen, kohärent zusammenzustellen und an vorhandene Wissensbestände anzuknüpfen, um die RezipientInnen bei der Verknüpfung dieser neuen Informationen mit den vorhandenen Wissensbeständen zu unterstützen. Die Frage, die sich Vortragende stellen muss(ten), heißt also: Wie kann ich H das Verstehen erleichtern?⁵⁸ – Die Beantwortung der weitergehenden Frage, was auditive Rezeptionsprozesse tatsächlich erleichtert, setzt eine stärker entwickelte Rezeptionsforschung voraus. In der Leserezeptionsforschung wird diesbezüglich zwischen textseitig vs. leserseitig orientierter Forschung unterschieden (vgl. Christmann/Groeben 1996: 1537). – Als Einflussfaktoren auf die Rezeption sind anzunehmen: die kohärente Anordnung relevanter Informationen, ihre sprachliche Verknüpfung, die Herstel-

57 im Gegensatz zur Übermittlung von Kurzinformationen (z. B. der Uhrzeit)

58 Umgekehrt lässt sich nach weniger optimalen Vorträgen fragen: Was erschwerte H das Verstehen?

lung von Redundanz z. B. durch Reformulierung, Visualisierung sowie Belege i. w. S., darüber hinaus sprecherische und nonverbale Hinweise sowie Metaäußerungen⁵⁹. Der/die Vortragende **kann** diese Mittel nutzen, um die propositionalen Gehalte möglichst gut rezipierbar darzustellen. Die RezipientInnen **können** diese „Hilfen“ bei der Entwicklung eigener mentaler Repräsentationen nutzen⁶⁰, um die präsentierten Inhalte anschließend in ihr vorhandenes Wissen zu integrieren. Werden dabei Diskrepanzen offenbar, so dürfen diese in der Regel erst im Feedbackgespräch geäußert werden. Der/die Vortragende hat jedoch während des Vortrags die Möglichkeit, das Verstehen mittels Nachfrage prophylaktisch zu sichern (vgl. Liedke 1994: 196), indem er/sie die HörerInnen nach solchen Diskrepanzen befragt und bereits erarbeitete propositionale Gehalte erneut thematisiert (s. Abb. 11). Die RezipientInnen können jederzeit aus dem Muster aussteigen, ohne dass dieses dem/der Vortragenden auffallen muss. Im Feedbackgespräch kann der/die Vortragende aus dem Muster aussteigen, wenn er/sie Nachfragen nicht bearbeiten kann oder will. Ungewöhnlich am vorgeschlagenen Handlungsmuster ist ein in Abhängigkeit von der Präsentationslänge äußerst häufiges Durchlaufen bei gleichbleibenden Beteiligten.

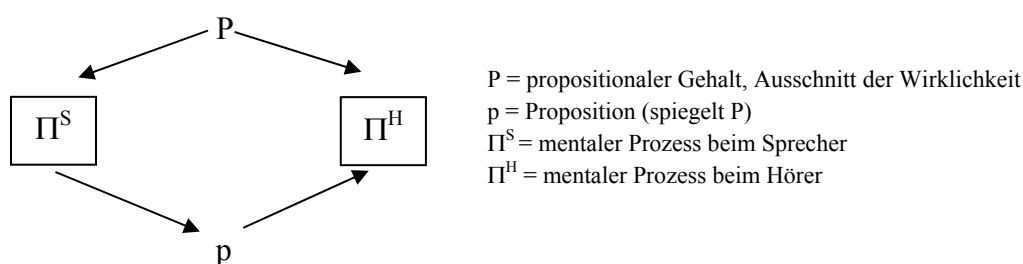


Abb. 10: Modell zur Veränderung im Wissen des Hörers (beim Begründen) (Ehlich/Rehbein 1986: 96)

Die im Muster unter den Mitteln zur Rezeptionserleichterung explizit aufgeführte einzige grammatische Kategorie ist die der *Kohäsion*, da Kohäsionsmittel für die Verknüpfung von Assertionen eine besondere Rolle spielen (was natürlich nicht heißt, dass nicht auch andere sprachliche Mittel benutzt werden.) Die Kategorie *Kohäsion* ist allerdings nicht unproblematisch, da sie erstens **Sammelkategorie** ganz verschiedener Ausdrucksklassen bildet und zweitens **nicht trennscharf** zur Kategorie *Kohärenz* abzugrenzen ist, da Kohäsionsmittel nicht nur rein syntaktisch, sondern auch semantisch Zusammenhänge in Texten und Diskursen herstellen.⁶¹

59 Ehlich/Rehbein formulieren im Hinblick auf Metaäußerungen ausführlicher: „Um den Wissenstransport zu optimieren, werden innerhalb der Diskursart Vortrag häufig reflexive (oder Meta-)Assertionen eingebaut, die sich auf den Vortrag als ganzen oder einzelne Teile beziehen und dem Hörer bei der Verarbeitung des Wissens, das ihm mitgeteilt wird, behilflich sein sollen.“ (Ehlich/Rehbein 1986: 82).

60 Laut Ehlich/Rehbein setzt das Gelingen eines Vortrags u. a. „ein Auditorium voraus, das an dem Erwerb des Wissens ein Interesse hat und das seinerseits Anstrengungen unternimmt, die Integration des komplexen Wissens in das eigene Wissen kontinuierlich und parallel zur Abfolge der Assertionen im Vortrag zu vollziehen.“ (Ehlich/Rehbein 1986: 82).

61 Graefen (1997: 280) hebt hervor, dass durch textdeiktische Einheiten „sprachlich ein Netz von ‚inneren‘ Beziehungen etabliert wird“, das „kleinere und größere Wissenseinheiten“ und zugleich „deren textuelle Repräsentanten miteinander“ verbindet. Das bedeutet, dass „die Wirkung deiktischer Elemente keineswegs auf die Kohäsion zu beschränken ist, sondern auch wesentlich zur Kohärenz beiträgt.“ Damit wird gezeigt, dass eine trennscharfe Unterscheidung von Kohäsion und Kohärenz dem Phänomenen auch nicht angemessen ist.

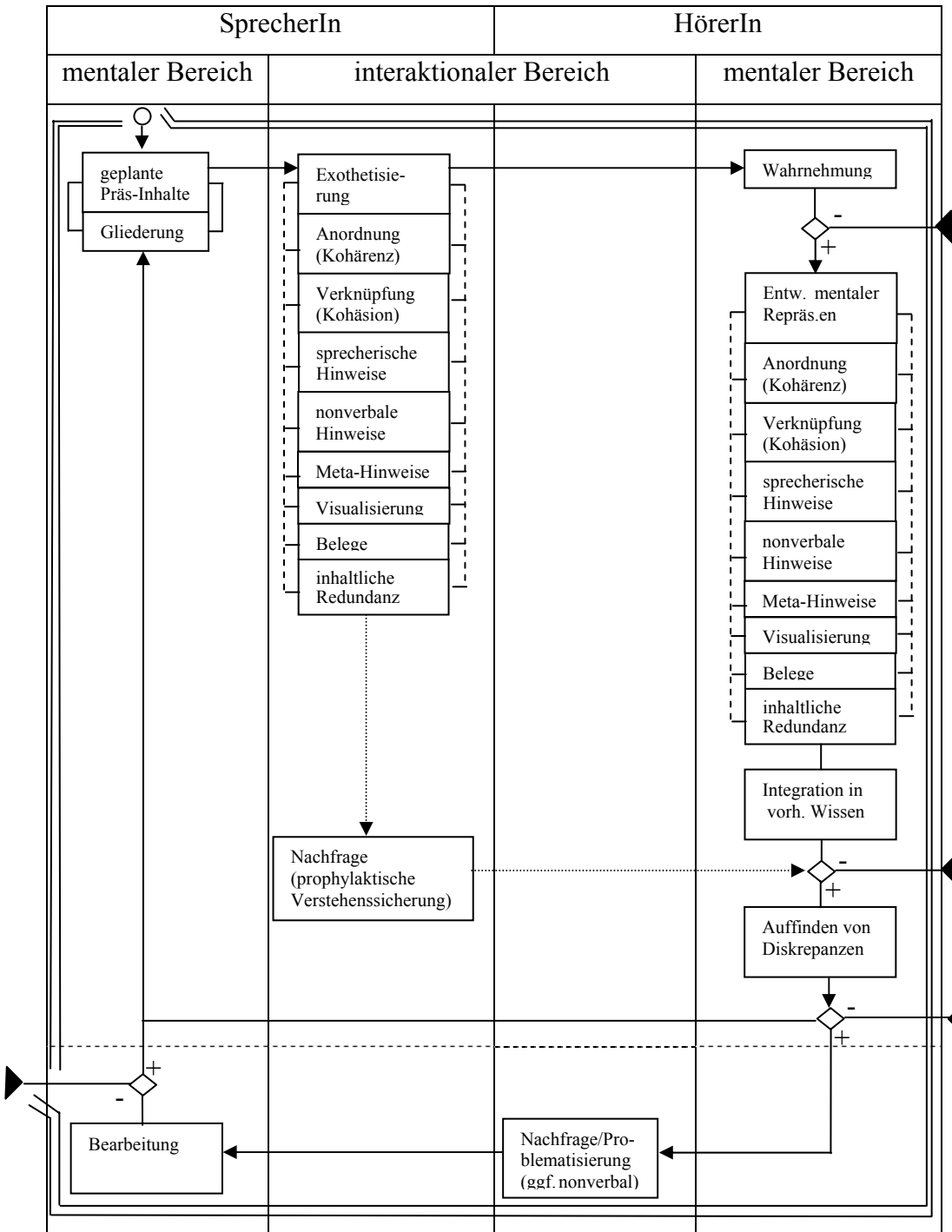


Abb. 11: Handlungsmuster Mündliches Präsentieren

Wenn die Verwendung entsprechender Ausdrücke im Hinblick auf deren Ausrichtung und Auswirkung auf den Rezeptionsprozess untersucht werden soll, so muss die **Funktion** dieser Ausdrücke die Analyse leiten, weil es – begreift man Präsentationen als Formen sprachlichen Handelns – nicht relevant ist, welche grammatischen Formen gebraucht werden, sondern zu welchem Zweck sie eingesetzt werden bzw. wo sie fehlen. Die Frage ist also, ob grammatische Formen benutzt werden, die es den HörerInnen erleichtern, die präsentierten Inhalte mental zu verarbeiten.

Auch Bachmann (2002: 113 f.) sieht in Bezug auf die Analyse und Bewertung schriftlicher Schülertexte als Problem bei der Analyse kohäsiver Mittel, dass reines „Wörterzählen“ das Entscheidende (nämlich die Funktion) nicht erfasst, keinen Aufschluss über die Qualität der funktionalen Angemessenheit eines Textes ermöglicht und ihre kohärenzstiftende Wirkung ohne Interpretation nicht beschrieben werden kann. Er wählt deshalb zwei Auswertungsinstrumente: die Klassifizierung von Textstellen/-sequenzen mit kohärenzstiftender Wirkung ohne Berücksichtigung der konkreten sprachlichen Mittel einerseits und den Einsatz von Kohäsionsmitteln andererseits.

In dieser Arbeit wird ein anderer Weg gewählt: Die grammatische Kategorie *Kohäsion* wird in konkreten Detailanalysen durch die funktional-pragmatische Kategorien *operative* und *deiktische Prozedur* ersetzt, die sich zwar z. T. auf dieselben Ausdrucksklassen beziehen (zu den Unterschieden s. Tab. 11), aber von deren Funktionen ausgehen. *Prozeduren* sind kleinere sprachliche Handlungseinheiten, durch die der Sprecher beim Hörer spezifische mentale Aktivitäten bewirkt (Ehlich 1993). Im Rahmen dieser Arbeit finden folgende Prozeduren Berücksichtigung:

- Mittels der deiktischen Prozedur bewirkt der Vortragende, dass sich der HörerInnen innerhalb eines örtlichen, zeitlichen oder mentalen Verweisraumes orientiert (z. B. durch sog. Zeigwörter wie *ich, hier, jetzt, so* oder Tempora).
- „Mittels der operativen Prozedur bearbeitet der Sprecher kommunikativ das für die Kommunikation erforderliche ihm und dem Hörer gemeinsame Wissen, indem der auf bestehende Gemeinsamkeiten Bezug nimmt (Determinator, Anapher), Wissenstrukturierungen vornimmt (z. B. kausales *da*) oder für den Hörer neues Wissen [als solches markiert] (z. B. unbest. Artikel).“ (Ehlich 1993)
- Durch die *symbolische Prozedur* (z. B. durch Nomen, Verben, Adjektive; sog. Symbolfeldausdrücke) veranlasst der Sprecher den Hörer, Teile seines (Welt-)Wissens zu aktualisieren.

Die Verwendung der funktional-pragmatischen Kategorie *Prozedur* soll also ermöglichen, einerseits interaktive und andererseits rekonstruierte mentale Prozesse in die Analyse mit einzubeziehen. In weniger spezifischen Zusammenhängen wird der üblichere Sammelausdruck *Kohäsionsmittel* beibehalten.

Tab. 11/1: Gegenüberstellung der Kategorisierung Kohäsion/Kohärenz bei Nussbaumer und Bachmann vs. Textorganisation bei Graefen

	Nussbaumer		Bachmann	
Kohäsionsmittel	Verweismittel	auch morpho-syntaktisch: syntaktischer Parallelismus, Ellipse	Verweismittel	Personalpronomen (Die Frau ...sie), Demonstrativpronomen (die Frau ... diese), Adverbien (Im Wald ... dort), Adjektive (Die Probleme ... solche), Pronominaladverbien (Deine Stellungnahme ... damit), semantisch volle Wörter (Der Flugzeugabsturz ... das Unglück), bestimmter Artikel (ein ...der)
	Verknüpfungsmittel	subordinierende Konjunktionen (z. B. wenn, weil, nachdem, obschon, nicht nur – sondern auch ...) (eigentlich satzintern), koordinierende Konjunktionen (z. B. und, (entweder -) oder, denn, (zwar -) aber...) (kein Satzgliedstatus), Konjunkionaladverbien, Pronominaladverbien, andere Adverbientypen (also, außerdem, deshalb, darüber, damit, allerdings ...) (Satzgliedstatus), metakommunikative Formulierungen (das ist der Grund, weshalb ..., als Folge davon)	Verknüpfungsmittel	koordinierende Konjunktionen (und), subordinierend (weil, als, wenn), disjunktiv (oder), Konjunkionaladverbien (deshalb, dadurch, jedoch), komplexere Formen (In der Annahme, dass ... Abgesehen davon, ob ...)
	Organisatoren/textstrukturierende Mittel	(vgl. graphische Mittel) (erstens/zweitens, einerseits/andererseits, Ich komme zum zweiten Punkt) (auch deiktisch, auch konnektiv)	Organisatoren/textstrukturierende Mittel	Markieren, Auszeichnen (graph. Mittel), Gliedern (Titel, Absatz, Aufzählungen, einerseits – andererseits), Positionieren in Kontext, Hervorheben, Fokussieren (jetzt, nun, wieder, angepasst, Achtung, Wiederhole, noch einmal) Organisatoren noch in Bezug auf sprl. Mittel genauer zu untersuchen, textuelle Einpassung nur im Blick auf Gesamttext beurteilbar/nicht am Einsatz bestimmter sprl. Mittel festzumachen
	textuelle Satz-Einpassung	Fokus-Hintergrund-Gliederung		nicht untersucht, da keine bestimmten sprl. Mittel
Kohärenz	TVL vs. THL		Textstellenfunktion	bei Spielanleitungen: Mise en place, Spielbedingungen, Anleiten, Chronologisch ordnen, räumlich positionieren, Spielziel/Schlusspunkt, Veranschaulichung, Differenzieren, textinternes Verweisen, Optionen nennen, Motivieren/Werben

Tab. 11/2: Gegenüberstellung der Kategorisierung Kohäsion/Kohärenz bei Nussbaurer und Bachmann vs. Textorganisation bei Graefen

Graefen: Textorganisation	
deiktische Prozedur	auch zusammengesetzte Verweiswörter: Deixis + Präp: dabei ...; D+D: dahin, daher; Präs + D: überdies, D+Präp+D: daraufhin, D+Partikel: sowieso, sogar; D+Subst.:derart); Tempora, einige Verben (kommen), hin, her (oft als Präfix), syntaktisch eingebundene Relativpronomina; personal: ich, du, wir, unser; temporal: jetzt, dann, damals, heute, heutig, morgen, gestern; lokal: hier, da, dort; Richtung: her, hin; Objektdeixis: dies(-), jen-, derjenig-; aspektuell: so, solch-; Planung: nun; paradeiktische Verwendung von Symbolfeldausdrücken zur Vermeidung von deiktisch begründeter Vagheit: entsprechende ..., gegenwärtig, inzwischen, gerade, in jüngerer Zeit, im Folgenden, mittlerweile, seither, weiter unten, im vorliegenden Fall u. a.
operative Prozedur, evtl. hier auch graph. - semiotische Mittel	er, sie, es, sein ihr sein, sich, (nur anaphorisch): seinerseits, ihrerseits, seinerseits, selbst, eigen ferner: Fragewörter, Artikel, Konjunktionen, Präpositionen, Kasus, Satzintonation, Flexion, einige Adverbien, Konjunktiv, Modalverben, Modaladverbien (z. B. notwendigerweise), evtl. auch graphische Mittel hier einzuordnen (172), paraoperativ: wenn-dann, so dass, wenn ... so, also
textorganisierende Sprechhandlungen	„Metakommunikation“
auch durch Deixis	
Muster	beim Wissenschaftliche Artikel: Assertieren, Fragestellen – Antworten

1.5 Von der Assertionsreihung zur Sachstruktur: Wissensmanagement in Präsentationen mittels Visualisierung

Visualisierung kann mündliche Präsentationen in verschiedener Hinsicht unterstützen. Bei der Primärtextverarbeitung in der Präsentationsentwicklungsphase können verstehensfördernde Visualisierungen punktuell zur Klärung einzelner sachstruktureller Zusammenhänge und zur Strukturierung von Inhalten verwendet werden. Während der Präsentation kann sich der/die Vortragende bei der Formulierungsarbeit auf eine Sprechvorlage oder Visualisierungen, die für

die HörerInnen entwickelt wurden, stützen. Letztere sollen den RezipientInnen beim Verstehen komplexer Zusammenhänge helfen. Wenn der/die Präsentierende ein Handout erstellt hat, kann dieses die Rezeption der gesamten Präsentation unterstützen.

Eine der Hauptschwierigkeiten bei der Rezeption von komplexen Sachverhalten besteht in der sinnvollen Positionierung von präsentierten Einzelaspekten. Der Vorteil von Visualisierung besteht für die RezipientInnen im Einzelnen

- in der Entlastung des Arbeitsgedächtnisses von Komplexität durch das Sichtbarmachen von Einzelaspekten,
- in der bildlichen Darstellung von verknüpften Wissens-elementen als Anregung für mentale Repräsentationen
- sowie in der entstehenden Verwaltbarkeit von Wissen und sprachlichem Ausdruck (vgl. Ong 1987, vgl. Funktion epistemischen Schreibens).

Das heißt, mündlich flüchtige Einzelaspekte werden mittels Versprachlichung und Verschriftlichung bzw. Abbildung „festgehalten“ und können z. B. im Rahmen von Struktur-bildern in Beziehung zueinander gesetzt werden.

Für die Präsentierenden bestehen die Vorteile durch Visualisierung im Einzelnen

- in der erforderlichen Präzision bei der schriftlichen Verbalisierung (vgl. Ong 1987),
- in der erforderlichen Präzision bei der Zuordnung von adäquaten visuellen Struktur-bildern
- sowie ebenfalls in der entstehenden Verwaltbarkeit von Wissen und sprachlichem Ausdruck (vgl. Ong 1987: 9), da während der weiteren Präsentation auf Visualisierungen für die HörerInnen zurückgegriffen oder verwiesen werden kann.

Werden während der Präsentation auf vorbereitete oder spontane Visualisierungen und Sprechvorlage verwendet, werden die intermedial vernetzten Handlungsformen (s. B 2.1) für das Wissensmanagement genutzt und – didaktisch gesehen – die Lernbereiche *Mündlichkeit* und *Schriftlichkeit* verknüpft.

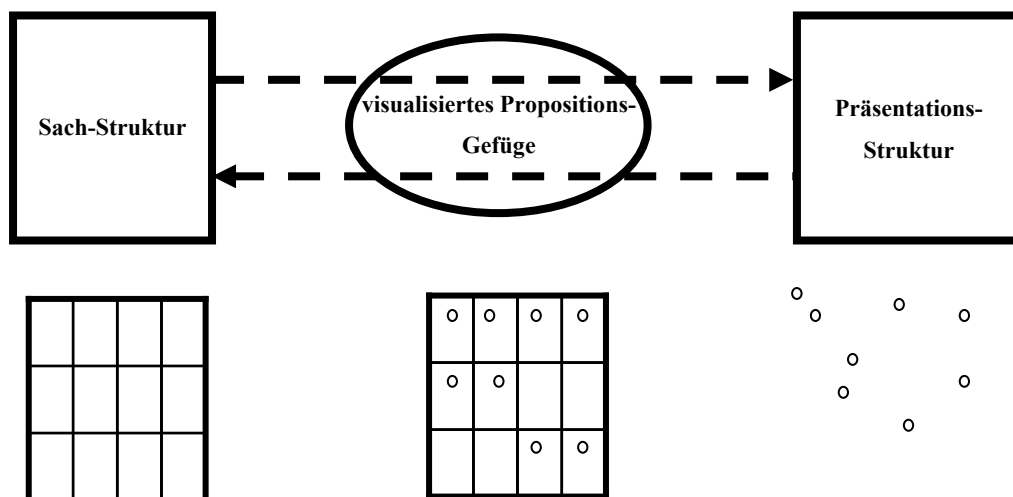


Abb. 12: Von der Reihung zur Sachstruktur mittels Nutzung intermedial vernetzter Handlungsformen

Im Hinblick auf Präsentationen ist damit mehr gemeint, als die Dispositio der antiken Rhetorik bzw. der Arbeitsschritt der Gliederung bei der Referatserarbeitung, da es nicht nur um die Reihung der Inhalte, sondern um ihre Verknüpfung geht. Es handelt sich gewissermaßen um eine Gelenkstelle zwischen Dispositio und Elocutio.

Ratgeber bieten fertige Strukturmodelle an, die nur noch ausgefüllt werden müssen. In komplexen Zusammenhängen ist deren Entwicklung aber gerade der Problemlöse-Gegenstand. (Gleichwohl ist es sinnvoll, über verschiedene Strukturierungsmöglichkeiten zu verfügen.)

1.6 Klassifikation von Präsentationsarten

In Abb. 13 wird eine Typologie der im Korpus vorgefundenen Präsentationsarten in Anlehnung an Verfahren der Textlinguistik (z. B. Heinemann 2000: 542) vorgeschlagen. Es ist eine Typologisierung i. S. eines Sotierverfahrens zur Bildung von Subkorpora (vgl. Adamzik 2000: 1473). Sie dient also der Einordnung und gegenseitigen Abgrenzung empirisch vorgefundener Handlungsformen und stellt selbstverständlich keineswegs den Anspruch, übertragbar oder umfassend zu sein. Es könnten auch andere Differenzierungskriterien gefunden bzw. genannte auf anderer Ebene verwendet werden (zur Auswahl s. Kap. 2.).

1.7 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde versucht, *mündliches Präsentieren* aus verschiedenen Perspektiven zu beschreiben: Es handelt sich um eine arbeitsprozess-unterstützende Handlungsform, die im Handlungszusammenhang mit anderen Handlungsformen wie z. B. *Exzerpieren*, *Notieren*, *Visualisieren* und *Protokollieren* einen intermedialen Verbund bildet und sich den „Polen“ *Text* und *Diskurs* sowie *Mündlichkeit* und *Schriftlichkeit* nicht eindeutig zuordnen lässt. *Mündliches Präsentieren* und seine Rezeption lassen sich musterhaft abbilden. Der Handlungszweck von Präsentationen besteht in der Modellierung von Wissensbeständen für die RezipientInnen. Versteht man Rezeption ebenfalls als aktiven Handlungsprozess, so lässt sich Präsentieren als interaktives, kommunikatives und kognitives Problemlösen verstehen: Der/die Vortragende hat die Aufgabe, Wissen so zu modellieren, dass es den HörerInnen gelingen kann, die neuen Wissensselemente in vorhandene Wissensbestände zu integrieren. Visualisierungen können diesen Prozess wirkungsvoll unterstützen.

Vorbereitete mündliche Präsentationen lassen sich aufgrund der Ungleichzeitigkeit von Präsentationsentwicklung und -umsetzung auch als zerdehnte Sprechsituation beschreiben. Bei primärtextbasierten Präsentationen gilt es, das im Primärtext enthaltene Wissen auf dem Wege über die Präsentation möglichst genau als mentale Rekonstruktion beim Hörer wieder entstehen zu lassen. Um die Präsentationsentwicklungs-, -umsetzungs- und -rezeptionsprozesse voneinander getrennt zu modellieren, wurde das Schreibprozessmodell von Ludwig (1983) adaptiert und verdreifacht. Ob sich das entstandene Präsentationsprozessmodell als angemessen erweist, ist empirisch zu überprüfen.

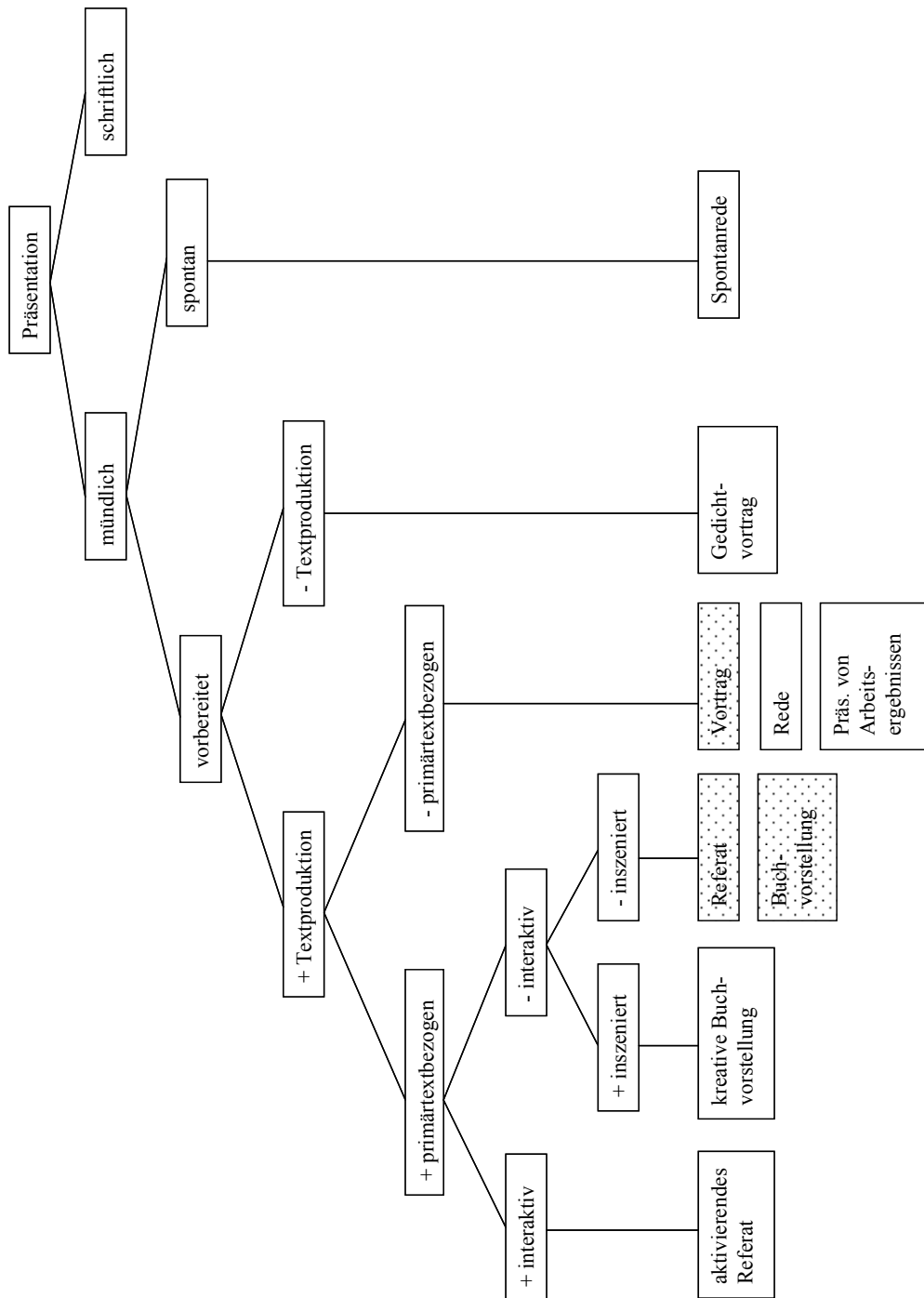



Abb. 13: **Klassifikation von Präsentationsarten**
 ( = für die Untersuchung ausgewählt)

2. Im Korpus vorhandene und für die Analyse ausgewählte Präsentationsarten

Für die vorliegende Untersuchung wurden aus dem Korpus monologische (also nicht interaktive), nicht inszenierte Präsentationen ausgewählt: die primärtextbezogenen Handlungsformen Buchvorstellung, Referat sowie ein Vortrag ohne Primärtextbezug. Die Buchvorstellungen sind in allen Bestandteilen außer der Stellungnahme primärtextbezogen (Jugendbuch, Klappentext, Internetinformationen etc.).

Während Buchvorstellungen und Vortrag aus den Jahrgangsstufen 6 und 7 stammen, werden die Referate von SchülerInnen der Jahrgangsstufe 13 gehalten. Die Auswahl der Stichproben ist dabei davon abhängig, dass aufgrund von didaktischer Reduktion bzw. Curriculum nicht dieselben Präsentationsarten in allen Jahrgangsstufen vorkommen.

Insgesamt liegen Aufnahmen von acht Buchvorstellungen durch Sechstklässler vor. Im Korpus befinden sich keine entsprechenden Daten von älteren SchülerInnen, weil es sich in den höheren Klassenstufen um kreative Buchvorstellungen handelt: Dabei werden Bücher z. B. stilimitierend und inszeniert vorgestellt. Diese sind nicht unmittelbar vergleichbar mit den Buchvorstellungen der Sechstklässler und wurden daher nicht in das Korpus ausgenommen.

Die untersuchten Buchvorstellungen werden von allen SchülerInnen einzeln vorbereitet und parallel zum jeweiligen Unterrichtsthema über viele Stunden verteilt vorgetragen. Die formalen Abschnitte einer Buchvorstellung sind durch den jährlichen Vorlesewettbewerb der jeweils sechsten Klassen vorgegeben: Tafelanschrieb mit bibliographischen Angaben, Einleitung, ggf. Informationen zu AutorIn, Werken und Verlag, Inhaltsangabe, Vorlesen einer ausgewählten Stelle sowie persönliches Urteil. Diese Reihenfolge ist nicht zwingend, wird von den SchülerInnen aber kaum variiert. Das mag damit zusammenhängen, dass die Vorstrukturierung als gegebene Anforderung erkannt wird und möglicherweise den Blick auf die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten verdeckt. Im Folgenden sei die kürzeste Buchvorstellung (b7) exemplarisch abgedruckt, um einen Eindruck von der Datentypik zu ermöglichen. Die fett und kursiv gedruckte Transkriptzeile gibt die Inhalte der Sprechvorlage wieder. Satzzeichen werden in der Sprechzeile nicht orthographisch, sondern (zusätzlich zu den Angaben in der Intonationszeile) zur Angabe von Stimmhebung und -senkung verwendet.

		Titel	
	L [	mich zurück.	
	V [	Also ich (.) spreche über ein Buch von (.)	
67			2 Autor:
	V [	Hans Peter Richter, damals war es Friedrich, und zum Au-	
68		Hans Peter Richter 1 Damals war es Friedrich	Autor
	V [	tor, weiß ich nur, dass er neunzehnhundertvierund(.)zwan-	
69		geb. 1925	

70 V [zig in Köln geboren wurde und mit zweiundsiebzig (.) neun-
 [**in Köln** + **1993**

71 V [zehnhundertdreißig auch dort starb, der Verlag is
 [**Verlag** **Verlag:**

72 V [der dtv Junior, dazu kommt ich leider in der kurzen Zeit
 [**dtv Junior**

73 V [jetzt nichts Tolles rausfinden, und das Buch handelt

Inhalt

74 V [von der Judenverfolgung im und nach dem zweiten Weltkrieg,
 [**Inhalt: Judenverfolgung im und nach dem 2. Weltkrieg!**

75 V [in dem Buch gibt es die Person Friedrich Schneider, den
 [**s. Rückseite!** **Personen: Friedrich S.**

76 V [Ich-Erzähler seinen Freund, Herrn und Frau Schneider,
 [**Ich erzähler** **Herr + Frau S.**

77 V [Herrn und Frau Resch, und Mutter und Vater. Mutter und
 [**Herr + Frau R.** **Mutter + Vater**

78 V [Vater sind ähm die Eltern von dem Ich-Erzähler. Ähm zu dem

79 V [Buch noch Herr Resch is der Hausbesitzer von dem Haus

80 V [wo Schneiders und die andere Familie leben, und der

81 V [Herr Resch is zu Anfang eigentlich ein ganz normaler Mensch

82 V [nur dann später als ähm (2) es verboten wird mit Juden

83

V > [- \
 V [ähm ja näheren Kontakt zu haben, will er denen kündigen.

84

V [Davon kommt jetzt in dem Stück erstmal nichts vor.

Vorlesestelle S. 50 ff: „Wir liefen die Straße entlang. Friedrich hielt sich bei der Hauswand; ich blieb auf dem Bordstein. Ich warf den kleinen Vollgummiball, den ich im Schuhgeschäft geschenkt bekommen hatte. Er prallte von der Mitte des Gehsteigs hoch und flog Friedrich zu. Friedrich fing ihn auf und spielte ihn mir wieder zurück. „Mein Vater kommt gleich heim!“, rief Friedrich. „Ich muss bald nach Hause. Wir kaufen heute groß ein. Vielleicht bekomme ich auch irgendwo einen Ball geschenkt!“ Ich nickte und sprang über einen Kanaldeckel. Weil uns ein Fußgänger entgegenkam, setzte ich mit dem Werfen kurz aus. Kaum war der Mann vorüber, da schleuderte ich Friedrich den Ball wieder zu. Friedrich hatte nicht aufgepasst. Es klirrte. Scherben fielen. Der Ball rollte harmlos über den Gehsteig zu mir zurück. Friedrich starrte mit offenem Mund auf die zertrümmerte Scheibe des Schaukastens. Ich bückte mich nach dem Ball und begriff noch immer nicht, was geschehen war. Da stand plötzlich die Frau vor uns. Sie fasste Friedrich beim Arm und zeterte los. Auf ihr Geschrei hin wurden die Türen und Fenster in der Nachbarschaft geöffnet. Neugierige sammelten sich. „Diebe! Einbrecher!“, schrie die Frau. Ihr Mann stand mit den Händen in der Hosentasche vor der Ladentür. Unbekümmert rauchte er seine Pfeife. „Dieser Judenlummel“, verkündete die Frau allen, die es hören wollten, „drückt mir den Schaukasten ein, will meine Ware stehlen.“ Dann wandte sie sich wieder Friedrich zu: „Aber das ist dir noch einmal danebengegangen. Ich bin wachsam. Dich kenne ich, du wirst mir nicht entwischen. Euch Judenpack, ausrotten sollte man euch. Erst richten sie einem das Geschäft zu Grunde mit ihren großen Kaufhäusern, dann bestehen sie einen auch noch! Wartet nur, der Hitler wird es euch schon zeigen!“ Wild schüttelte sie Friedrich hin und her. „Aber er ist es doch gar nicht gewesen!“, rief ich dazwischen. „Ich habe den Ball geworfen; ich habe die Scheibe zerbrochen. Wir wollten nicht stehlen!“ Mit großen, dummen Augen guckte die Frau mich an. Sprachlos öffnete sie den Mund. Indessen fegte ihr Mann die Scherben auf die Gasse. Er nahm die großen und kleinen Garnrollen, die Sternchen mit schwarzem und weißem Zwirn und die Docken mit buntem Stickgarn aus dem Schaukasten und trug sie in den Laden. Plötzlich wurden die Augen der Frau ganz klein. „Was mischst du dich denn ein? Was hast du überhaupt hier zu suchen? Scher dich fort! Meinst du, weil ihr zusammen in einem Hause wohnt, deshalb müsstest du den Judenlummel in Schutz nehmen? Verschwinde!“, zischte sie mich an. „Aber ich habe doch den Ball in den Kasten geworfen!“, versuchte ich es noch einmal. Die Frau holte mit der Hand zum Schlag aus ohne Friedrich loszulassen. Friedrich weinte. Mit dem freien Ärmel wischte er sich die Tränen ab. Er verschmierte sein ganzes Gesicht. Und ich schwieg. Irgendwer hatte die Polizei angerufen. Atemlos und schwitzend radelte ein Schutzmann heran.“

85

V [/// liest die ausgewählte Stelle /// (3) Mein Urteil zu

Beurteilung **Urteil:**

86

V [dem Buch, es ist sehr gut, weil (.) es einem darstellt
sehr gut!

87

V [(2) wie's den Juden damals ergangen ist, und ich bin darauf

88	V [gekommen, weil wir's im Moment im Religionsunterricht
	Feedback
89	V [lesen. M [Will () was dazu sagen? (3) Bitte

Folgende Kinder- und Jugendbücher werden in den Buchvorstellungen behandelt:

- In „Kleiner Werwolf“ von Cornelia Funke wird ein Junge von einem Werwolf gebissen und verwandelt sich selbst in einen solchen. Gemeinsam mit seiner Freundin Lina sucht er nach einer Möglichkeit, die Verwandlung wieder rückgängig zu machen. (b1)
- Irma Krauß erzählt in „Die Bande der geheimen Skater“, wie vier Kinder gegen den Willen ihrer Eltern skaten, dabei als Gruppe zusammenwachsen und ihre Eltern schließlich durch ihre Leistungen überzeugen. (b2)
- In „Alles im Griff“ von Johanna Hurwitz versucht ein Mädchen, sich nach der Scheidung ihrer Eltern zurechtzufinden. (b3)
- Kirsten Boie erzählt in „Mit Kindern redet ja keiner“, wie ein Mädchen aufgrund der Depressionen ihrer Mutter immer mehr auf sich selbst gestellt ist und wie schwer es für sie ist, dass keiner von den Erwachsenen ihr die Lage erklärt. (b4)
- Im Kinder-Actionkrimi „Geheimauftrag für dich, Mark Mega und Phantom: Verschollen im Dämonendreieck“ von Thomas Brezina klärt der als verdeckter Ermittler eingesetzte Schüler Mark Mega, warum in der Nähe von Hawaii so viele Schiffe versinken und Flugzeuge abstürzen. (b5)
- Nicolette Bohn erzählt mit „Plötzlich war es kein Spiel mehr“ eine Geschichte von einem Jungen, der unwissentlich in die Neonaziszene gerät. Nachdem er die Zusammenhänge versteht, verhindert er einen Anschlag auf eine türkischstämmige Familie. (b6)
- In „Damals war es Friedrich“ von Hans Peter Richter erlebt ein Junge mit, wie sein jüdischer Freund und dessen Familie durch das nationalsozialistische Regime zugrunde gerichtet werden. (b7)
- Ein Mädchen muss in „Tanzen sehr gut – Mathe ungenügend“ von Brigitte Blobel wegen ihrer schlechten Schulnoten auf das Tanzen verzichten und Unterrichtsinhalte nacharbeiten. Dabei verliebt sie sich in einen älteren Jungen, der ihr beim Üben hilft. (b8)

Von den anderen vorliegenden Präsentationen von SchülerInnen der Jahrgangsstufen 7 und 13 werden zwei in fremden Lerngruppen vorgetragen:

- Ein Referat über die Vermenschlichung von Tieren in verschiedenen Textarten und Medien wird von einer Siebtklässlerin in einer sechsten Klasse gehalten. Dadurch sollen die Sechstklässler exemplarisch das Referieren kennen lernen.
- Ähnlich wird von einer Schülerin aus der 13. Jahrgangsstufe in einer 11. im Rahmen der sogenannten Methodentage zur Einführung von Arbeitstechniken in der Oberstufe ein Referat über das Thema Referieren vorgetragen.
- Ein Referat über „Die Ermittlung“ von Peter Weiss wird von zwei Schülern gemeinsam im eigenen Leistungskurs der Jahrgangsstufe 13 präsentiert.

Während die beiden Referate der OberstufenschülerInnen primärtextbezogen sind (Drama + Sekundärliteratur vs. Ratgeberliteratur), wurden die Vortragsinhalte von der Siebtklässlerin selbst zusammengestellt und mit Belegen versehen. Dies wurde vom Lehrer im Sinne der didaktischen Reduktion entschieden, um den Prozess der Präsentationsentwicklung um den Teil-

319 V [machen is dass man sonst in die Schriftsprache verfällt.
*
RL tippen auf Tisch

320 V [Und die Schriftsprache is halt überhaupt nich so wie die
*
R tippt auf Tisch
gesprochene Sprache ist keine Schriftsprache

321 V [geschene Sprache. Ich geb euch mal n Beispiel, ich
* R greift n r GH1
K nickt
BEISPIEL

Die Analysebasis bilden jeweils Videoaufnahme, Transkript sowie – sofern vorliegend – die von den SchülerInnen angefertigten Sprechvorlage.

Hörerseitige Aktionen sind im Präsentationskorpus kaum enthalten, daher können sie auch nur marginal untersucht werden. Sie werden während der Präsentationen nicht oder nur nonverbal exothetisiert. Es wurden keine gesonderten Rezeptionsdaten (z. B. durch Befragung) erhoben. In den Feedbackgesprächen werden Rezeptionsprozesse wie z. B. Verständnisschwierigkeiten oder Verstehbarkeit kaum thematisiert. Als didaktische Konsequenz müsste daraus abgeleitet werden, Rezeptionsprozesse stärker zu fokussieren. Dem steht allerdings gegenüber, dass nur sehr wenig Literatur zur Rezeption mündlicher Kommunikation zu finden ist.

Die vorliegenden Buchvorstellungen dauern fünf bis neun Minuten und füllen 21 bis 89 Transkriptflächen. b1, b2, b3 und b7 können innerhalb der vorliegenden Streuung als eher kurz und b5, b6 und b8 als eher lang bezeichnet werden. Wie im Unterkapitel „Textmikroorganisation: Propositionen-Anordnung und -Vernetzung“ (D 4.1.2) gezeigt werden wird, hängt die Komplexität der Inhaltsangabe innerhalb von Buchvorstellungen nicht nur von der Komplexität des Primärtextes, sondern insbesondere von der Position der ausgewählten Vorlesestelle ab: Je weiter hinten im Primärtext sich die Vorlesestelle befindet, desto mehr Vorabinformationen brauchen die HörerInnen, um den zitierten Ausschnitt verstehen und einbinden zu können. Alle Buchvorstellungen mit mehr als 50 Transkriptflächen (b4, b5, b6, b8, s. Tab. 13, Seite 78) enthalten eine Vorlesestelle, die sich weiter hinten im Primärtext findet. Die drei eher langen Buchvorstellungen (b5, b6, b8) beziehen sich auf eher komplexe Primärtexte. Allerdings kann die Komplexität der Primärtexte nur grob eingeschätzt werden. Ihre Untersuchung würde eine eigenständige Arbeit im Rahmen des Forschungsbereichs „Sprache im Kinder- und Jugendbuch“ verlangen. Im Hinblick auf die Beurteilung von Inhaltsangaben innerhalb von Buchvorstellungen muss also nicht nur die Verständlichkeit der Präsentation, sondern auch der Schwierigkeitsgrad der Inhaltsangabe berücksichtigt werden. Während die Vortragenden in b1 und b5 eher durchschnittliche Leistungen im Fach Deutsch zeigen, gelten die Vortragenden in b6 und b8 als besonders leistungsstark.

Die anderen drei untersuchten Präsentationen unterscheiden sich sehr stark hinsichtlich Dauer und Komplexität. Während das Referat der Siebtklässlerin kurz und wenig komplex ist, sind die Referate der SchülerInnen der 13. Jahrgangsstufe, was Dauer und Komplexität betrifft,

schon fast mit Referatanforderungen im Grundstudium zu vergleichen. Alle Vortragenden in r6, r11 und r13 sind als leistungsstark im Fach Deutsch zu bezeichnen.

Tab. 12: Übersicht: Dauer und inhaltliche Komplexität der Referate und des Vortrags

Transkript	selbst formulierte Anteile: (Transkriptflächenanzahl)	Dauer inkl. Medien/Zitate	Komplexität des Themas
r6	81	7 min	Das Referat behandelt das Vorkommen von vermenschlichten Tieren in fünf verschiedenen Medien bzw. Textarten anhand von jeweils zwei bis drei Beispielen. Die Inhalte wurden von der Schülerin selbst entwickelt.
r11	560	30 min	Zwar ist das Thema eher komplex, jedoch ist die Gliederung durch die Literatur bereits vorgegeben. Das Thema ist von der Referentin bereits häufiger bearbeitet und referiert worden.
r13	681	45 min, sehr schnell gesprochen. Zwar referiert jeder Vortragende eine Handoutseite, V1 trägt jedoch wesentlich umfangreicher vor.	Thema und Themenbehandlung sind eher komplex. Dramentext und Sekundärtexte wurden eingearbeitet.

Tab. 13: Übersicht: Dauer und inhaltliche Komplexität der Buchvorstellungen

Transkript	selbst formulierte Anteile: (Transkriptflächenanzahl)	Dauer inkl. Vorlesen	Vorlesestelle(n)	Einschätzung der Komplexität des Primärtextes
b1	23	7 min	S. 12-15 o.	Der Text ist wenig komplex.
b2	40	8 min	S. 11-16	Die Handlung ist nicht komplex, jedoch wirkt die Erzählweise recht assoziativ.
b3	32	5 min	2. Kap.	Der Text ist wenig komplex.
b4	52	6 min	s. 73 ff.	Die Handlung ist nicht komplex, jedoch wird häufig zwischen Rückblick und „Jetzt“-Zeit gewechselt und z. T. nicht in chronologischer Reihenfolge erzählt.
b5	85 (vergleichsweise lange Ausführungen zu Inhaltsangabe und Beurteilung)	9 min	S. 50 ff.	Die Informationsstruktur des Jugendbuchtextes ist recht komplex und kombiniert z. T. disparat nebeneinander eine Vielzahl von Einzelinformationen, was eine Inhaltsangabe erschwert. So wird der Erzähltext z. B. durch eine vorge-nommene Action-Szene, „Info-Cards“, Spielanleitungen, „Action-Fragen“ sowie Spieldauswertungen unterbrochen. Am Anfang werden LeserInnen im Erzähltext direkt an-gesprochen, danach nur noch in den „Action-Fragen“. WolfFantom wird erst spät vorgestellt.
b6	67	7 min	Anfang und Mitte	recht komplexe Struktur der Vorlage (Mehrsträngigkeit: Rahmenhandlung, Erzählstrang, Drehbuchausschnitte des Freundes aus München, aufgrund der Rahmenhandlung nicht chronologisch)
b7	21	7 min	Ende 1. Drittel	nicht übermäßig komplex
b8	89 (vergleichsweise ausführliche Angaben zu Autorin, Inhalt, Beurteilung)	8 min	Mitte 3. Drittel	Struktur des Primärtextes – mit Ausnahme der Tagebucheinträge – linear und mäßig komplex.

3. Präsentationsentwicklung: Primärtextverarbeitung für Inhaltsangaben im Rahmen von Buchvorstellungen

Alle Teilprozesse der Präsentationsentwicklungsphase in ihrer Differenziertheit zu untersuchen, würde ein Untersuchungsdesign verlangen, das ermöglicht, den gesamten Präsentationsentwicklungsprozess unter Verwendung diverser Datenerhebungsmethoden zu begleiten. Zusätzlich zu Methoden der Textrezeptions- und der Schreib(prozess)forschung⁶² wären solche zur Untersuchung der „vorbereiteten Aktivitäten zur Umsetzung“ notwendig. Aufgrund der hier vorliegenden Daten können also nur Teilbereiche der Präsentationsentwicklung untersucht werden. Da die Daten zudem mit Ausnahme der Sprechvorlagen im Wesentlichen aus der Umsetzungsphase stammen, sind Aussagen im Hinblick auf Prozesse der Entwicklungsphase nur auf der Basis von Rekonstruktionen möglich. Ferner sind die Einzelphänomene z. T. so eng verbunden, dass die Daten den Teilprozessen nicht getrennt voneinander zugeordnet und die Teilprozesse nicht unabhängig voneinander analysiert werden können. Daher werden sie unter einem jeweiligen Themenschwerpunkt betrachtet werden. So erklärt es sich, dass z. B. die der Vorbereitungsphase entstammenden Sprechvorlagen sowohl im Kontext Primärtextverarbeitung (Kap. 3) als auch im Hinblick auf den Formulierungsprozess (Kap. 4) sowie unter der Perspektive der Visualisierung (Kap. 5) thematisiert werden.

Im vorliegenden Kapitel beschränkt sich die Untersuchung auf einen ausgewählten konzeptionellen Prozessteil: die Primärtextverarbeitung für Inhaltsangaben im Rahmen von Buchvorstellungen. Auf der Basis der erhobenen Daten können konzeptionelle Prozesse bezüglich der Primärtextverarbeitung nur durch Vergleich der Primärtexte mit entsprechenden Abschnitten der Sprechvorlage und/bzw. mit der konkreten (audio-visuell festgehaltenen) Umsetzung rekonstruiert werden. Für die Analysen wurden die Inhaltsangaben der Buchvorstellungen gewählt, weil es sich dabei um überschaubar große und in Bezug auf die Anforderungen an Entwicklung und Umsetzung vergleichbare Präsentationseinheiten handelt. In den Transkripten (s. CD-Rom) ist der Beginn von Inhaltsangaben durch das Textfeld

Inhalt

 markiert. Im Anschluss daran ist der jeweils vorgelesene Primärtextauszug im Transkript abgedruckt (s. Transkriptauszug S. 93). Die Inhalte der Sprechvorlage werden interlinear wiedergegeben.

Anders als beim Präsentieren von einzelnen Fakten zu Werk, AutorIn und Verlag oder bei der Formulierung der eigenen Einschätzung gilt es im Buchvorstellungs-Abschnitt „Inhaltsangabe“, komplexere Zusammenhänge verkürzt darzustellen. Dies verlangt nicht nur – wie bei den anderen Abschnitten auch – einen sinnvollen inhaltlichen **Aufbau**, sondern außerdem die **Auswahl** der zu thematisierenden Inhaltsausschnitte. Diese Auswahl bedeutet eine starke Reduktion der Primärinformationen und verlangt sprachliche Mittel und die Formen, die die **Vernetzung** der einzelnen Informationen herstellen. Was Ehlich (1981: 384 u. 397) zum Exzerpieren ausführt, gilt auch für die Inhaltsangabe (die ja auf einem mentalen oder schriftlich erstellten Exzerpt beruht): In einem Text repräsentiertes Wissen kann man nur in reduzierter, gewichteter und sortierter Form wiedergeben, wenn man dessen argumentative Strukturen rekonstruieren kann. Dazu ist es notwendig, die Verknüpfung der wesentlichen propositionalen Gehalte zu erkennen und sprachlich abzubilden. Die Inhalte müssen für eine Inhaltsangabe im Rahmen der Buchvorstellung aber nicht nur reduziert, sondern zusätzlich auf den ausgewählten vorzulesenden Primärtextausschnitt (im Folgenden als Vorlesestelle bezeichnet) ausgerichtet werden. Hier

62 Krings (1992) bietet z. B. einen breiten Überblick über die vielfältigen Methoden der Schreibprozessforschung.

ist auch die Funktion der Inhaltsangabe in der Buchvorstellung zu berücksichtigen: Die ZuhörerInnen sollen motiviert werden, das vorgestellte Buch zu lesen. Die Inhaltsangabe soll also das Verstehen der Vorlesestelle ermöglichen, ohne zuviel vorwegzunehmen, und gleichzeitig Spannung bzw. Interesse bei den ZuhörerInnen erzeugen.

Wie bei der spontanen Beurteilung von Vorträgen insgesamt so fällt es Zuhörenden auch bei einer Inhaltsangabe leicht zu beurteilen, ob diese inhaltlich verständlich ist oder nicht. Die genauere Analyse kann aber erst zeigen, wo konkrete sprachliche und inhaltliche Probleme liegen. Um Primärtext und Inhaltsangabe in Beziehung setzen zu können, konstruiere ich eine primärtextnahe Assertionsreihung, indem ich die übergeordneten propositionalen Gehalte in der ursprünglichen Reihenfolge aufliste, ohne bereits für die Inhaltsangabe wesentliche und unwesentliche Inhalte zu unterscheiden. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, weil die Primärtexte aufgrund ihrer Länge nicht vollständig abgebildet werden können (wie etwa bei Melenk/Knapp (2001)) und weil dies einen Handlungsschritt bei der Erstellung einer Inhaltsangabe darstellt, den auch die SchülerInnen mehr oder weniger explizit vollziehen muss(t)en. Diese konstruierte Assertionsreihung wird mit der präsentierten Inhaltsangabe verglichen, um zeigen zu können, welche Informationen *getilgt* bzw. *verschoben* und welche (ggf. *umformuliert*) in der Inhaltsangabe thematisiert werden. Die Segmentierungen der Inhaltsangabe und der konstruierten Assertionsreihung in den Abbildungen ergibt sich aufgrund rein inhaltlicher Kriterien. Es wird in den Analysekapiteln darauf verzichtet, den jeweiligen Inhalt außerhalb der Abbildungen noch einmal zu beschreiben. Er ist somit den Abbildungen zu entnehmen.

3.1 Umstellung, Kontraktion und Tilgung von Primärtextinformationen

In diesem Unterkapitel werden die vier Inhaltsangaben der Buchvorstellungstranskripte b2, b4, b6 und b8 analysiert. Es zeigt sich, dass die Reduktion und Neuordnung von Primärtextinformationen durch Umstellung, Kontraktion und Tilgung unproblematisch ist, obwohl dies im Deutschunterricht dieser 6. Klasse nicht explizit gefördert wurde. Rezeptionsschwierigkeiten entstehen durch sprachliche Elemente (bzw. deren Fehlen). In b2 betrifft dies die Wahl eines ungünstigen Symbolfeldausdrucks. Neben tolerierbaren Ungenauigkeiten wirkt sich in b4 rezeptionser schwerend aus, dass in der Sprechvorlage getilgte Informationen bei der Umsetzung ohne angemessene sprachliche Verknüpfung wieder eingefügt werden. In b8 werden die Informationen gut zusammengefasst und zutreffend, allerdings wenig abwechslungsreich spontan verknüpft. Lediglich in b6 werden sowohl relevante Informationen zur Sprechvorlage hinzugefügt als auch zutreffend vernetzt. Es folgen Detailanalysen, die darstellen, welche Veränderungen in der Präsentation im Vergleich zu Primärtext und ggf. Sprechvorlage vorgenommen werden.

Beispiel aus b2: Ungünstig gewählter Symbolfeldausdruck

Die Inhaltsangabe im Transkript b2 fasst die für die Buchvorstellung relevanten Inhalte des Textes „Die Bande der geheimen Skater“ ökonomisch zusammen (vgl. Abb. 14):

„Ja, über das Buch, das wird aus der Sicht eines Mädchen namens Sigrid erzählt und die hat ähm sagen wir mal fast immer Pech, und das hat ihr den Na/ den Spitznamen Schusselchen eingebracht, ja und sie wünscht sich so gern Inlineskates, aber die kriegt das von den Eltern nicht, also wegen ihres Peches, und ähm ja. Und d/ eines Morgens sollte sich das ändern.“ (b2)

Im Einzelnen können die Veränderungen folgendermaßen beschrieben werden (vgl. Abb. 14):

- Für das Verständnis der Vorlesestelle nicht relevante Informationen werden weggelassen. Dazu gehören die hinsichtlich der erzählten Zeit chronologisch vorgezogenen Informatio-

- nen über die Bande (a), Informationen über die Freundin Maja (c) und der Vorfall, bei dem sich die Protagonistin das Knie verletzt (d).
- Allgemeine Aussagen über das Leben der Protagonistin (Verletzungshäufigkeit) (e), die zugleich den Grund für das Inline-skate-Verbot darstellen, werden an den Anfang gestellt.
 - Informationen über den Wunsch nach Skates (b) und über den Grund für das Skate-Verbot (f) werden kontrahiert.
 - In der Überleitung zur Vorlesestelle werden die Informationen des letzten Satzes vor der Vorlesestelle (i) und des ersten Satzes der Vorlesestelle (j) kontrahiert.

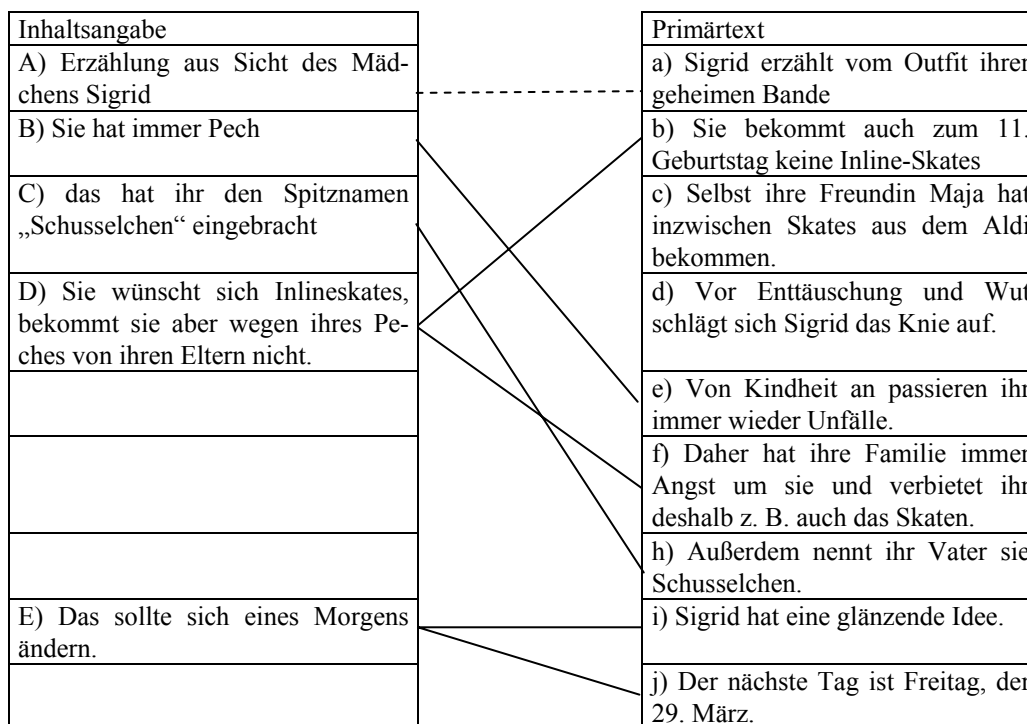


Abb. 14: Relation von propositionalen Gehalten der Inhaltsangabe und des Primärtextes in b2

Die Informationen werden nicht nur reduziert und umgestellt, sondern mittels deiktischer und operativer Prozeduren angemessen verknüpft. Darüber hinaus werden gut passende Symbolfeldausdrücke benutzt (*Spitznamen*, *eingebracht*, *ändern*). Im Hinblick auf einen kohärenten Aufbau fehlt jedoch eine Information. Um der Schwierigkeit, Sigrids häufige Unfälle „auf den Begriff“ zu bringen, zu begegnen, wählt der Vortragende den Symbolfeldausdruck *Pech* und signalisiert durch die Routineformel *sagen wir mal* gleichzeitig, dass dieser Ausdruck die Gegebenheiten nur näherungsweise angemessen beschreibt. Tatsächlich geht es in diesem Kontext um die Verletzungshäufigkeit. Der Ausdruck *Pech* verweist aber nicht ausschließlich auf *körperliche Verletzung*. Einen passenden Ausdruck zu finden, ist schwierig, weil im Primärtext sowohl Beispiele für selbst- als auch für fremdverschuldete Unfälle aufgeführt werden. Der Ausdruck *Schusselchen* ermöglicht den HörerInnen zwar, den Ausdruck *Pech* etwas zugespitzter zu interpretieren, ihnen wird aber „zugemutet“, in kürzester Zeit darauf zu schließen, dass die Eltern das Inline-Skaten für zu gefährlich halten, weil Sigrid sich sehr oft verletzt. Auf eine

entsprechende Nachfrage im Feedbackgespräch zeigt sich, dass dem Vortragenden (zumindest in dem Moment) Symbolfeldausdrücke wie *tolpatschig sein* und *das Unglück anziehen* fehlen und er den Zusammenhang zwischen diesen Ursachen und der Wirkung (erhöhte Verletzungsgefahr) nicht explizit machen kann.

S3: „womit hatte sie immer Pech?“

V: „Also, das is eine Gewohnheit, also **das kann man nich so erklären**, also von Anfang an.“

Die Nachfrage verdeutlicht, dass S3 das für das Verstehen fehlende Element identifiziert: Die Eltern verbieten das Skaten, weil Sigrid sich so oft verletzt (und nicht etwa, weil sie so oft Pech hat). V bearbeitet die Nachfrage nicht angemessen, denn sowohl der Ausdruck *Gewohnheit* als auch die Formulierung *von Anfang an* rephrasieren lediglich den Ausdruck *immer*, nehmen aber nicht Bezug auf das durch *womit* erfragte Wissensselement.

Beispiel aus b4: Nicht-verknüpfte spontane Sprechvorlagenergänzungen

Für die Buchvorstellung b4 wählt die Vortragende eine Vorlesestelle, die sich relativ weit hinten im Text „Mit Kindern redet ja keiner“ befindet. Daher ist die Inhaltsangabe relativ umfangreich:

„Und ähm über das Buch, das wird erstens aus Charlottes Sicht geschrieben, und ähm die Charlotte, die geht in die dritte Klasse, und is dann hinterher mit ihrer Familie umgezogen. Und in der neuen (.) Gegend, da hat die dann auch gleich ne beste Freundin gefunden, nämlich die Luisa, aber die nennen alle nur Lule, (.) und ähm irgendwann hat die Mutter dann angefangen keinen Haushalt mehr zu machen und so und die hat sich dann immer nur unter die Decke auf die Couch gelegt, und de:r Charlotte auch kein Essen mehr gekocht, und deswegen war der Papa auch sauer auf die Mutter, und dann ähm hat die Mutter die Charlotte immer öfter angeschrien und so und einmal hatte die äh (.) Charlotte sogar geschlagen, und am nächsten Tag hat se dann: so praktisch als Entschuldigung n Hamster mitgebracht, und den hat Charlotte dann Rudi Ratlos genannt. Und ähm Weihnachten sind die beiden Omas von der Charlotte gekommen, und da lief das Weihnachtsfest dann eigentlich auch ganz normal, also (.) die Mutter lag nicht auf der Couch, und ähm als die Omas dann aber wieder weggefahren sind, da is dann der Hamster gestorben. Und als die Charlotte dann eines Tages nach Hause kommt nach der Schule, da ähm hämmert die ganz oft gegen die Tür und keiner macht die Türe auf, und dann kommt die Frau König. Die Nachbarin von der Charlotte, und nimmt die ähm (.) Charlotte dann mit zu sich nach Hause, weil der Vater hat ihr das so gesagt. Und ähm da les ich dann jetzt vor.“ (b4)

Beim Vergleich der propositionalen Gehalte in der Präsentation mit denen im Primärtext sind in b4 Veränderungen festzustellen, die zu folgenden (tolerierbaren) Ungenauigkeiten führen (vgl. Abb. 15):

- Die gesamte Vorgeschichte (B-C) sowie der Grund für die psychische Erkrankung der Mutter (G) werden getilgt.
- Die Freundin Lule wird eingeführt (3), aber weder sie noch ihre Mutter kommen in der weiteren Inhaltsangabe vor (vgl. N).
- Die zunehmende Vernachlässigung der Haushaltsaufgaben durch die Mutter wird zusammengefasst als Tatsache (4-7) beschrieben. Es wird nicht deutlich, dass sich die Situation – insbesondere nach dem Weihnachtsbesuch der Großmütter – immer mehr zuspitzt (H, M, S).
- Der Grund für den Tod des Hamsters (P, S) – Charlotte vergisst immer öfter ihn zu füttern und auch ihre Eltern achten nicht darauf – wird getilgt. Dadurch wird nicht deutlich, dass die nachlässige Versorgung des Hamsters eine Parallele zur fehlenden Umsorgung Char-

lottes durch ihre Mutter darstellt. Gleichwohl wird durch die Information über den Tod des Hamsters Charlottes psychische Verfassung erahnbar.

- Es wird weder erwähnt, dass Charlotte ihre Situation peinlich ist und sie sich bemüht, sie zu verheimlichen (T), noch, dass Lules Mutter zu ihrer einzigen Bezugsperson wird (N).

In recht gelungener Weise werden Veränderungen der Sprechvorlage und des zitierten (!) Primärtextausschnittes vorgenommen, um die Vorlesestelle besser einzupassen:

- Der Grund, warum niemand die Tür aufmacht (nämlich der Selbstmordversuch der Mutter) (V) wird nicht genannt, obwohl dies in der Sprechvorlage geplant war. Der Vorteil dieser Tilgung besteht darin, dass die Vorlesestelle, in der selbst erzählt wird, dass Charlotte nur zögerlich über die Vorkommnisse informiert wird, spannender wirkt, weil die HörerInnen somit denselben Informationsstand haben wie Charlotte. Im Gegensatz dazu wüssten sie als LeserInnen bereits, dass die Mutter nicht öffnen kann, weil sie Tabletten nahm und ins Krankenhaus gebracht werden musste.
- Stattdessen wird das Setting der Vorlesestelle (16) eingefügt, um damit zu dieser überzuleiten.
- Im Vergleich zu den anderen Buchvorstellungen ist es sehr ungewöhnlich, dass die Vortragende innerhalb des Vorleseausschnitts 3 Stellen des Primärtextes auslässt, und zwar eine sprachliche Dopplung sowie zwei Stellen, in denen Charlottes Sprechweise unpassenderweise als Schreien beschrieben wird. Es ist nicht anzunehmen, dass dies aufgrund von Verlesern passiert. Vermutlich handelt es sich um gewollte stilistische Eingriffe der Vortragenden, um einen höheren Stimmigkeitsgrad zu erreichen.
- Sinnvollerweise werden die Teile der Sprechvorlage getilgt, die den Inhalt der Vorlesestelle wiedergeben (j, k).

In der Sprechvorlage werden viele Informationen des Primärtextes getilgt: der Rückblick auf die frühe Kindheit, Beginn und Beendigung des Studiums der Mutter, die Rolle des Vaters, die Zeit mit dem Hamster, den Besuch der Großmütter, Charlottes Leben außerhalb ihres Zuhauses (mit Lule und deren Mutter, beim Ballett und in der Schule bzw. auf dem Schulweg) (vgl. a-k). Die so sehr stark reduzierten Angaben sind **in der Sprechvorlage** weitgehend kohärent aufgebaut und machen im Zusammenhang mit der Überleitung (i-k) die Vorlesestelle en Gros auch ohne viele operative Prozeduren rezipierbar. Die einzige Ausnahme bildet die Information über die neue Freundin Lule (b), deren Relevanz für die Inhaltsangabe wie für die Vorlesestelle nicht ersichtlich ist. Aufgrund des *aber* in c ist anzunehmen, dass folgende Verknüpfung in der Sprechvorlage angelegt werden sollte, die schließlich in der Präsentation vollständig verloren geht (s. u.):

- a Charlotte zieht um.
- b [Weil] sie sofort eine neue Freundin findet, [lebt sie sich **zwar** schnell ein.]
- c **Aber** ihre Mutter kümmert sich immer weniger [um sie und] den Haushalt.

In der Präsentation werden in der Sprechvorlage getilgte Informationen des Primärtextes über Charlottes Alter, die Freundin, den Vater, den Hamster und über den Besuch der Großmütter in der Weihnachtszeit wieder eingefügt. Dadurch entstehende Verknüpfungsanforderungen werden durch sehr häufig benutztes *und* sowie *und (...) dann* nicht ausreichend bearbeitet; z. T. werden außerdem für diese Ergänzungen unverzichtbare Propositionsteile des Primärtextes getilgt:

Vorlage	Präsentation	Primärtext
		A Charlotte erinnert sich an den Tag, an dem ihr niemand die Tür öffnete.
		B Charlotte erinnert sich an ihre frühe Kindheit, in der sie viel Zeit mit ihrer Mutter verbracht hat.
		C Dann hat ihre Mutter begonnen zu studieren , und Charlotte ging zu einer Tagesmutter, was dem Vater missfiel.
	1 und ähm die Charlotte, die geht in die dritte Klasse,	
a Eines Tages zieht Charlotte um.	2 und is dann hinterher mit ihrer Familie umgezogen.	D Charlotte zieht mit ihren Eltern aufs Land.
b In der neuen Gegend findet sie Lule, ihre beste Freundin.	3 <i>Und in der neuen (.) Gegend, da hat die dann auch gleich ne beste Freundin gefunden, nämlich die Luisa, aber die nennen alle nur Lule,</i>	E Dort lernt sie Lule kennen.
		F Sie geht in den Kindergarten.
		G Weil sich Charlottes Mutter überfordert fühlt , hört sie mit dem Studium an der durch den Umzug weiter entfernten Uni auf, was im Sinne des Vaters ist und Charlotte gut gefällt.
c Die Mutter aber macht keinen Haushalt mehr	4 (.) und ähm irgendwann hat die Mutter dann angefangen keinen Haushalt mehr zu machen und so	H Irgendwann fängt die Mutter an, sich weniger um den Haushalt zu kümmern.
d und kocht kein Essen.	5 und die hat sich dann immer nur unter die Decke auf die Couch gelegt.	
e Sie liegt nur noch auf der Couch unter der Decke.	6 und de:r Charlotte auch kein Essen mehr gekocht,	
	7 und deswegen war der Papa auch sauer auf die Mutter,	
f Und Charlotte schreit sie viel öfter an.	8 und dann ähm hat die Mutter die Charlotte immer öfter angeschrien und so	I Sie schreit Charlotte häufig an
g Einmal hat sie sie sogar geschlagen.	9 und einmal hatte die äh (.) Charlotte sogar geschlagen,	J und schlägt ihr einmal ins Gesicht.
	10 und am nächsten Tag hat se dann: so praktisch als Entschuldigung n Hamster mitgebracht,	K Am nächsten Tag bekommt Charlotte einen Hamster von ihrer Mutter.
	11 und den hat Charlotte dann Rudi Ratlos genannt.	L Charlotte nennt ihn Rudi Ratlos und bringt ihm Kunststückchen bei.
		M Die Mutter hat den Haushalt nicht mehr im Griff und liegt zunehmend nur auf dem Sofa. Der Vater hat kein Verständnis dafür und wird immer ungehaltener.
		N Charlotte verbringt viel Zeit bei Lule und spricht mit Lules Mutter über das Problem ihrer Mutter.

T

Die Vortragende beginnt mit der Fehlinformation, dass Charlotte in die dritte Klasse geht. Dies ist erst am Ende der Erzählung der Fall. Die erzählte Zeit umfasst ca. sechs oder sieben Jahre, die Geschichte wird allerdings im Rückblick erzählt und beginnt mit der Erinnerung an die Situation, an die die Vorlesestelle anschließt und in der Charlotte die dritte Klasse besucht (vgl. Kap. 4.4.2.3).

- Die Verknüpfung mit der zweiten Information, nämlich dass Charlotte umgezogen ist, durch die Deixis *dann hinterher* verstärkt den inhaltlichen Fehler, denn der Umzug fand vor der Kindergartenzeit statt. Möglicherweise bezieht sich *dann hinterher* darauf, dass der Umzugsinformation im Primärtext einige Kapitel vorausgehen.
- Der in der Sprechvorlage bereits unvollständig verknüpfte Zusammenhang der Vorlagenteile a bis c (s. o.), wird in der Präsentation durch Einfügung zusätzlicher Informationen und Tilgung der operativen Prozedur *aber* noch stärker maskiert (3-4):

„Und in der neuen (.) Gegend, da hat die dann auch gleich ne beste Freundin gefunden, **nämlich die Luisa, aber die nennen alle nur Lule**, [deshalb lebt sie sich **zwar** schnell ein, **aber**] (.) **und ähm** irgendwann hat die Mutter dann angefangen keinen Haushalt mehr zu machen und so.“

Ähnliches gilt für weitere Sprechvorlagenergänzungen:

- Die Information, dass Charlotte den Hamster Rudi Ratlos nennt (11), wird nicht weitergeführt. Sie ist weder für die Vorlesestelle noch für die Inhaltsangabe relevant.
- Der Weihnachtsbesuch der Großmütter wird weder an die erfolgten noch an die folgenden Information angebunden. Es wären sowohl weitere Informationen als auch spezifischere operative Prozeduren als *und dann* nötig, damit die HörerInnen die genannten Informationen kontextualisieren können:

Und ähm Weihnachten sind die beiden Omas von der Charlotte gekommen, [**um** den Haushalt wieder in Ordnung zu bringen]

und da lief das Weihnachtsfest dann eigentlich auch ganz normal, also (.) die Mutter lag nicht auf der Couch, [**aber**]

und ähm als die Omas dann aber wieder weggefahren sind, [geht es der Mutter schlechter als vorher. **Außerdem** stirbt **auch noch** der Hamster] da is dann der Hamster gestorben [weil Charlotte vergisst, ihn zu füttern].

Durch die spontanen Einfügungen von nicht geplanten Informationen, kann das in der Sprechvorlage geplante „Kohärenzgefüge“ nicht mehr wirksam werden. Die entstehenden Sprünge werden weder durch zusätzliche Informationen noch durch angemessene Verknüpfungsmittel bearbeitet, und die Einfügungen dadurch nicht kohärent eingepasst.

Beispiel aus b8: Wiederholte Nutzung weniger operativer Prozeduren

In b8 werden die Informationen des Primärtextes „Tanzen sehr gut – Mathe ungenügend“ so reduziert und in der Inhaltsangabe so aufgebaut, dass sie leicht zu rezipieren sind. Informationen zum Setting (Beruf und Vorstellungen des Vaters) werden angemessen vorgezogen. Lediglich spontane Sub- und Koordinationsformulierungen wären stilistisch optimierbar. Da die Stichwörter der Sprechvorlage keine solchen Mittel enthalten, kommt es zu häufiger Nutzung einiger weniger Mittel, die z. T. ersetzt werden könnten, da sie bewirken, dass „Informationshäppchen“ (nämlich Spiegelstrichinhalte) lediglich aneinandergereiht werden (Kursivdruck = Sprechvorlageninhalte):

„das *handelt von* der *Arnika Ingwersen*, **und** die wird halt immer nur *Nike* genannt, **und** die *tanzt Ballett*, für ihr Leben gern. **Aber** sie ist *nicht* sehr *gut in der Schule*, aber das hat sie *vor*

den Eltern verheimlicht, denn: ihr Vater ist Facharzt für Hals-, Nasen- und Ohrenkrankheiten, und hat eine Praxis aufgebaut, die er später der Nike (.) äh weiterleiten will. Und die Nike kann halt mit den schlechten Noten nicht Medizin studieren, und außerdem möchte sie trotzdem Balletttänzerin werden. Das wissen die Eltern auch nicht. Und das möchte sie an ihrem fünfzehnten Geburtstag sagen. Und an diesem/ diesem fünfzehnten Geburtstag wartet sie halt wieder oben in ihrem Zimmer, also bei denen is das so wie Weihnachten, und dann hört sie auf einmal eine kleine Auseinandersetzung zwischen den Eltern. Und da (.) bringen die/ reden die: etwas/ über etwas von schlechten Noten. Und dann soll sie halt runterkommen, und dann erfährt sie, dass ein blauer Brief eingetroffen is. An ihrem Geburtstag. Und wie das Leben halt so spielt, darf sie nicht mehr tanzen bis sie besser in der Schule wird. Und/ also vern/ versucht die Nike besser zu werden, aber das geht nicht, denn (.) sie schafft es einfach nicht, und als sie dann wieder einmal eines Nachmittags so vor ihren Hausaufgaben sitzt und nich weiterweiß, geht sie in das Cafe Größenwahn. Dort trifft sie Jan. Den kennt sie schon von einem Sommerfest. Da hat sie einmal mit ihm getanzt und seitdem nicht mehr wiedergesehn. Jan ist ein guter Schüler. Und er gibt ihr Nachhilfe in Mathe. So bekommt sie prompt in:/ in (der) Mathe eine drei. Mit der Zeit verliebt sich die Nike auch in den Jan. Und dann kommt die Großmutter (.) von (.) der Nike, denn die Eltern fahrn weg, denn der Vater muss auf einen Facharztkongress in Kairo. Und die Großmutter die lässt die Nike tanzen. Denn die hat früher selber mal getanzt und musste aufhörn. Also sie weiß, wie das ist. Und am nächsten Tag nachdem sie halt zu dieser Tanzstunde gegangen is, erlebt sie dann in der Schule ein nich so schönes Ereignis. Und jetzt les ich vor.“ (b8)

Beispiel aus b6: Sinnvolle Ergänzung der Sprechvorlage durch zusätzliche Informationen sowie Einpassung durch deiktische und operative Prozeduren

Bei der Inhaltsangabe in b6 („Plötzlich war es kein Spiel mehr“) ist im Vergleich zu den anderen Beispielen auffällig, dass in der Sprechvorlage (s. Unterstreichung) fehlende, für das Verständnis aber unerlässliche Informationen ergänzt und durch zusätzliche deiktische und (para-)operative Prozeduren „eingepasst“ werden (vgl. auch Tab. 14):

Und im Buch geht es um den dreizehnjährigen Till, der lebt in München, und seine Eltern wollen eine (.) Scheidungsprobe machen, deswegen zieht Till mit seiner Mutter nach Dohlstadt, also Dohlstadt is so n kleines Dorf, und lernt dort Patrick kennen. Und mit Patrik gerät er dann in eine (.) in Anführungsstrichen tolle Gruppe, also er findet sie zuerst toll, und was er aber nich weiß, is dass die Grup/ dass die Gruppe nach Hitler geht, und die Gruppe macht zum Beispiel Säuberungsaktionen, darunter verstehen sie, dass sie an Wände sprühn mit der Aufschrift irgendwie Türken raus oder so, und Till is verwundert ähm hat das aber noch nich so ganz begriffen, und dann is halt Friedhelms Party. Friedhelm is der Anführer, deshalb soll das eine ganz tolle wunderbare Party werden, und die Gruppe überrascht ihn nämlich mit einer Bombe bei Öztürks. Und Till kennt die, die ham nämlich eine Pommesbude und da kauft er sich öfter mal Pommes, deswegen rennt er weg und informiert die Polizei, die Bombe wird entstellt, da is also alles gut, aber ähm Till hat jetzt Angst, dass ihn: (.) die Bande kaltmacht.

Auffällig ist, dass die fehlenden Informationen an allen Stellen nachgeschoben werden, was verdeutlicht, dass sich die Vortragende zunächst genau an die Vorlage hält. Dies zeigt sich auch darin, dass die relativ wenigen festzustellenden (kleineren) Formulierungsschwächen alle mit den Vorlagestrukturen übereinstimmen (<nach Hitler> vs. „dass die Grup/ dass die Gruppe nach Hitler geht“, <Wände ansprühen: Türken raus!> vs. „dass sie an Wände sprühn mit der Aufschrift irgendwie Türken raus oder so“, <Bombe wird entstellt> vs. „die Bombe wird entstellt“). Tab. 14 zeigt, dass die Strategie der Ergänzung von Inhalten und deren sprachliche Einbindung mittels deiktischer oder operativer Prozeduren auch in den anderen Präsentationsteilen erfolgreich angewendet wird und nur in einem Fall misslingt (s. grau hinterlegte Zeile).

Tab. 14: Überblick über Ergänzungen der Sprechvorlage in b6

Stichwörter/ergänzte Propositionen	Verbindung von Stichwörtern/ergänzten Propositionen durch ergänzte Verben und Verknüpfungsmittel	Stichwörter/ergänzte Propositionen in []
besteht seit 50 J.	<i>weil</i> er is	(gegründet 1946)
spezialisiert auf Theologie	hat aber jetzt	seit ca. einem Jahr auch ...
Verlage unterstützen sich	<i>damit</i> sie ...	
Begeisterung für's Schreiben in Grundschule	und dann	studierte ...
studierte ...	(währenddessen)	Gründung einer Liter.-Zeitsch.
	<i>sie</i> hieß	„Im Angebot“
	und hat <i>dort ihre</i> ersten	kl. Gesch. u. Gedichte
Jugendbuchausstellung	dadurch	<i>ihre</i> Idee für's Buch entstand
Till (13),	<i>der</i> lebt in	München
	seine	Eltern ... „Scheidungsprobe“
	deswegen	Umzug nach Dohlstadt
	also	[Dohlstadt = kleines Dorf]
	dort	Till lernt Patrick kennen
	dann	gerät in „tolle“ Gruppe
	<i>also er</i> findet <i>sie</i> <i>zuerst</i> toll	
	<i>was er</i> <i>aber</i> nicht weiß	nach Hitler
die G. macht „Säuberungsaktionen“	darunter verstehen sie	z. B. Wände ansprühen
Till verwundert	hat das aber	[noch nicht so ganz begriffen]
	und <i>dann</i> ist	Friedhelms Party
[Friedhelm ist der Anführer]	deshalb soll ... werden	[tolle Party]
Gruppe überrascht <i>ihn</i> :	nämlich mit	Bombe bei Öztürks
Till kennt <i>sie</i>	die haben nämlich	[Pommesbude]
	und da	[kauft <i>er</i> öfter mal]
	deswegen	rennt weg u. informiert die Polizei
die Bombe wird entstellt	da is also	[alles gut]
	aber ... jetzt	
Till hat Angst	dass ihn	[Bande kaltmacht]

Didaktisch-methodische Konsequenzen

Die Ergebnisse dieses Kapitels heben die Bedeutung sprachlicher Mittel und Formen in der Sprechvorlage hervor. Aus didaktisch-methodischer Sicht wäre wichtig, SchülerInnen zu befähigen, bei der Vorbereitung einer Präsentation die neu entstehende Struktur semantisch auf Sprünge oder Brüche zu prüfen und auch die Gestaltung der Verknüpfung der Einzelinformationen zu planen und zu notieren.

3.2 Bearbeitung von präsentationsteil-spezifischen Handlungsanforderungen

Während sich das letzte Unterkapitel mit der Auswahl und kohärenten Anordnung von Primärtextpropositionen beschäftigte, thematisiert der folgende Abschnitt den Abgleich der für Inhaltsangaben in Buchvorstellungen spezifischen Handlungsanforderungen *Figuren vorstellen, Handlung vorstellen, Vorlesestelle vorbereiten*. In den bisher aufgeführten Beispielen ist dieser Abgleich gelungen. Anhand der folgenden Beispiele soll gezeigt werden, dass sowohl Trennung als auch nicht-integrative Mischung dieser Handlungsanforderungen rezeptionerschwierend wirken können. Hierzu werden ebenfalls primärtextnah konstruierte Assertionsreihung, ggf. Sprechvorlage und präsentierte Inhaltsangabe verglichen.

Beispiel aus b3: Konzentration auf Figurenvorstellung (Entwicklungsphase)

Bei den vorliegenden Daten zu b3 handelt es sich insofern um eine Besonderheit, als zusätzlich zur Sprechvorlage eine ausformulierte Vorlage von der Schülerin verfasst wurde. Diese ausformulierte Fassung der Inhaltsangabe zu „Alles im Griff“ geht über die Figurenvorstellung nicht hinaus. In der Sprechvorlage befasst sich zwar der letzte Spiegelstrich mit der Handlung, dieser befindet sich aber auf der während der Präsentation nicht berücksichtigten Rückseite des Sprechvorlagenblattes. Auch die Inhaltsangabe der Präsentation beschränkt sich daher weitgehend auf die Figurenvorstellung. Dabei ist die Auswahl der vorgestellten Figuren nicht durch ihre Funktion im Primärtext begründet: Weder werden alle noch nur die in der Vorlesestelle vorkommenden noch ausschließlich die für die Handlung relevantesten Figuren ausgewählt. (Möglicherweise sind die Figuren jedoch aus Sicht der Schülerin (affektiv) besonders relevant.) Die Vorlesestelle wird inhaltlich nicht vorbereitet:

„Über das Buch, (.) es geht um ein Mädchen, das heißt Dorothee Robson, ähm sie wird aber von ihren Freunden nur Doro genannt und es: wird auch im Buch nur von Doro erzählt, die ist elf Jahre alt, und sie lebt allein mit ihrer Mutter in Wallington in New Jersey in den USA. **Da ihre Eltern geschieden sind, ähm versucht sie jetzt eben dass/ ihr Leben wieder in den Griff zu kriegen, weil eben alles anders ist wenn der Vater nicht da is.** Und sie besitzt einen Hund namens Cookie, und ähm ihr Freund heißt Aldo und ihre beste Freundin Nancy, die kommt aber in dem Buch nicht so oft vor. **Und ihr Vater lebt in Kalifornien, den sie dann fast jede Ferien besucht.** Also dann les ich jetzt mal vor.“ (b3)

Da die Vorlesestelle aus dem zweiten Kapitel stammt, sind nur wenige Informationen notwendig, um die HörerInnen darauf vorzubereiten. Trotzdem sind zwei Rückverweise auf das vorhergehende Kapitel für die HörerInnen nicht interpretierbar⁶³. Über die Handlung des Primärtextes werden innerhalb der Präsentation lediglich an zwei Stellen zusammenfassende Aussagen gemacht (s. Fettdruck). Im Vergleich zu Sprechvorlage und ausformulierter Fassung (s. Abb. 16) werden innerhalb der Präsentation Informationen eingeschoben (3b, 4b) bzw. – im Vergleich zur nicht verwendeten Sprechvorlagenrückseite – in veränderter Form vorgezogen (2.):

1. **Da** ihre Eltern geschieden sind
2. ähm versucht sie **jetzt** eben dass/ ihr Leben wieder in den Griff zu kriegen, **weil** eben alles anders ist **wenn** der Vater nicht da ist.

63 „Was für eine Nacht!“ (S. 16) und „Sie traute ihrer Mutter zu, daß sie anfing, von der Gans auf dem Speicher zu berichten.“ (S. 18).

3. a) **und** sie besitzt einen Hund namens Cookie, und ähm ihr Freund heißt Aldo und ihre beste Freundin Nancy,
 3. b) die kommt aber in dem Buch nich so oft
 4. a) **Und** ihr Vater lebt in Californien,
 4. b) **den** sie **dann** fast jede Ferien besucht.

ausformulierte Fassung	Präsentationsfassung	Sprechvorlage
A. Dodos Eltern sind geschieden.	1. Da ihre Eltern geschieden sind	a) ihre Eltern geschieden,
B. Dodo besitzt einen Hund namens Cookie (Aldo, Nancy)	2. ähm versucht sie jetz eben dass/ ihr Leben wieder in den Griff zu kriegen, weil eben alles anders ist wenn der Vater nicht da ist.	b) einen Hund namens Cookie (Aldo, Nancy)
C. und ihr Vater lebt in Californien!	3. a) und sie besitzt einen Hund namens Cookie, und ähm ihr Freund heißt Aldo und ihre beste Freundin Nancy, 3. b) die kommt aber in dem Buch nich so oft vor.	c) Vater lebt in Kalifornien
	4. a) Und ihr Vater lebt in Californien, 4. b) den sie dann fast jede Ferien besucht.	d) Dodo findet sich nicht damit ab, dass ihre Eltern geschieden sind und versucht nen' neuen Mann für ihre Mutter zu finden.

Abb. 16: Vergleich von ausformulierter Fassung, Präsentation und Sprechvorlage in b3

Der handlungsbezogenen Einschübe 2 und 4b) fallen wegen ihrer Integration mittels sprachlicher Verknüpfung positiv auf (s. Fettdruck). So wird z. B. die vorausgehende Assertion (1) mittels begründendem *da* an Einschub 2 angebunden. Die in der Sprechvorlage geplante handlungsbezogene Information, dass Dodo für ihre Mutter einen neuen Mann sucht (d), wird vergessen oder sinnvollerweise getilgt, weil sie die Vorlesestelle nicht betrifft. Dagegen wirkt die Anbindung der Äußerungsteile 3a) und 4a) mittels *und* irritierend, weil zwischen den Assertionen 2 (Problem) und 3a) (Namen des Hundes und der Freunde) sowie 3b) (Nancy als Randfigur) und 4 (Wohnort des Vaters) semantisch kein Zusammenhang besteht. Die Informationen 1, 3 und 4 dienen der Nennung der im Buch vorkommenden Figuren bzw. der Beschreibung des Settings „geschiedene Eltern“, wobei 3. und 4. für die Vorlesestelle nicht relevant sind.

Die Konzentration auf die Figurenvorstellung in Entwicklungs- und Umsetzungsphase bewirkt einerseits, dass die Figurenauswahl nicht durchgängig durch ihre Funktion innerhalb des Primärtextes bestimmt wird. Andererseits werden wesentliche Informationen in der Umsetzungsphase spontan sprachlich überzeugend ergänzt, jedoch unwesentliche nicht ausgesondert, sondern „pseudo-anknüpfend“ mit ersteren verbunden.

Beispiel aus b7: Figurenvorstellung ohne hinreichende Versprachlichung ihrer Konstellation

In der Inhaltsangabe in b7 („Damals war es Friedrich“) ist der Aufbau zwar sehr klar gegliedert (s. Tab. 15, linke Spalte), die einzelnen Informationen sind aber ungünstig angeordnet und nicht hinreichend ausgeführt. Bei der Nennung der Figuren werden nicht alle im Buch vorkommenden berücksichtigt, aber die genannten sind wesentlich für das „Setting“ der gesamten Erzählung. Allerdings sind sie nicht in gleicher Weise für die Vorlesestelle relevant, in der Friedrich, der Ich-Erzähler, ein Ehepaar und ein Polizist vorkommen.

Tab. 15: Aufbau der Inhaltsangabe in b7

Aufbau	Inhaltsangabe
Thema	und das Buch handelt von der Judenverfolgung im und nach dem zweiten Weltkrieg.
Figuren	in dem Buch gibt es die Person Friedrich Schneider, den Ich-Erzähler seinen Freund , Herrn und Frau Schneider, Herrn und Frau Resch, und Mutter und Vater. Mutter und Vater sind ähm die Eltern von dem Ich-Erzähler. Ähm zu dem Buch noch Herr Resch is der Hausbesitzer von dem Haus wo Schneiders und die andere Familie leben.
Handlung	und der Herr Resch is zu Anfang eigentlich ein ganz normaler Mensch nur dann später als ähm (2) es verboten wird mit Juden ähm ja näheren Kontakt zu haben, will er denen kündigen.
Bezug zur Vorlesestelle	Davon kommt jetzt in dem Stück erstmal <u>nichts</u> vor.

In der Sprechvorlage (s. Fettdruck in Tab. 15) lediglich werden die Figuren aufgelistet. Die ergänzten Informationen in der Präsentation werden also vermutlich spontan formuliert. Dabei wird die von den HörerInnen verlangte mentale Vernetzung der gegebenen Informationen bezüglich der Figurenvorstellung (s. Abb. 17) durch die präsentierte Sortierung der Einzelinformationen erschwert: Die RezipientInnen können nicht entnehmen, ob Friedrich Schneider der Ich-Erzähler ist oder dessen Freund. Die Information, dass Mutter und Vater selbige des Ich-Erzählers sind, wird ebenso nachgeschoben wie die, dass Herr Resch der Hausbesitzer des Hauses ist, in dem zumindest Schneiders und „die andere Familie“ wohnen. Dass das Ehepaar Resch ebenfalls in dem Haus wohnt, wird nicht erwähnt.

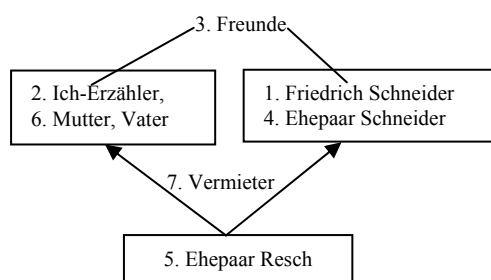


Abb. 17: Figurenkonstellation in b7 im Vergleich zur Reihenfolge der Figurennennung

Auch die wenigen Ausführungen zur Handlung wirken durch die gewählten Formulierungen rezeptionsbeeinträchtigend, da unklar ist, ob sich *Juden* und *denen* auf Schneiders oder auf *die andere Familie* beziehen. Nach dieser Irritation werden die HörerInnen darauf hingewiesen, dass diese auf Herrn Resch bezogene Handlungsbeschreibung für die Vorlesestelle jedoch irrelevant sei.

An diesem Beispiel zeigt sich, dass die reine Auflistung der Figuren in der Sprechvorlage in der Umsetzungsphase in diesem Fall nicht für eine kohärente Darstellung ausreicht und spontane Handlungsbeschreibungen in Bezug auf die Vorlesestelle nicht zielgenau ausgewählt werden.

Beispiel aus r13: Nicht-integrative Mischung von Figuren- und Handlungsvorstellung

Vergleichbar zum gerade beschriebenen fehlenden Abgleich von Figuren- und Handlungsvorstellung in b7 ist die in r13 („Die Ermittlung“) wenig trennscharfe Gliederung in die Abschnitte „Aufbau“ und „Inhalt“ sowie die jeweilige Binnengliederung: Personenbezogene Handlungszusammenhänge werden auf verschiedene Abschnitte verteilt thematisiert (s. Fettdruck). Dies erschwert die mentale Ordnung der referierten Informationen bei der Rezeption. Verstärkend wirkt, dass statt Namen Funktionen und Nummern verwendet werden, die naturgemäß schlechter zu rezipieren sind, und dass die Zeugengruppe in Opfer und Täter unterteilt ist. Die abgebildete Figurenkonstellation (Abb. 18) ist daher weder dem Vortrag noch dem Handout leicht zu entnehmen. Sie muss unter relativ hohem mentalem Aufwand von den HörerInnen rekonstruiert werden.

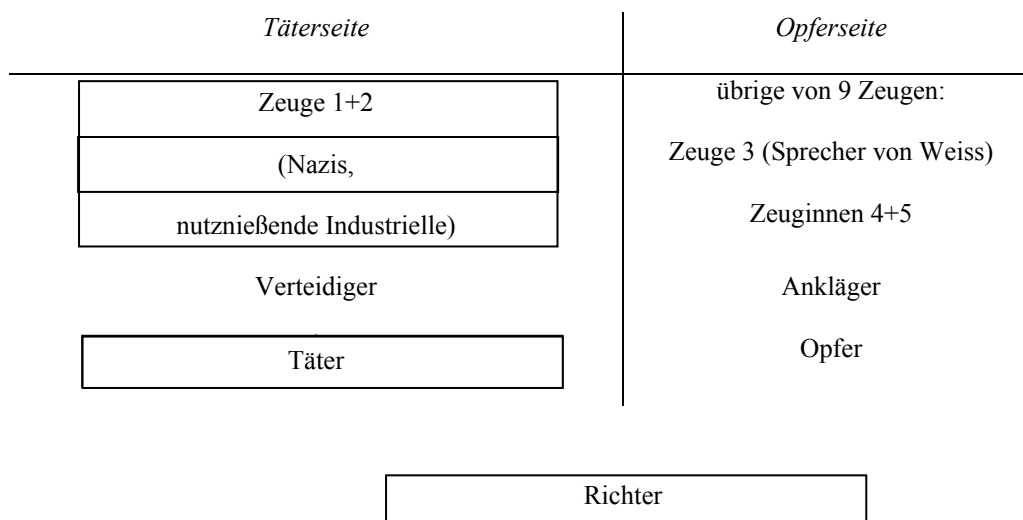


Abb. 18: Implizit dargestellte Figurenkonstellation im Drama „Die Ermittlung“ von Peter Weiss

Personen (im Abschnitt „Aufbau“)

V1: Die Personen die vorkommen, also im Drama sind es/ gibt es (.) **achtzehn Angeklagte**, mit ähm Namen, also die wirklich als Einzelpersonen auftreten im Grunde, trotzdem sind sie ähm nich nur als Einzelperson denk ich zu verstehn sondern eben auch als Symbol für all die andern

Täter die eben nich bestraft wurden aber die: auch mitgemacht haben. Also (.) ähm es sind zwar Einzelpersonen, die werden auch charakterisiert und ham eben auch n Namen, aber ich denke sie sind trotzdem ähm eben auch als Symbol für alle (.) verständlich.

In dem Originalprozess gab es äh vierhundert Originalzeugen, und aus denen macht Peter Weiss in seinem Stück (.) **neun (.) anonyme Zeugen**, die also: keinen Namen haben und die auch ihre Rollen hm streifenweise und streckenweise wechseln. Also (.) eine/ die sind alle in dem Stück bezeichnet mit Zeuge Nummer eins oder sowas, oder Zeuge Nummer zwei also nur mit Nummern, aber die/ die stellen im Grunde mehrere Personen dar. Das is also (.) halt um zu zeigen dass es viele Zeugen sind. (2) Die dabei warn. Und um/ um auch/ um verschiedene Positionen zeigen zu können.

Wobei jetzt zum Beispiel **Zeuge eins und zwei**, immer eigentlich irgendwelche Personen darstellen, die selber entweder Nationalsozialisten warn, oder eben Vertreter der Industrie, oder so etwas also die mit den Nationalsozialisten entweder dann hm ja beteiligt warn, oder eben ähm mit denen zusammengearbeitet haben. Und äh so geht eigentlich über diese Zeugen eins und zwei/ einer is zum Beispiel einer von denen/ ein/ einer der schon verurteilt wurde/ ein Nationalsozialist der schon verurteilt wurde aber wieder auch halt seine Strafe schon abgesessen hat, und so etwas, und ähm über diese beiden Zeugen wird eigentlich die Verbindung zwischen den Zeugen und den Angeklagten auch irgendwo (.) äh hergestellt. Wobei halt ähm deutlich is dass Zeuge eins und zwei eigentlich immer versuchen äh die Angeklagten (.) im gewissen Sinne zu schützen, und ähm also/ sie vergessen an einigen Stellen Tatsachen, und äh sagen halt nich so viel haben da echt kein Interesse daran. Dass die verurteilt werden.

Die **übrigen Zeugen** sind halt/ stellen halt immer Opfer dar, also verschiedenste Opfer, wobei Zeuge vier und fünf oder **Zeugin vier und fünf** in dies/ in dem Fall besser halt Frauen sind, (.)

dann gibt's als weitere Personen noch einen/ einen leitenden **Richter**, der eben die Untersuchung leitet, der halt auch äh/ hat ja etwas äh vom Prozesscharakter, eben so (.) dieses Fragespielchen immer leitet,

und dann gibt's einen **Ankläger**, der steht eben für sämtliche Haupt- und Nebenklä/ Nebenkläger die es in dem Prozess gab, es warn also etliche, (.)

und dann gibt's äh einen **Verteidiger**, der steht halt äh für die viernzwanzig Originalverteidiger die es eben in dem Stück gab, und äh der, is eben bewusst denk ich von (.) Weiss sehr äh jetzt/ ähm (.) man kann schon sagen rechtsreaktionär und polemisch in seinen Aussagen, er protes/ protestiert also ständig gegen die Zeugenaussagen, er/ er lobt Deutschland den Wiederaufbau, der hier stattfindet, also (.) äh dass das eben jetzt/ dass/ dass die Deutschen eben wieder/ wieder wer sind so in der restlichen Welt, und ähm was auch dann interessant is die Angeklagten genießen also ihren/ ihre Fürsprache durch/ durch den Verteidiger, und sie lachen eben zustimmend wenn er wieder anfängt die Zeugen anzugreifen oder äh wenn er anfängt seine Phrasen da zu dreschen. Gut.

Zu den **Gesängen**, da kann man auch ne Entwicklung dat/ äh dran erkennen, die Gesänge eins bis drei, stellen (.) eigentlich Schauplätze in dem Lager dar, (.) dann kommen Gesänge über ähm einzelne Häftlings- und Täterschicksale, also werden einzelne: rausgegriffen, dann hm kommen Gesänge über Mordpraktiken von einzelnen, also äh da gibt's halt (.) einige Sachen wie Schaukel, und so etwas da geht's dann darum dass halt (.) einer/ in/ in dem Lager einige äh Nationalsozialisten eben so'n besonderes Folterinstrument gebaut hatten, von diesen Mordpraktiken einzelner kommt's dann hin zu äh Massenvernichtung durch äh Phenol und so etwas, also da gibt's einen Gesang/ den Gesang vom Phenol, und der letzte Gesang is dann äh eigentlich der Gesang (.) der Auslöschung. So.

Generell kann man eigentlich über das Stück sagen, werden die Örtlichkeiten und Vorgänge der **Zeugen/** äh durch/ durch die Zeugen, sehr detailliert (.) äh beschrieben, und gut nachvollziehbar,

dass man also/ es wird sehr plas(tisch) geschrieben darauf denk ich auch viel Wert gelegt dass eben/ (.) dass äh so s/ wirklich genau und detailgetreu geschildert wird. Beson/ Auch die grauenvollen Tatsachen also wie zum Beispiel medizinische Experimente werden an einer Stelle (.) näher beschrieben.

So/ Sonst is das Stück generell so aufgebaut dass eigentlich jeder von den achtzehn **Angeklagten** irgendwo seine persönliche Szene (.) erhält. Dass man also über jeden, etwas (.) erfährt. Ja. So viel zum Aufbau, (2)

Abschnitt „Inhalt“

und jetzt werden wer's noch weiter Richtung (.) Inhalt vertiefen, also ich denke, dass Peter Weiss bewusst den ähm **Stil der Dokumentation** gewählt hat, da er eben wollte, dass die Menschen sich rational mit Auschwitz/ Auschwitz begreifen, also über/ über den Verstand, und eben (.) sich damit rational auseinandersetzen. Vor allem denk ich hat diese Idee/ also hab ich in der Sekundärliteratur gelesen dass er diese Idee eben während der Prozessbeobachtung bekam, da äh die Leute die also diesem Prozess zuschauten, sobald sie eben: emotional berührt wurden zum Beispiel dadurch dass eben einer der Zeugen für die das verständlicher Weise äh sehr schwierig war zusammengebrochen is oder eben hm geweint hat oder so etwas, also ne große Emotion gezeigt hat, dass die Zuschauer sich sehr oft einfach in eine Abwehrhaltung so gezogen haben. Also gesagt ham naja der übertreibt ja n bisschen und soll sich mal nicht so anstellen also (.) gar nicht diese Emotion gar nicht an sich herangelassen haben, und deswegen denk ich dass/ dass das für Weiss auf jeden Fall ein Grund war ähm (.) eben das Stück versuchen über den Verstand zu transportieren. Deswegen hat er eben diese/ diese Form des Theaters gewählt, und wollte eben/ das ganze Stück is auch sehr sachlich. Also es muss halt auch sehr sachlich dargestellt werden da is eben/ (.) äh auch die grausamsten Stellen sollten eigentlich ohne Emotionen gespielt werden, oder vorgetragen werden, es wird eben einfach (.) äh mehr oder weniger nur dokumentiert.

Zu dieser äh Rationalität kommt dann eben auch noch äh die relative Anonym/Anonymität der Personen, also vor allem der **Zeugen**, die **Angeklagten** sind ja irgendwo/ ham ja Personen, also persönliche Dinge werden eigentlich nicht genannt, und ähm die Emotionen der Einzelpersonen kommen eben gar nicht zum Trage./ Zum Tragen gut wobei man trotzdem sagen muss dass da nicht irgendwelche Klischees bedient werden, dass also nicht irgendwelche Typen nur so als Klischees auf die Bühne kommen, sondern es sind schon in gewissem Sinne jeder für sich ausgereifte Figuren, und sie ham teilweise auch persönliche Nuancen in der Sprache. Wobei die hm sehr eigentlich ähm sehr klein sind.

Zum Beispiel/ also ein Beispiel is halt dass zum Beispiel der **Zeuge drei** an einigen Stellen als einziger etwas ähm aktuelle Bezüge bringt, und ähm also zum Beispiel auf die Rolle der Industrie im dritten Reich hinweist und dass diese Industrie halt auch nach m dritten Reich noch weiter gebürgt hat. Er wird so, kann man sagen vielleicht, stellenweise zum Sprecher von Peter Weiss. ((V2 zitiert aus dem Stück)) Ein Zitat aus dem Stück. Ja?

Ähm **Zeuge eins und zwei**, die halt Nationalsozialisten darstellen, stellen halt auch im gewissen Sinn die Verbindung zu den Zuschauern damals her, also ich denk heute is das w/ w/ kann man's vielleicht nicht mehr ganz so sagen aber damals hatten sie auch im gewissen Sinne äh ja das Stück in die Zuschauerränge transportiert, weil eben/ sie stelln halt so Leute dar so/ so Mitläufer die immer irgendwie mitgelaufen sind, mitgemacht haben, aber halt nicht ähm wie die Angeklagten irgendwie im KZ oder sowas tätig warn, ich denke, damals haben eben viele solche Leute (.) auch im Zuschauerraum gesessen, also sich das Stück angeschaut, und so werden sie eben/ ähm ja kriegen sie irgendwo äh halt auch ihre Position, (.) und sie vertreten halt sehr oft diese typische Position des ähm lasst uns das ruhen,

und die ja/ die Stücke werden halt äh also im Stück werden halt die Verbrechen von Auschwitz sehr genau geschildert, und äh es wird auch an vielen Stellen einfach der persönliche Sadismus von/ von bestimmten **Tätern** deutlich. Also dass es nicht nur ne allgemeine Todesmaschinerie

war, und die Leute ham alle nur Befehle ausgeführt, sonst is eben auch dass jeder selbst verantwortlich war, äh je/ jeder Täter kann man sagen, und da sich auch sehr unterschiedlich verhalten hat.

Ja. Die **Angeklagten** kann man sagen ham oftmals äh Gedächtnislücken, also: wissen oftmals einige Sachen nich natürlich oder sie haben/ schieben immer das vor wir haben nur Befehle ausgeführt, und wolln sich eben daraus ähm (.) herausziehn.

Die Nutznießer aus der Industrie, die eben durch **Zeuge eins und zwei** dar/ dargestellt werden, ham wir da auch was zu? Ähm sind sehr vorsichtig mit ihren Äußerungen, da sie wissen dass sie selber eigentlich als äh KZ-Gewinnler darstehn, und so gesehen Dreck am Stecken haben, und äh was interessant is dass eben heute noch viele dieser Leut/ oder dass heute immer/ ich glaub die Industrien die damals durch die KZs Gewinn gemacht haben eben noch im Besitz sind dieser Gewinne, und die Leute die dann/ die dafür verantwortlich warn auch hohe Ehrenrenten bekommen haben, von ihren (.) Firmen eben, als n interessantes Beispiel find ich zum Beispiel daran dass die die/ die IG-Farben, die eben sehr massiv war da im äh/ in der KZ-Industrie sag ich jetzt mal äh dass/ dass die IG-Farben äh die dann anschließend aufgeteilt wurde, also in Bayer BASF und Höchst glaub ich, äh und es wurde eine Nachlassgesellschaft gebildet die eigentlich nur dazu da war den Besitz der IG-Farben, also was die erwirtschafteten im Krieg unter den Opfern aufzuteiln, und diese äh Aktiengesellschaft gib't halt heute immer noch, und sie macht weiter munter Gewinne, is also irgendwie am Börsenmarkt tätig, wurde also nie eigentlich da ihrer Funktion gerecht. Und ja das is eigentlich auch typisch. Da ham wir auch n Zitat dazu. ((V2 zitiert aus dem Stück))

Gut. Äh dann is denk ich noch sehr interessant ähm das Schlusswort, des **Angeklagten** Mulka, ähm der eben (.) zeigt dass heute die meisten der ehemaligen Nationalsozialisten viel mehr als ihre Opfer verständlicherweise wieder ähm voll in die bundesdeutsche Gesellschaft integriert sind, und ähm ja. ((V2 zitiert aus dem Stück)) Ja. Das denk ich is besonders interessant auch weil es eben das Schlusswort is und damit auch deutlich wird was auch Peter Weiss kritisiern will. Er will denk ich eben nich nur die ähm Täter der/ eben der Nazizeit oder in Auschwitz nich nur die angreifen sondern eben auch zeigen (.) wie sie eben eigentlich wieder/ wie das/ wie sie dann einfach eben in unsere Gesellschaft wieder intergriert wurden. Und wie sie eigentlich nich äh für ihre Verbrechen bestraft wurden.

Es wird aber auch in dem Stück die unterschiedliche Haltung der **Opfer** deutlich, einige Opfer nehmen eben (.) eigentlich äh nur die Position der Selbsterhaltung ein, also es geht eigentlich nur darum im Lager mich selbst zu erhalten, andere finden solidarisches Handeln sehr wichtig, also versuchen halt irgendwelche Leute zu retten oder ihnen zu helfen, ähm da gib'ts auch ne Stelle wo dann eben die sagen dass man eigentlich im Lager auch als Opfer jedes Gefühl für Menschlichkeit verliert, und dass man's einfach nich mit'm normalen Leben (.) also in keinster Weise vergleichen kann, und äh dass diese/ dies/ dieser Verlust der das Gefühl zu Menschlichkeit, egal ob bei Opfer oder Tätern, eigentlich schon zur seelischen Auflösung der einzelnen führt. Gut. Ja soviel äh zu:m Aufbau und Inhalt,

Wie im vorausgehenden Beispiel hätte eine Visualisierung der Figurenkonstellation den Vortragenden bei der Gliederung ihrer Informationen und den HörerInnen bei der Rezeption geholfen.

Beispiel aus b5: Anwendung der Maxime „Figuren- vor Handlungsvorstellung“

In der Inhaltsangabe aus b5 („Geheimauftrag für dich, Mark Mega und Phantom: Verschollen im Dämonendreieck“) werden viele, relativ komplexe Informationen zutreffend kontrahiert. Allerdings wird die Rezeption durch viele Abbrüche, Metaäußerungen über Planungsprozesse und zur Vorbereitung der Vorlesestelle, uneindeutige Deixis und Anaphern sowie in besonde-

Tab. 16: Verteilung der Äußerungen auf die Handlungsanforderungen innerhalb der Inhaltsangabe von b5

Meta-kommunikative Hinweise, Planungs- und Suchprozesse	Figurenvorstellung	Handlungsdarstellung	Bezug auf die Vorlesestelle
also	Mark Mega, heißt eigentlich Mark Mega, sondern eigentlich Mark Meier, (.) Mark Mega ähm is sein Deckname,		
steht hier so drin,	und Fantom, das ist (.) ähm eigentlich / das is sein Hund, also is eigentlich kein Hund, das is n Wolf, den sein Opa mal aus: Russland mitgebracht hat, und der heißt eigentlich Wolf (.) und / aber wird immer Fantom gerufen. Also er nennt ihn immer Fantom,		
(2) ja und (.) kommt noch drin vor in dem Buch / (2)	also da is:/ aber (.) der hat/ also der hat sein Opa (2) jedenfalls der is halt Geheimargent, der is ähm nur / wo / der is mal im Fall/ hatte mal n Unfall als er mal n Fall hatte, und seitdem sitzt er im Rollstuhl, deswegen kann er jetzt nicht mehr / kann er jetzt nur noch an Computer und Internet halt die Fälle lösen, wo er/ wo er dann nich weiterkommt da setzt er Mark Mega ein,		(.) der kommt jetzt nicht in der Stelle vor/ nich drin vor
und dann kommt noch	Lex ,/		(.) nee der is/ der kommt nicht im Buch drin vor/ der kommt jetzt nicht drin vor, aber
	Lex das is halt (2) ähm ein Sohn von auch nem Geheimargent den sein Opa/ den Mark Mega kannte, der is halt Pilot,	und der soll mit Lex ins Dämonendreeck (da wo er is) fliegen, [Lex jun. befindet sich schon am Flughafen, Mark aber im Haus von Lex sen.]	
und dann noch ähm (.)/ ja und dann	sein Vater, (.) von Lex, (.) und der, is halt auch Pilot,		

noch			
und (.) ja.		Und (.) der/ (.)	mit dem fahn se dann äh/ also mit dem/
		der fliegt dann über denen, (.) irgend- wie/	
ja. (Den Rest erzähl ich euch nämlich nicht.)			
		also jedenfalls (.) ähm (.) der Opa, hat ihn in Dämonendreieck/ ins Dämonendreieck geschickt, (2) also sie müssen/ sie solln sie mit Lex dahin fliegen, weil, in diesem Dämonendreieck, (.) sin schon ähm ganz viele Schiffe und Flugzeuge verschwunden, jetz traut sich keiner mehr dort mit nem Flugzeug oder nem Schiff in dieses Dämonendreieck zu fahn, (2) und die solln halt (.) jetzt mit Lex dadrüber dahin fliegen und gucken was los is, aber, irgendjemand weiß davon, ob- wohl keinem was davon erzählt worden is, und (.) da wurden halt mehrere An- schläge auf Mark Mega verübt, ähm (2) ja. Mehrere Anschläge waren dann auf ihn verübt, zum Beispiel wurd/ waren in seinem Zimmer schwarze Witwen, die in diesem Gebiet gar nich vorkommen, (.) und am nächs/ also die hat er halt totgetrampelt und in den Mülleimer getan, und am nächsten Tag warn die (.) nich im Mülleimer,	und jetzt (.) wolln die halt zum Flughafen fahn, (2) und/ (.) aber Fantom will nicht ins Auto einsteigen, (.) und (.) steigt aber (.) doch noch ein, und jetz fahn die halt zum Flughafen.
			Und (.) das les ich vor.

Tab. 17: Vergleich von Primärtext und Inhaltsangabe in b5

1	also Mark Mega, heißt eigentlich Mark Mega, sondern eigentlich Mark Meier, (.) Mark Mega ähm is sein <i>Deckname</i> , steht hier so drin,	a	Vorspann: Auszug aus einer Action-Szene weiter hinten im Buch.
2	und Fantom, das ist (.) ähm eigentlich/ das is sein Hund, also is eigentlich kein Hund, das is n Wolf, den sein Opa mal aus: Russland mitgebracht hat, und der heißt eigentlich Wolf (.) und/ aber wird immer Fantom gerufen. Also er nennt ihn immer Fantom,	b	Mark Meier stellt sich den LeserInnen vor.
3	(2) ja und (.) kommt noch drin vor in dem Buch/ (2) also das:/ (.) der kommt jetzt nich in der Stelle vor/ nich drin vor aber (.) der hat/ also der hat/ sein Opa, (2) jedenfalls der is halt Geheimagent, der is ähm nur/ wo/ der is mal im <i>Fall</i> /, hatte mal n Unfall als er mal n Fall hatte, und seitdem sitzt er im Rollstuhl, deswegen kann er jetzt nich mehr/ kann er jetzt nur noch an Computer und Internet halt die Fälle lösen, wo er/ wo er dann nich weiterkommt da setzt er Mark Mega ein,	c	<i>Info-Cards</i> von Mark Meier, Opa und Wolf
4	und dann kommt noch Lex./ (.) nee der is/ der kommt nich im Buch drin vor/ der kommt jetzt nich drin vor, aber Lex das is halt (2) ähm ein Sohn von auch nem Geheimagent den sein Opa/ den Mark Mega kannte, der is halt Pilot, und der <i>soll</i> mit Lex ins Dämonendreieck (da wo er is) fliegen,	d	Mark Meier stellt den LeserInnen seinen Großvater vor und kündigt ihnen an, dass sie in die Aufgabenlösungen involviert werden.
5	und (.) dann noch (.) ähm (.)ja und dann noch sein Vater, (.) von Lex, (.) und der, is halt auch Pilot, und (.) ja. Und (.) der/ (.) <i>mit dem fahrn se äh</i> / also mit dem/ der fliegt dann über denen, (.) irgendwie/ ja. (Den Rest erzähl ich euch nämlich nich,)	e	3 Spielanleitungen
6	also jedenfalls (.) ähm (.) der Opa, hat ihn in Dämonendreieck/ ins Dämonendreieck geschickt, (2) also sie müssen/ sie <i>solln</i> sie mit Lex dahin fliegen, weil, in diesem Dämonendreieck, (.) sin schon ähm ganz viele Schiffe und Flugzeuge verschwunden, jetz traut sich keiner mehr dort mit nem Flugzeug oder nem Schiff in dieses Dämonendreieck zu fahrn, (2) und die <i>solln</i> halt (.) jetz mit Lex dadrüber dahin fliegen und gucken was los is,	f	Mark Meier besucht seinen als Griesgram dargestellten, technisch gut ausgerüsteten Großvater, der ihn in einen neuen Fall einführt.
7	aber, irgendjemand weiß davon, obwohl keinem was davon erzählt worden is , und (.) da wurden halt mehrere Anschläge auf Mark Mega verübt, ähm (2) ja. Mehrere Anschläge waren dann auf ihn verübt, zum Beispiel wurd/ waren in seinem Zimmer schwarze Witwen, die in diesem Gebiet gar nich vorkommn, (.) und am nächs/ also die hat er halt totgetrampelt und in den Mülleimer getan, und am nächsten Tag warn die (.) nich im Mülleimer,	g	1. Action-Frage
8	und jetzt (.) wolln die halt zum Flughafen fahrn, (2) und/ (.) aber Fantom will nicht ins Auto einsteigen, (.) und (.) steigt aber (.) doch noch ein, und jetz fahrn die halt zum Flughafen.	h	Der Plan der Mission wird besprochen: Mark <i>soll</i> mit Lex jun. ins Dämonendreieck fliegen, Lex sen. soll sie aus einem 2. Flugzeug zur Sicherheit beobachten.
		i	Wolf/Fantom wird als nützlicher Helfer und Freund mit besonderen Fähigkeiten beschrieben.
		j	Lex Baker sen. und Lex jun. holen Mark und Fantom am Flughafen in Honolulu ab.
		k	Lex jun. und Mark gehen vor dem Schlafen noch mit Fantom raus.
		l	Fantom und Mark töten im Schlafzimmer ortsunübliche Giftspinnen .
		m	2. Action-Frage nach der Spinnenart
		n	Beim Frühstück erzählt Mark Lex sen. von den Spinnen. Beim Nachsehen stellen sie fest, dass die toten Tiere verschwunden sind.
		o	Der per e-mail informierte Großvater mahnt Mark, vorsichtig zu sein.
		p	Als Lex sen. und Mark zum Flughafen fahren wollen, sträubt Fantom sich einzusteigen.
			Die anschließende Vorlesestelle handelt von der Autofahrt zum Flughafen, bei der ein zweiter Anschlag auf die Insassen verübt wird.

rem Maße durch die Orientierung an der (vermeintlichen) Maxime: „Figuren- vor Handlungs- vorstellung“ erschwert (s. Tab. 16: Die Tabelle ergibt je Zeile von links nach rechts gelesen die vollständige präsentierte Inhaltsangabe.). Die Handlungsanforderungen *Figuren vorstellen* (s. Tab. 17: 1-5), *Handlung vorstellen* (4-8) und *Vorlesestelle vorbereiten* (3-5, 8) werden überlappend bearbeitet. Die Überlappung führt dazu, dass es für die HörerInnen kaum möglich ist,

die Relevanz der Einzelinformationen einzuschätzen und sie in eine logische Struktur umzuwandeln.

Im Primärtext (s. Tab. 17) sind die Erzähl-Informationen mit Ausnahme des Vorspanns (a) zwar in chronologischer Reihenfolge geordnet, die Erzählung wird aber durch Karteikarten, sog. **Info-Cards** über Mark, Fantom und den Großvater sowie interaktive Spielanweisungen unterbrochen (c, e, g, m). Die ohne direkten Kontextbezug eingeschobenen „Info-Cards“ zu den Protagonisten verstärken die durch die Strategie „Figurenvorstellung“ verfrühte, nicht kontextualisierte Vorstellung der Decknamen in der Inhaltsangabe (1, 2, „steht hier so drin“). Sinnvollerweise zieht der Schüler die erst sehr spät gegebenen Informationen zu Fantom bei der Protagonistenvorstellung vor (i vs. 2). Da jedoch erst Fantom und dann der Großvater vorgestellt wird, wirkt der nicht kontextualisierte Zusatz „den sein Opa mal aus: Russland mitgebracht hat“ irritierend.

Für die beiden verbleibenden Protagonisten Lex Barker jun. und Lex Barker sen. gibt es keine Info-Cards, die dem Vortragenden die Figurenvorstellung erleichtern könnten. Hinzu kommt, dass beide Figuren im Primärtext indirekt eingeführt werden: Der Großvater erwähnt sie, während er mit Mark die **geplante Handlung** (den Plan der Mission) bespricht (h), **die später (ab j) auch wie geplant umgesetzt wird**. Um die Inhaltsangabe effektiv zu gestalten, wird diese Besprechung zwischen Mark und seinem Großvater in der Präsentation sinnvollerweise nicht thematisiert, weil dies zu einer Dopplung der Inhalte führen würde. Der Verzicht darauf bewirkt allerdings, dass der Vortragende bei der Figureneinführung der beiden Lex Bakers (die er in der Präsentation nicht durch die Zusätze sen. und jun. unterscheidet) deren (geplante und tatsächliche) Funktion erwähnen muss, ohne auf den Handlungsplan zurückgreifen zu können. Dadurch gerät der Vortragende in einen Maximenkonflikt bezüglich der beiden Handlungsanforderungen Figuren- und Handlungsvorstellung, was in 4-7 zu den in Tab. 17 farblich markierten Wiederholungen führt. Deutlich wird dieser Konflikt in wechselnde Formulierungen mit und ohne Modalverb sollen (4, 6 modal: Plan, 5 nicht modal: Handlung) und in dem Erzählabbruch in 5:

also mit dem/ der fliegt dann über denen, (.) irgendwie/ ja. (Den Rest erzähl ich euch nämlich nich,).

Die Vermeidung der Informationswiederholung durch Verzicht auf die Darstellung der Planbesprechung führt also zur Informationswiederholung in 6 durch Trennung von Figuren- und Handlungsvorstellung. Die **Namens- und Funktionsdopplung der beiden Piloten Baker** stellt darüber hinaus eine besondere primärtextgegebene Anforderung an die Inhaltsangabe, die vom Vortragenden nicht vollständig bewältigt wird und in Segment 5 Inhaltswiederholungen nach sich zieht. Die vierte und zugleich letzte Wiederholung entsteht dadurch, dass der bisher noch nicht genannte Grund für den Auftrag, ins Dämonendreieck zu fliegen, nachgereicht und der Auftrag selbst an den Grund nochmals angeschlossen wird.

Zwar beschreibt der Vortragende die geplante Handlung angemessen,

„und die solln halt (.) jetzt mit Lex darüber dahin fliegen und gucken was los is,“

da aber der Vater von Lex Baker jun. nicht mit dem Namen Lex Baker sen. eingeführt wurde und nicht bekannt ist, dass er in einem zweiten Flugzeug fliegen soll, kann diese Stelle nicht entsprechend rezipiert werden:

„also jedenfalls (.) ähm (.) der Opa, hat ihn in Dämonendreieck/ ins Dämonendreieck geschickt, (2) also sie müssen/ sie *solln* sie mit Lex dahin fliegen, weil, in diesem Dämonendreieck, (.) sin

schon ähm ganz viele Schiffe und Flugzeuge verschwunden, jetzt traut sich keiner mehr dort mit nem Flugzeug oder nem Schiff in dieses Dämonendreieck zu fahrn, (2) und die *solln* halt (.) jetzt mit Lex dadrüber dahin fliegen und gucken was los is,“

Vermutlich führt die beschriebene Orientierung auf die verschiedenen Strategien auch dazu, dass sich der Vortragende durch Einschübe sozusagen selbst in seinem Gedankengang „stört“ und deshalb viele der Anaphern und Objektdeixis für die HörerInnen nicht eindeutig zuzuordnen sind:

„Also er nennt ihn immer Fantom, (2) ja und (.) kommt noch drin vor in dem Buch/ (2) also das:/ (.) der kommt jetzt nich in der Stelle vor/ nich drin vor aber (.) **der** [Mark oder Fantom] hat/ also der hat/ sein Opa, (2) jedenfalls der is halt Geheimargent,“

„aber Lex das is halt (2) ähm ein Sohn von auch nem Geheimargent den sein Opa/ den Mark Mega kannte, der is halt Pilot, und **der** [Mark oder Lex sen.] soll mit Lex ins Dämonendreieck (da wo er is) fliegen,“

„und dann noch sein Vater, (.) von Lex, (.) und der, is halt auch Pilot, und (.) ja. Und (.) der/ (.) mit dem fahrn **se** [Mark und/oder Fantom und/oder Lex jun.] äh/ also mit dem/ der fliegt dann über denen, (.) irgendwie/ ja. [...]also jedenfalls (.) ähm (.) der Opa, hat **ihn** [Mark Mega] in Dämonendreieck/ ins Dämonendreieck geschickt, (2) also **sie** [Mark und/oder Fantom und/oder Lex jun.] müssen/ **sie** solln **sie** mit Lex dahin fliegen, weil, in diesem Dämonendreieck, (.) sin schon ähm ganz viele Schiffe und Flugzeuge verschwunden, jetzt traut sich keiner mehr dort mit nem Flugzeug oder nem Schiff in dieses Dämonendreieck zu fahrn, (2) und **die** solln halt (.) jetzt mit Lex dadrüber dahin fliegen und gucken was los is,“

„zum Beispiel wurd/ waren in seinem Zimmer schwarze Witwen, die in diesem Gebiet gar nich vorkommt, (.) und am nächs/ also die hat er halt totgetrampelt und in den Mülleimer getan, und am nächsten Tag warn die (.) nich im Mülleimer, und jetzt (.) wolln **die** [= ?] halt zum Flughafen fahrn,“

Didaktisch-methodische Konsequenzen

Die Beispiele zeigen, dass Inhaltsangaben in Buchvorstellungen komplexe Anforderungen an die Vortragenden stellen und daher in der Präsentationsentwicklungsphase gut vorbereitet werden sollten. Wenn man nicht zu dem Schluss kommt, dass Buchvorstellungen wegen der Inhaltsangabe für Sechstklässler zu komplex sind, um daran das *Präsentieren* zu üben, sollten vorausgehende Abgrenzung und anschließender Abgleich der drei Handlungsanforderungen *Figuren vorstellen*, *Handlung vorstellen*, *Vorlesestelle vorbereiten* im Unterricht explizit thematisiert und geübt werden⁶⁴. Besondere Bedeutung kommt dabei operativen Prozeduren zu. In Fällen komplexer Figuren- und Handlungskonstellationen sollte der Entwicklungs- wie auch der Rezeptionsprozess durch Visualisierungen (vgl. Tab. 16 und 17) unterstützt werden. Hier ist es sinnvoll, zwischen *Visualisierungen für sich selbst* und *Visualisierungen für andere* zu unterscheiden.

64 Auf diese Weise können den SchülerInnen Verfahren vermittelt werden, mittels derer sie einen selbst gewählten Primärtext bearbeiten können, ohne dass die Lehrperson diesen vorher gelesen und aufbereitet haben muss.

3.3 Literarische Erzählverfahren begreiflich machen

Z. T. wurde bereits in den vorangehenden Analysen deutlich, inwiefern Probleme bei Inhaltsangaben durch den literarischen Primärtext mit seinen z. T. sehr spezifischen sprachlichen Formen und Erzählverfahren entstehen können: In b4 verursacht ein vorgezogener Rückblick zu Beginn des Primärtextes eine falsche Altersangabe; in b5 bewirken inhaltliche Dopplungen im Primärtext (Textinhalte wiederholende Info-Cards, zwei Piloten mit demselben Namen und derselben Aufgabe, Beschreibung von Plan und Durchführung einer Handlung) Schwächen in der präsentierten Darstellung.

Im Folgenden wird zunächst ein Beispiel aus b5 für den Umgang mit impliziter Spannungserzeugung im Primärtext vorgestellt. Darauf folgt ein Beispiel aus b6 für die Schwierigkeit, den Aufbau eines nicht chronologisch aufgebauten Primärtextes zu beschreiben.

- Beispiel aus b5: (Vermeidung) Explizite(r) Interpretation spannungserzeugender Andeutungen im Primärtext
- Im Primärtext von b5 werden sich anbahnende Gefahren durch das unerklärliche Auftauchen und Verschwinden ortsunüblicher Giftspinnen, die E-mail-Mahnung zur Vorsicht durch den Großvater und Fantoms Sträuben zur Spannungserzeugung implizit vorab signalisiert (s. S. 125 Tab. 17: l, n-p). Dass die Giftspinnen ortsunüblich sind, muss von den LeserInnen des Primärtextes als Hinweis darauf interpretiert werden, dass jemand sie in das Schlafzimmer des Protagonisten brachte, um ihm zu schaden. Ebenso bedarf es einer Interpretation durch die LeserInnen, dass mit weiteren Gefahren zu rechnen ist, weil die Person, die die vom Protagonisten getöteten Spinnen entfernt hat, nun weiß, dass der erste „Anschlag“ misslang, und man davon ausgehen kann, dass sie es noch einmal versuchen wird. Der Vortragende vollzieht mental die vom Autor beabsichtigten Interpretationen und schließt daraus: Bestimmte Vorgänge lassen sich nur dann erklären, wenn man davon ausgeht, dass ein Fremder von dem Geheimauftrag weiß. In der Inhaltsangabe stellt er diese Interpretation jedoch unmarkiert im Indikativ dar: „irgendjemand weiß davon“. Um die Aussage im Nachhinein zu erklären, involviert er Wissen, das LeserInnen erst im Nachhinein gewinnen können, dass es nämlich nicht bei dem Giftspinnen-Anschlag bleibt, sondern das Auto manipuliert wurde. Die zweimalige Reparatur einer Form des Verbs *werden* durch eine Form von *sein*
 - „Anschläge wurden/waren verübt“
 - „schwarze Witwen wurd/waren in seinem Zimmer“ (20)
- wird – wenn auch im ersten Fall in ungrammatischer Weise – möglicherweise verwendet, um auf einen Täter hinweisendes und damit Interpretation enthaltendes Passiv zu vermeiden und nur sichtbare (= lesbare) Informationen wiederzugeben.

Dem Vortragenden scheint zumindest intuitiv bewusst zu sein, welche Veränderungen des Primärtextes er vollzieht; sonst würde er sich selbst nicht korrigieren. Ferner zeigen auch andere Transkriptstellen, dass sich der Schüler um Spannungserzeugung und -erhaltung bemüht. Solche literarischen Feinheiten elegant formuliert in der Inhaltsangabe wiederzugeben, gelingt ihm jedoch nicht spontan. Hier hätte es einer genauen Formulierungsplanung in der Entwicklungsphase bedurft.

Beispiel aus b6: Beschreibung der Primärtextstruktur zur Kontextualisierung zweier Vorlesestellen

In b6 („Plötzlich war es kein Spiel mehr“) hat die Vortragende im Gegensatz zu allen anderen Buchvorstellungen nicht eine, sondern zwei Vorlesestellen ausgesucht: die Beschreibung eines Alptraums des Protagonisten sowie einen Teil der Erlebnisse, die diesen Alptraum bewirkt haben. Beide Ausschnitte sind für eine Buchvorstellung attraktiv, weil beide die Vergegenwärtigung des Erlebten bewirken. Hinzu kommt, dass die Inhaltsangabe beim Spannungshöhepunkt aufhört und genau diese Stelle im Alptraum aufgegriffen wird („Till hat Angst, dass die Bande ihn kaltmacht“). Die Kontextualisierung dieser beiden Primärtextausschnitte erfordert allerdings, die komplexe literarische Struktur des Primärtextes (s. Tab. 18, Spalte: Buchstruktur) zu beschreiben. Um den HörerInnen zu ermöglichen, beide Vorlesestellen mental zu positionieren, muss ein Teil der Rahmenhandlung thematisiert werden, obwohl diese für die Inhaltsangabe nicht relevant ist. Nur durch Beschreibung der Rahmenhandlung wird nämlich deutlich, dass die Geschichte im Rückblick erzählt wird:

- Die Rahmenhandlung soll plausibel machen, dass sich der Protagonist an das Geschehene erinnert (und der Leser auf diese Weise davon erfährt). Sie besteht darin, dass ein Freund dem Protagonisten rät, seine Erlebnisse für einen Produzenten aufzuschreiben, um der psychischen Belastung durch Alpträume zu entgehen. Nachdem sich der Protagonist alles Geschehene mental noch einmal vergegenwärtigt (und dem Leser erzählt) hat, entschließt er sich am Ende des Primärtextes, das Erlebte tatsächlich aufzuschreiben und beginnt mit dem ersten (dem Leser bereits vom Beginn der Erzählung bekannten) Satz.
- Die Erinnerung des Erlebten wird im Primärtext zunächst nicht in Beziehung zur „Schreibaufgabe“ des Protagonisten gesetzt. Erst dadurch, dass der letzte Satz des Buches den ersten auf Seite 17 zitiert, wird implizit und erst im Nachhinein deutlich, dass der Protagonist sich zwar alles vergegenwärtigt hat, bisher aber nur den ersten Satz aufgeschrieben hat und sich nun dafür entscheidet, alles aufzuschreiben.

In der Sprechvorlage ist diese komplexe Kontextualisierungs-Anforderung allerdings nur rudimentär vorbereitet: <2 Stellen: Mitte und Vorne, Buch fängt am Ende an ...>. Die Realisierung in der Präsentation lautet lediglich:

„Und das Buch is n bisschen merkwürdig, also von der Aufstellung, es fängt nämlich (.) hinten an, und hört vorne auf. Also **hinten** [= vorne] is die Geschichte praktisch schon passiert, er erzählt sie dann nochmal, und hinten schreibt er sie auf.“ (Fl. 52 ff.)

Die Äußerung über den Textaufbau „es fängt nämlich (.) hinten an, und hört vorne auf.“ wird zunächst weder in Bezug zur Inhaltsangabe noch zur Rahmenhandlung gesetzt. So gesehen sind die Deixis *vorne* und *hinten* zwar auf die Geschichte beziehbar, die Hörer können aber keine genaue Vorstellung entwickeln, wie der Aufbau konkret aussieht. In der mit *also* eingeleiteten Reformulierung dürfte der Versprecher „hinten“ statt „vorne“ die RezipientInnen massiv verwirren. Zudem wird nun auf die bisher nicht beschriebene Rahmenhandlung Bezug genommen, allerdings nur in Teilen und außerdem leicht verändert: „er erzählt sie dann nochmal,“ und „und hinten schreibt er sie auf.“ statt „Er entscheidet sich am Schluss, die Geschichte aufzuschreiben.“. Das *Aufschreiben* ist ohne Skizzierung der Rahmenhandlung nicht kontextualisierbar: Es wird weder erwähnt, dass der Freund ihn drängt, die Erlebnisse für einen Produzenten aufzuschreiben, noch, worin die Ursache für diesen Vorschlag besteht, nämlich in den Alpträumen des Protagonisten. Daher ist die erste Vorlesestelle für die Hörer nicht einzuordnen. Ferner ist der Ausdruck *nochmal* missverständlich, denn damit soll nicht ausgedrückt werden, dass der Protagonist die Geschichte zum zweiten Mal erzählt (dies wird erst am Ende

des Textes impliziert), sondern dass er das Geschehene erst erlebt hat, es nun im Rückblick erzählt und damit quasi nochmal durchlebt. In der folgenden Äußerung wird nachgeholt, was in der Sprechvorlage vorher geplant war: der Hinweis darauf, dass die Auswahl der Vorlesestellen verlangt, auf die Primärtextstruktur einzugehen:

„Deswegen/ Ich les also zwei kleine Stellen vor, einmal ganz vorne, (.) und dann einmal in der Mitte, (2) deswegen/ also (.) er hat's praktisch schon erlebt. (3) Also hat da jetzt zu noch jemand Fragen.“

Mittels des deiktischen Ausdrucks *deswegen* wird möglicherweise begonnen, die Begründung für die vorausgegangenen (inkohärenten) Ausführungen nachzureichen. Das nicht Ausgesprochene ist evtl. folgendermaßen zu „paraphrasieren“: „Weil die eigentliche Erzählung in eine Rahmenhandlung eingebettet ist und im Rückblick erzählt wird und weil ich eine Stelle aus der Rahmenhandlung ausgewählt habe, [„deswegen“] hat Till im ersten Leseausschnitt das Geschehen bereits erlebt.“ Die Absicht, diesen komplexen Zusammenhang darzustellen, lässt die Vortragende zweimal wieder fallen („Deswegen/ [...] deswegen“) und fasst stattdessen durch *also* eingeleitet das bereits Gesagte zusammen: „also (.) er hat's praktisch schon erlebt.“, was die vorausgegangenen Ausführungen allerdings nicht kohärenter macht, zumal der Ausdruck *praktisch* für die HörerInnen nicht interpretierbar ist.

Obwohl die Vortragende den Text verstanden hat, sind an dieser Überleitung zum einen ungünstig ausgewählte Propositionen und zum anderen den Hörer verwirrende deiktische und operative Prozeduren problematisch. Allerdings vermutet die Vortragende wohl, dass ihre Ausführungen nicht verständlich waren, denn sie bittet um Nachfragen, worauf aber niemand reagiert.

Im Feedbackgespräch im Anschluss an die Buchvorstellung wird moniert, dass diese Überleitung unverständlich gewesen sei. Aber auch bei der im Feedbackgespräch versuchten „Neubearbeitung“ wird der Großteil der Rahmenhandlung nicht beschrieben:

„er hatte das ähm am Anfang schon alles erlebt. Und denkt zurück, und dann erzählt er die ganze Geschichte praktisch in seinen Gedanken. Und dann is er am Ende von der Geschichte, und dann schreibt er sie auf. Und deswegen hat ers am Anfang schon erlebt, denkt darüber nach, und **dann** [= Vorlesestelle aus der Mitte] wars mitten in der Geschichte. Deswegen hab ich ja gefragt, ob jemand dazu Fragen hat. Weil das n bisschen unklar war. Das is n bisschen schwierig (das)“ (Fl. 75 ff. im Feedback)

Die Formulierung „und dann schreibt er sie auf“ kann nach wie vor von den RezipientInnen nicht kontextualisiert werden. Die Vortragende argumentiert mit *deswegen* eingeleitet sinngemäß weiter: Weil er die Geschichte am Ende aufschreibt, hat er's am Anfang schon erlebt und kann deshalb darüber bereits am Anfang nachdenken. Sie rekuriert damit auf das literarische Erzählverfahren, das am Ende andeutet, dass dieselbe Erzählung nun vom Protagonisten aufgeschrieben wird. Die Darstellung dieser „Schleife“ ist ohne Bezug zur Rahmenhandlung aber weder nachvollziehbar noch notwendig. Die für die Kontextualisierung der beiden Vorlesestellen notwendigen Informationen sind lediglich folgende: Die Erlebnisse führen zu Alpträumen, und die Geschichte wird im Rückblick erzählt.

Tab. 18: Vergleich von Buchstruktur, Präsentation, Neubearbeitung im Feedbackgespräch in b6

												notwendige Ergänzungen für eine Überleitung von der Inhaltsangabe zu den Vorlesestellen
a	Till erzählt von seinen Alpträumen, die ihn daran erinnern, was er erlebt hat.	(a)	es fängt hinten an	a	er hatte das ähm am Anfang schon alles erlebt	a	Das Buch beginnt damit, dass Till im Anschluss an seine Erlebnisse wieder in München ist und unter Alpträumen leidet.	a	Das Buch beginnt damit, dass Till im Anschluss an seine Erlebnisse wieder in München ist und unter Alpträumen leidet.			
b	Sein Freund empfiehlt ihm, „seine Geschichte“ für einen Produzenten aufzuschreiben.	d	und hört vorne auf	c	Und denkt zurück, und dann erzählt er die ganze Geschichte praktisch in seinen Gedanken.							
c	Till erinnert sich und erzählt seine Erlebnisse. Er schreibt aber nur den ersten Satz auf.	a, c	Also hinten [= vorne] is die Geschichte praktisch schon passiert, er erzählt sie dann nochmal,	d	Und dann is er am Ende von der Geschichte,	c	Dann erinnert er sich an alles, was er erlebt hat.	c	Dann erinnert er sich an alles, was er erlebt hat.			Daraufhin erinnert er sich an alles, was er erlebt hat.
d	Als sein Freund noch einmal nachfragt, entscheidet sich Till, die ganze Geschichte aufzuschreiben.	d	und hinten schreibt er sie auf	d	und dann schreibt er sie auf.							
				a, c	Und deswegen hat er's am Anfang schon erlebt, denkt darüber nach,			a	Ich lese zunächst eine Stelle vor, in der Till über seine Alpträume spricht, und dann eine Stelle aus seinen Erinnerungen an das Erlebte.			
				c	[= 2. Vorlesestelle aus der Buchmitte] war's mitten in der Geschichte.			c				

Didaktisch-methodische Konsequenzen

Auch diese Detailanalysen zeigen, dass komplexe Zusammenhänge, die in der Entwicklungsphase nur unzureichend vorbereitet bzw. nicht ausreichend in der Sprechvorlage fixiert wurden, zu Rezeptionsschwierigkeiten führen, wenn sie spontan formuliert werden. Auch hier wird offenbar, dass es nicht ausreicht, Zusammenhänge verstanden zu haben, um sie präsentieren zu können. Es ist ab einem bestimmten Komplexitätsgrad unumgänglich, sich erstens selbst die Strukturen ausreichend zu verdeutlichen und zweitens bereits in der Entwicklungsphase tiefende sprachliche Ausdrücke zu finden und für die Umsetzungsphase zu fixieren.

3.4 Zusammenfassung: Analyisierte Probleme bei der Primärtextverarbeitung für Inhaltsangaben und didaktisch-methodische Konsequenzen

Im Teilprozess Primärtextverarbeitung für Inhaltsangaben müssen komplexe Zusammenhänge verkürzt werden. Dies verlangt, wesentliche Propositionen des Primärtextes auszuwählen, sinnvoll aufeinander aufzubauen, ggf. neu zu formulieren und sprachlich miteinander zu vernetzen. Es wurde rekonstruiert, inwiefern diese Prozesse den Rezeptionsprozess beeinflussen können. Dabei spielt nicht nur die Kohärenz der selbst formulierten Präsentationsteile, sondern auch die angemessene Vorbereitung der HörerInnen auf die Vorlesestelle eine Rolle. Es zeigte sich, dass Probleme bei allen drei Prozessen festgestellt werden können: bei der *Auswahl* von Propositionen, beim *Aufbau* sowie bei der sprachlichen *Verknüpfung*. Bei der Auswahl von Propositionen werden Effizienz (s. r13) und Relevanz in Bezug auf die Vorlesestelle nicht immer hinreichend berücksichtigt. Insbesondere entstehen Probleme, wenn Propositionen, die in der Entwicklungsphase nicht oder nicht ausführlich genug in die Sprechvorlage aufgenommen wurden, in der Umsetzungsphase spontan ergänzt werden (s. b4, b7, b6). Es zeigte sich, dass die Handlungsanforderungen bei der Inhaltsangabe insbesondere bei literarisch komplexeren Primärtextstrukturen durchaus anspruchsvoll sind und nicht getrennt voneinander abgearbeitet werden können: Sie müssen abgeglichen werden, um Dopplungen zu meiden und Strukturen zu verdeutlichen. Operativen und deiktischen Prozeduren kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Als Ratschläge können abgeleitet werden:

- Die neue Propositionenstruktur sollte auf Sprünge und Brüche untersucht werden.
- Auch sprachliche Verknüpfungsmittel sollten bereits in der Sprechvorlage geplant werden. Dasselbe gilt für Symbolfeldausdrücke, wenn etwas besonders treffend ausgedrückt werden soll. Gerade komplexe Zusammenhänge sollten sprachlich genauer geplant werden: Auch wenn der Primärtext problemlos rezipiert wurde, bedeutet das nicht, dass wenige Stichwörter für die Darstellung ausreichen.
- Spontane Veränderungen der Sprechvorlage in der Umsetzungsphase sind mit einem gewissen Risiko im Hinblick auf einen kohärenten Aufbau und stimmige sprachliche Verknüpfung verbunden.
- Visualisierungen helfen, sich selbst und anderen Strukturen zu verdeutlichen.
- Die Orientierung an der Regel „Figuren- vor Handlungsvorstellung“ ist problematisch, weil sie zu Wiederholungen oder Sprüngen führen kann.

Es wird bereits in diesem Kapitel deutlich, dass nicht nur Entwicklungs-, Umsetzungs- und Rezeptionsphase sowie beteiligte Teilprozesse sehr stark ineinanderwirken, sondern auch die beteiligten Lernbereiche. Zwar betrifft die Textverarbeitung primär den Lernbereich *Umgang mit Texten*, bei mündlichen Buchvorstellungen hat die Zusammenfassung literarischer Textinhalte jedoch unmittelbare Konsequenzen für Phänomene, die in die Lernbereiche *Reflexion über Sprache*, *Textproduktion* und *Mündlichkeit* fallen.

4. Präsentationsumsetzung: Wissensmodellierung durch sprachliche, sprecherische und nonverbale Realisierung vorbereiteter Präsentationen

In diesem Kapitel soll untersucht werden, welche Hilfestellungen den RezipientInnen für die Entwicklung mentaler Repräsentationen durch sprachliche (4.1), sprecherische (4.2) sowie nonverbale Gestaltung (4.3) angeboten werden.

4.1 Sprachliche Gestaltung

Zunächst werden die vorliegenden Präsentationen auf ihre Textorganisation hin untersucht: Welche expliziten Gliederungshinweise (4.1.1) und welche sprachlichen Mittel und Formen (4.1.2) geben den RezipientInnen Hinweise auf inhaltliche Gliederung und Zusammenhänge? In Kapitel 3 wurde bereits deutlich, dass Verknüpfungsmittel eine besondere Bedeutung für die Rezipierbarkeit haben. Andererseits gehört zum common sense, dass eine weniger komplexe mündliche Ausdrucksweise leichter zu verstehen ist als eine schriftliche. Daher soll untersucht werden, ob und wie Propositionen miteinander verknüpft und wie Belege in die Präsentation integriert werden (4.1.3). Für die Rezeption mündlicher Kommunikation ist aufgrund ihrer Flüchtigkeit ein gewisser Grad an Redundanz hilfreich. Daher sollen auch in den Daten vorkommende Reformulierungen klassifiziert und auf ihre Funktion hin untersucht werden (4.1.4).

4.1.1 Textmakroorganisation: Explizite Gliederungshinweise

In Textlinguistik und Schreibprozessforschung wird auf die Bedeutung von Textmustern bzw. Schreibplänen für Textproduktion wie -rezeption hingewiesen. Insoweit *Musternormen* Vorgaben für Textabschnittsfolgen betreffen, können sie sich in expliziten *Gliederungshinweisen* niederschlagen. Diese haben dann den Zweck, den RezipientInnen die Gliederung der präsentierten Inhalte zu verdeutlichen. Graefen (1997: 119) verwendet den Ausdruck *Textorganisation* für Textstrukturen, die Hinweise auf die realisierte Planung eines Autors geben (also die RezipientInnen über diesen Plan informieren), und unterscheidet hierbei operative und deiktische Prozeduren sowie textorganisierende Sprechhandlungen. Da mittels letzterer den RezipientInnen die Grobstruktur der Präsentation verdeutlicht werden kann, wird hierfür in dieser Arbeit der Ausdruck *Textmakroorganisation* gewählt, während Bezüge mittels Prozeduren mit *Textmikroorganisation* (s. Kap. 4.1.2) benannt werden. Laut Bachmann (2002: 187) setzen jüngere SchülerInnen in instruierenden Texten nur selten Mittel zur Textmakroorganisation ein.

Explizite Gliederungshinweise in den Buchvorstellungen

In den untersuchten Präsentationen werden die Musternormen, wie sie für die Buchvorstellungen⁶⁵ durch den Lehrer vorgegeben wurden und für Referate⁶⁶ üblich sind, insgesamt in hohem Maße eingehalten. Das vorgegebene Muster der Buchvorstellung wirkt sogar geradezu „korssett-artig“: Abschnitte, zu denen nur sehr wenige Informationen vorliegen, könnten in andere integriert werden, werden aber „normgemäß“ im Rahmen eines eigenen Gliederungspunkts

⁶⁵ Einleitung, ggf. Informationen zu AutorIn, Werken und Verlag, Inhaltsangabe, Vorlesen einer ausgewählten Stelle sowie persönliches Urteil

⁶⁶ Einleitung, Hauptteil, Schluss/Stellungnahme

präsentiert (z. B. in b1: weitere Werke der Autorin).⁶⁷ Diese starke Orientierung auf Einhaltung der Musternormen schlägt sich sprachlich nieder: Bei allen Buchvorstellungen werden die Gliederungspunkte exothetisiert. Die dafür gewählten Formulierungen ähneln sich sehr stark (s. Tab. 19). Es scheint, als hätten sich im Laufe des Schuljahres bestimmte Formulierungsmuster durchgesetzt: Meistens werden die Überschriften syntaktisch eingebunden (insgesamt 34x; in b6 sogar ausschließlich), seltener werden die Überschriften der Sprechvorlage elliptisch in die Präsentation übernommen (14x). Häufig beginnen die Äußerungen mit für mündliche Sprache typischen Einleitungspartikeln *also* oder *ja*, den Konjunktionen *und* oder *aber*, der Interjektion *äh* bzw. *ähm* sowie einer Kombination zweier solcher Ausdrücke (*ja also*, *und äh(m)*, *ja und*). In zwei Fällen folgt auf davon abweichende Ausdrücke (deswegen, noch) ein Abbruch der Konstruktion. In nur 13 von 51 Fällen findet sich eine solche Einleitung nicht. Ggf. im Anschluss daran wird der formale Vortragsteil benannt (Titel („das Buch ...“), AutorIn, Verlag, Inhalt („über das Buch“), Vorleseteil, Urteil). Eine deutliche Ausnahme bildet hier der Informationsteil zu den weiteren Werken der AutorInnen, der nur einmal eine solche Einleitungsstruktur aufweist, allerdings auch nur 3mal realisiert wird. Auch bei der Überleitung zur Vorlesestelle werden nur selten andere Formulierungen gewählt. Eine von den abweichenden Formulierungen ist z. B.:

„eines Morgens sollte sich das ändern“ (b2)

Ähnlich überleitend wirken an derselben Gelenkstelle zwischen Inhaltsangabe und Vorlesestelle die Formulierungen:

„... erlebt sie dann in der Schule ein nich so schönes Ereignis.“ (b8)

„Also zumindest meinen sie dass es n Hund is, eigentlich is es n Wolf“ (b1)

„und jetz fahm die halt zum Flughafen“ (b5)

Diese machen eigentlich die an der Musternorm orientierte Explizierung „Und jetzt les ich vor.“ obsolet. Sie folgt dennoch.

Durch Äußerungen wie „über ... weiß ich leider nicht so viel“ oder „über ... hab ich rausgefunden“ wird deutlich, dass den Vortragenden die Abarbeitung aller mustertypischen Abschnitte wichtiger oder zumindest präserter als das Informieren der MitschülerInnen ist (vgl. Kap. 6.4: knowledge telling vs. knowledge transforming). Daher kann die beschriebene starke explizite Gliederung auch als Ausdruck eines „Entlanghangeln“ an den gegebenen Strukturen interpretiert werden. Dann stünde die starke Gliederungsexothetisierung auch nicht im Widerspruch zu Bachmanns Untersuchungsergebnis (2002: 187), das besagt, dass jüngere SchülerInnen solche Mittel in instruierenden Texten nur selten einsetzen. Andererseits ist auch zu berücksichtigen, dass Rezeptionsorientierung bei mündlichen Präsentationen möglicherweise eher im Fokus der ProduzentInnen als beim Schreiben ist, weil die RezipientInnen anwesend sind. (Gleichwohl gab es in Bachmanns Projekt durchaus reale RezipientInnen der hergestellten Spielanleitungen.)

⁶⁷ In ähnlicher Weise „beeinträchtigt“ die Aufgabenstellung das Referat r6: Die Maxime, möglichst viele Medien einzubinden, führt dazu, dass das Verhältnis von inhaltlichen Ausführungen zu Beispielen überlastig hinsichtlich der Beispiele ist.

Tab. 19: Explizite Gliederungshinweise bei den Buchvorstellungen

Einleitung	Also	ich stell das Buch	... vor und die Autorin ist (...) ähm ... und die is ... (b1)
	Ja	das Buch,	das ich euch heute vorstellen werde, heißt ... und wurde von der Autorin ... geschrieben und von ... veröffentlicht. (b2)
	Also	das Buch	was ich vorstelle heißt ... (b3)
	Ja also	das Buch	was ich jetzt vorstelle das heißt ..., und es is von ..., und beim ...Verlag ähm verlegt worden. (b4)
	Ja also	ich stell das Buch	(...) vor, von ..., und (...) ähm (...) ja. vor, ... (b5)
	Ja also	ich stell das Buch	ähm ... von ... vor, ... (b6)
	Also	ich (...) spreche über ein Buch	von (...) Hans Peter Richter, damals war es Friedrich, ... (b7)
	Also	das Buch	das ich vorstellen möchte heißt ..., is von der Autorin ... (b8)
AutorIn		die	is geboren 1958 ... (b1)
	Ja	über die Autorin	wie/ weiß ich leider aber nur ganz wenig, ... (b2)
	Und ähm	über die Autorin	weiß ich leider nich so viel ... (b3)
	Ja und	über die K. B.	weiß ich dass sie ... (b4)
	... aber	über B., () Autoren,	da weiß ich mehr drüber, ... (b5)
	und	über (.) N. B.	hab ich rausgefunden, dass sie ... (b6)
	und	zum Autor,	weiß ich nur, dass er ... (b7)
Wer-		Über die Autorin B. L.	weiß ich, dass sie: (...) ... (b8)
	und äh	Über ihre Werke,	ähm sie hat sehr viele Kinderbücher geschrieben, ... (b1)
			seitdem hat die dann jetzt viernzwanzig Bücher geschrieben, ... (b4)
			T. B. schrieb über hundert Bücher ... (b5)
Verlag	Und ähm	der Verlag	is der ... (b1)
	Ja	über den Verlag	weiß ich schon ein bißchen mehr, ... (b2)
		Über den Verlag	weiß ich, er heißt ... (b3)
	Noch/	über den Verlag,	da weiß ich dass: ... (b4)
	... also	übern Schneid/ übern Verlag/ Schneiderbuch-Verlag	weiß ich leider nix, ... (b5)
		über den Verlag	hab ich rausgefunden, dass er ... (b6)
		der Verlag	ist der dtv Junior, dazu konnt ich leider in der kurzen Zeit jetzt nichts Tolles rausfinden, ... (b7)
		Den: Verlag ähm/	Der is in München ... (b8)
Inhaltsangabe	und ähm	über das Buch,	also der Motte ... (b1) ((nur wenige Stichpunkte))
	Ja (.)	über das Buch,	das wird aus der Sicht ... (b2) ((keine Stichpunkte))
		Über das Buch, (.)	es geht um ... (b3)
	Und ähm	über das Buch,	das wird ... (b4)
	Ja und	das Buch,	also Mark Mega heißt eigentlich ... (b5)
	Und	im Buch	geht es um den ... (b6)
	... und	das Buch	handelt von ... (b7)
		Über das Buch,	das handelt von ... (b8)
Vorlesestelle	Und ähm	da les ich jetzt mal vor. (b1)	
			eines Morgens sollte sich das ändern. (b2)
	Also	dann les ich jetz mal vor. (b3)	
	Und ähm	da les ich dann jetz vor. (b4)	
	... und	(.) das les ich vor. (b5)	
	Deswegen/	Ich les also zwei kleine Stellen vor	einmal ... (b6)
		... erlebt sie dann in der Schule ein nich so schönes Ereignis.	Davon kommt jetzt in dem Stück erstmal nichts vor. (b7) Und jetz les ich vor. (b8)
Beurteilung	Und	mein Urteil über das Buch,	... (b1)
	Also	das Urteil über das Buch.	Ich find ... (b2)
	Ja und	mein Urteil,	ich find ... (b3)
	Ja und	mein Urteil über das Buch is,	dass das Buch ... (b4)
	und	das/ mein Urteil über das Buch ist,	es ist ... (b5)
	Und	mein Urteil über das Buch ist,	ähm dass ... (b6)
		Mein Urteil zu dem Buch,	es ist sehr gut, ... (b7)
		Mein Urteil über das Buch is,	ich finde es nich so schön, dass ... (b8)

Zu Bachmanns Ergebnissen passt, dass sich außerhalb der vorgegebenen Struktur lediglich ein zusätzlicher Gliederungsversuch in b4 findet, wo der Ausdruck erstens (Fl. 22) erscheint, evtl. um eine Äußerung über die Form der Erzählung, nämlich die Erzähl-Perspektive, von der Inhaltsangabe zu trennen:

„Und ähm über das Buch, das wird **erstens** aus Charlottes Sicht geschrieben, und ähm die ...“

Allerdings fehlt die Fortsetzung zweitens, die zusätzliche textorganisierende Sprechhandlungen nötig machen würde: „Erst/Erstens sage ich etwas über die Erzählweise und dann/zweitens über den Inhalt.“

Explizite Gliederungshinweise im Vortrag r6

Bachmann zufolge, müssten in den Präsentationen der älteren SchülerInnen mehr Sprechhandlungen zur Textmakroorganisation enthalten sein als bei jüngeren. Man könnte annehmen, dass die Makroorganisation in den Buchvorstellungen nur aufgrund der festgelegten Präsentationsstruktur realisiert wird. Aber auch in r6 („Vermenschlichung von Tieren“), dessen Gliederung von der Referentin im Gegensatz zur Präsentationsform Buchvorstellung weitgehend selbst entwickelt wurde, finden sich sehr viele Gliederungsexothesierungen. Jeder Gliederungspunkt wird zu Beginn des Abschnittes benannt:

„Okay. Also ich halt jetzt n Referat über Vermenschlichung von Tieren,“ (Fl. 40 f.)

„Dann ähm mein zweiter Punkt is Comics,“ (Fl. 67)

„Ähm mein vierter Punkt/ nee mein dritter ()./ Mein dritter Punkt is ähm Märchen und Fabeln,“ (Fl. 78 ff.)

„ähm dann gibt's Vermenschlichung von Tiern natürlich auch noch ähm (.) im Fernseh, (.) also schon ganz lange,“ (Fl. 99 f.)

„Und jetzes/ jetz sag ich noch was ich davon halte, von Vermenschlichung von Tiern im Allgemeinen,“ (Fl. 113 ff.)

„Das war's.“ (Fl. 120)

Explizite Gliederungshinweise im Referat r11

In r11 („Referieren“) wird die Gliederung sehr stark markiert, und zwar sowohl die Grob-Gliederungspunkte bzw. die Gelenkstellen beim Übergang von einem Grobgliederungspunkt zum nächsten (a) als auch die Feingliederungspunkte bzw. die entsprechenden Gelenkstellen (b) als auch Einzelaspekte (c) (insgesamt 18 Belege), z. B.:

(a) „**Ja. Jetzt komm ich zum** Aufbau des Referates, [...] **Also. An**fangen tut man mit dem Einstieg,“ (Fl. 199 ff.) (9 Belege)

(b) „**Ja. Soweit** zur Tafel, als zweites hab ich den Overhead-Projektor,“ (Fl. 445) (7 Belege)

(c) „**Ja.** Ich sag ganz am Anfang jetzt erst mal warum ich das Referat überhaupt halte,“ (Fl. 33) (2 Belege)

Darüber hinaus wird auf an anderer Stelle bereits genannte oder erneut erscheinende Aspekte hingewiesen (insgesamt 8 Belege), z. B.:

„Dann hat ich grade schon gesagt, ...“ (Fl. 223)

Ferner werden einzelne Abschnitte „gerahmt“, das heißt, sie werden ein- und ausgeleitet (insgesamt 7 Belege):

„Ähm (.) ja. Ich sag ers mal noch n bisschen allgemein was zu Referat ... Das sind eigentlich so (.) erstmal die wichtigsten Sachen allgemein zum Referat.“ (Fl. 74-94)

Meistens wird diesen Äußerungen *jà* vorangestellt, bzw. die vorangehenden Ausführungen werden damit beendet. Möglicherweise ist dieses ja durch den mentalen Abgleich mit der Sprechvorlage begründet. Mehrmals wird eine Formulierung mit *kommen zu* benutzt. In der Regel enden Äußerungen zur Gliederung mit einer Hebung.

Explizite Gliederungshinweise im Referat r13 (2 Vortragende)

In r13 wird die Gliederung hörerorientierend zu Beginn vorgestellt (ab Fl. 26) und der erste Gliederungsabschnitt begründet (F. 31 ff.). Überschriften werden eingebunden und Abschnitte durch zusätzliche Gliederungsmittel (*gut, ja*, Pause) markiert (insgesamt 12 Belege, davon 10 von V1), z. B.:

V1: „Gut. So viel zur Zeitgeschichte des Stückes. (.) Jetzt wolln wir zum Aufbau des Stückes kommen,“ (Fl. 127 f.)

Darüber hinaus werden vorzeitig inhaltliche Verknüpfungen erkennbar gemacht (insgesamt je Sprecher 1 Beleg), z. B.:

V2: „um ähm (.) halt die Wirkung **die ich gleich noch beschreiben werde** (.) zu vollzieh“ (Fl. 383)

Die Äußerungen beginnen fast alle mit fallend intoniertem *gut* oder *ja*.

Vergleich innerer und äußerer Gliederung

Damit die RezipientInnen Hinweise auf die Textmakroorganisation gewinnbringend nutzen können, besteht die Notwendigkeit, dass explizierte äußere Gliederung und innere (also inhaltliche) Gliederung übereinstimmen. Bei allen Buchvorstellungen und in r11 stimmen innere und äußere Gliederung überein.

Tab. 20: Aufbau des Referates r6

Abschnitt	Beispiel	Inhalt
Hörspiel-cassetten	Benjamin Blümchen Oliver und Co.	Interpretation der Beispiele (sprechen, Kleidung, Zweibeiner)
Comics	Donald Duck, Mickey Mouse; Lucky Luke, Jolly Jumper	Interpretation der Beispiele (essen, Haus, duschen; ratgebend, intelligent)
Märchen/ Fabeln	Phaedrus Rotkäppchen Märchenbuch mit Abbildungen	Interpretation der Beispiele (menschliches Verhalten, zugeschriebene Charaktere), veranlasst Leute, Charaktere grundsätzlich zuzuweisen
Fernsehen	Lassie, Flipper Rex	Interpretation der Beispiele (Vermarktung, Prototyp; Klugheit, Streiche), veranlasst Leute zum Tierkauf
Stellung-nahme		Falsch motivierter Tierkauf ist problematisch.

In r6 erweist sich die innere Gliederung dagegen als nicht ganz konsequent. Betrachtet man den inhaltlich-formalen Aufbau in r6 (s. Tab. 20) so wird deutlich, dass bereits im dritten und vierten Abschnitt die für den Schluss geplante Stellungnahme durchschimmert (böser vs. scheuer Wolf, falsch motivierter Hundekauf). Während die Referentin im 3. Abschnitt explizit darauf hinweist, dass „in solchen Fabeln, [...] halt immer Tiere mit menschlichem Verhalten“ (Fl. 83 ff.) vorkommen, wird der Unterschied zwischen *sprechenden* (1.-3. Abschnitt) vs. *dressierten* Tieren in Fernsehserien im 4. Abschnitt nicht thematisiert und führt zu Irritationen bei den RezipientInnen. Dieser Sprung wird im Feedback angesprochen: „Ich hätte gesagt dass sie nicht sprechen können, aber die äh/ dass sie trotzdem sehr intelligent sind.“

In r13 sind graphische Struktur des Handouts und inhaltliche Gliederung nicht immer kongruent (vgl. Kap. 3.2: Beispiel aus r13: Nicht-integrative Mischung von Figuren- und Handlungsvorstellung, S. 117 ff.): Unter dem Gliederungspunkt „Aufbau“ finden sich neben der Nennung bestimmter Abschnitte (der Gesänge) biographische Informationen zum Autor, allgemeine Informationen zum Stück und die Aufzählung von Personen. Darauf, dass dem Vortragenden die fehlende Kohärenz in dem Moment bewusst wird, verweist evtl. das *ähm ja* nach *und zwar* bereits in der Einleitung dieses Referatabschnittes:

„Jetzt wolln wir zum Aufbau des Stückes kommen, **und zwar ähm ja**. Wurd es halt geschrieben von Peter Weiss, [...]“ (r13/V2: 129)

Die ungünstige Positionierung der biographischen Daten des Autors unter der Überschrift „Der Aufbau des Stückes“ wird graphisch durch Einkästelung und in der mündlichen Präsentation durch Sprecherwechsel relativiert.

Zusammenfassung und didaktisch-methodische Konsequenzen

Insgesamt gesehen, bieten die Musternormen der Präsentationsart Buchvorstellung einerseits eine hilfreiche Orientierung, quasi ein Gliederungsgerüst, andererseits überlagern sie aber auch zuweilen die Fokussierung des Zwecks, die RezipientInnen sinnvoll gegliedert zu informieren, und bedeuten eine gewisse Einschränkung der Kreativität. Fraglich ist: Handelt es sich bei der unterrichtlichen Hervorhebung der Musternormen und der Gliederungsmarkierung um eine didaktisch-methodische Stütze für einen für die Entwicklung von Präsentationsfähigkeit notwendigen, sinnvoll didaktisch reduzierten und unumgänglichen Vermittlungsschritt (Musternormen einhalten, Gliederung sprachlich markieren)? Wäre es auch denkbar, ein solches Gerüst zur Verfügung zu stellen und von Beginn an Flexibilität zu thematisieren, oder würde es sich dabei um eine Überforderung handeln?

Im Vergleich zu den UnterstufenschülerInnen benutzen die SchülerInnen der Oberstufe metakommunikative Gliederungshinweise ebenfalls sehr häufig, aber in wesentlich differenzierterer Form: Außer den Überschriften werden Feingliederungspunkte und Verknüpfungen exothetisiert sowie Abschnitte sprachlich „gerahmt“. Auch hier finden sich interindividuelle Formulierungsähnlichkeiten: Anhand weiterer Daten müsste untersucht werden, ob sich der häufige Einsatz von *ja*, *gut* oder so mit jeweils fallender Intonation funktional bedingt oder die häufige Verwendung typisch für die präsentierende Person ist (z. B. für V in r11 und V1 in r13). Es müsste also geklärt werden, ob diese Ausdrücke und die häufigen textorganisierenden Sprechhandlungen zur Hörerorientierung verwendet werden oder ob sie eher auf mentale Prozesse verweisen. Erst wenn klar ist, ob die Ausdrücke funktional sind oder nicht, kann entschieden werden, ob ihre häufige Verwendung als nützlich oder eher störend eingeschätzt werden kann. Sie wirken jedenfalls eindeutig gliedernd und damit funktionaler als reihendes *und äh(m)* oder *ja* und bei den Sechstklässlern.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass alle Vortragenden, auch die jüngeren, das Lernziel, textorganisierende Sprechhandlungen zu benutzen, erreicht haben. Im Hinblick auf die Häufigkeit dieser Äußerungen bei allen Vortragenden ist zu bedenken, was Graefen (1997: 159) im Hinblick auf den wissenschaftlichen Artikel hervorhebt: Textmakroorganisation stützen den Rezeptionsprozess nicht nur, sondern unterbrechen ihn auch und sollten daher dosiert eingesetzt werden. Heino/Tervonen/Tommola (2002: 144) differenzieren in Bezug auf mündliche Präsentationen, dass manche Arten von Metaäußerungen – in Maßen angewendet – in mündlichen Präsentationen im Gegensatz zu schriftlichen Texten aufgrund der Flüchtigkeit für die Rezeption sehr hilfreich sein können. Aufgrund dieser Überlegungen scheint es sinnvoll, die Verwendung von Sprechhandlungen zur Textmakroorganisation nicht nur im Zusammenhang mit institutionell vorgegebenen Musternormen einzuüben, sondern ihre Verwendung außerdem im Hinblick auf ihre Funktion kritisch zu reflektieren. Das bedeutet, dass nicht nur Norm, sondern auch sinnvolle Abweichung thematisiert werden sollten, um zu verhindern, dass die institutionellen Vorgaben den Zweck, die HörerInnen in sinnvoller Weise zu informieren, einschränken.

Aufgrund der von der Textmakroorganisation abweichenden inneren Gliederung in r6 und r13 sollte im Unterricht darauf hingearbeitet werden, dass äußere und innere Gliederung in der Präsentationsentwicklungsphase (Teilprozess Revidieren) in einem gesonderten Arbeitsschritt überprüft und ggf. abgeglichen werden.

4.1.2 Textmikroorganisation: Propositionen-Anordnung und -Vernetzung

Bereits in Kap. 3 stellte sich im Zusammenhang mit der Primärtextverarbeitung die besondere Bedeutung der Anordnung und Verknüpfung von Assertionen heraus. In diesem Kapitel soll dies noch einmal ohne Bezug auf primärtextunabhängige Präsentationsteile untersucht werden. Zunächst wird anhand verschiedener Beispiele geklärt, ob eine einfache Syntax Präsentationen in allen Fällen am dienlichsten ist. Im Anschluss daran werden wie im Kap. 3 Probleme bei der Propositionen-Anordnung und -Vernetzung auf **spontane Sprechvorlagenveränderungen** (2 Beispiele) und für den Argumentationsgang **nicht ausreichende Sprechvorlagenformulierungen** (3 Beispiele) zurückgeführt.

Syntaktische Komplexität

Bereits in Kap. 3 wurde die Bedeutung der Kohäsionsmittel für die Propositionen-Verknüpfung deutlich. Diese Befunde widersprechen gewissermaßen der Annahme, dass kurze, einfache Hauptsätze die Rezeption vereinfachen, wie sie in Arbeiten der psychologischen Verständlichkeitsforschung (z. B. Langer/Schulz v. Thun/Tausch 1974) und in der sich darauf beziehenden Ratgeberliteratur geäußert wird. Sie stehen dieser Annahme entgegen, weil Kohäsionsmittel zumindest teilweise die syntaktische Komplexität erhöhen, da sie Ko- oder Subordination nach sich ziehen.

In diesem Kontext kommt auch die Frage auf, ob die sprachlichen Mittel und Formen in mündlichen Präsentationen, wenn letztere denn zwischen Text und Diskurs sowie zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu verorten sind (vgl. Kap. 1.1 u. 1.2), sowohl mündliche als auch schriftliche bzw. textbezogene Merkmale aufweisen. Laut Ong (1987: 42 ff.) sind Denken und Ausdruck in primären oralen Kulturen u.a. eher additiv als subordinierend, eher situativ als abstrakt und eher lebensnah als objektiv-distanziert bestimmt. Dagegen hebt Ehlich (1994: 23 f.) hinsichtlich der Veränderungen des sprachlichen Handelns durch die Verschriftlichung der Kommunikation die Transformationen und Expansionen des operativen Feldes durch Hypota-

nen, Periodenbau und Subjunktionen hervor. Demnach gelten gehäufte Kohäsionsmittel und komplexere Syntax als Anzeichen für Text und einfache Hauptsätze als Anzeichen für Diskurs. Die Fragen, die sich hieraus ergeben, lauten aber:

- (a) Ist die Maxime „So einfach wie möglich“ immer sachangemessen?
- (b) Ist die Maxime „So explizit wie schriftlich“ immer Hörerangemessen?

Für beide Maximen lassen sich Beispiele wie Gegenbeispiele in den Daten finden. Festzuhalten bleibt, dass diese oder jene Formulierungsweise den HörerInnen Unterschiedliches abverlangt. Zwischen den Polen Mündlichkeit und Schriftlichkeit ist wohl möglichst ein Gleichgewicht von Formulierungspräzision und Rezipientenfreundlichkeit anzustreben.

Für alle untersuchten Präsentationen zeigt sich, dass sich keineswegs vor allem kurze und einfach gebaute Sätze finden (s. Tab. 22). Dies kann sowohl bedeuten, dass die Vortragenden die Maxime „So einfach wie möglich“ noch nicht hinreichend angewenden, als auch, dass die Maxime selbst relativiert werden muss. Daher lohnt ein etwas genauerer Blick, der sich allerdings nur auf die Merkmale Vollständigkeit, Ko- und Subordination beziehen. Alle diese Merkmale können sowohl funktional als auch dysfunktional wirken (s. Tab. 21).

Tab. 21: Funktionalität syntaktischer Komplexität in Präsentationen

	funktional	dysfunktional
unvollständige Sätze	präsentationsteiltypische Ellipsen	Anakoluthe aufgrund inhaltlicher oder situativer Unsicherheit
Hauptsätze, Koordinationen	relativ leicht u. risikofrei präsentationsteiltypisch	ggf. nicht Hörerfreundlich ggf. nicht sachangemessen
komplexere Syntax	ggf. sachangemessen	ggf. nicht Hörerfreundlich

Die folgenden Beispiele sollen diese Annahme belegen und zugleich Fähigkeiten und Schwierigkeiten der Lernenden aufzeigen.

Ellipsen kommen häufig in der Funktion von Überschriften vor, wenn aus dem Schriftlichen Gliederungspunkte übernommen werden. In r11 sind Ellipsen präsentationsteiltypisch für Ratschläge in der Zusammenfassung. Davon abzugrenzen sind Ellipsen und Anakoluthe, die durch starke syntaktische Schachtelung entstehen und rezeptionshemmend wirken können, wie z. B. bei V1 in r13:

„Vor allem denk ich hat diese Idee/ also hab ich in der Sekundärliteratur gelesen dass er diese Idee eben während der Prozessbeobachtung bekam, da äh die Leute die also diesem Prozess zuschauten, sobald sie eben: emotional berührt wurden zum Beispiel dadurch dass eben einer der Zeugen für die das verständlicherweise äh sehr schwierig war zusammengebrochen is oder eben hm geweint hat oder so etwas, also ne große Emotion gezeigt hat, dass die Zuschauer sich sehr oft einfach in eine Abwehrhaltung so gezogen haben. Also gesagt ham naja der übertreibt ja n bisschen und soll sich mal nich so anstellen also (.) gar nich diese Emotion gar nich an sich herangelassen haben,“ (Fl. 259-270)

Nervosität scheint sich auch syntaktisch „niederzuschlagen“: Inhaltliche oder situative Unsicherheiten können einerseits zu häufigen Abbrüchen und vermehrten Selbstkorrekturen führen (z. B. b5). Andererseits werden quasi „zur Sicherheit“ einfache Strukturen bevorzugt (z. B. b1), die – insbesondere bei häufigen **Koordinationen** mittels *und* – die HörerInnen langweilen können. In solchen Fällen wirkt es wohltuend, wenn Koordinationen zuweilen durch Tilgung des gleichen Subjekts, Verwendung von Anaphern und Deixis (Orts- und Gliederungsangaben, Subjekte) (z. B. b6) sowie abwechslungsreiche Anordnung der Satzteile (z. B. bei b8) und

Einfügung von Appositionen aufgelockert werden. Bei b3 wird die Hälfte aller Hauptsätze zu Beginn der Inhaltsangabe aneinandergereiht, während der Rest des Vortrags – vermutlich aufgrund gewonnener Sicherheit – syntaktisch abwechslungsreicher gestaltet wird.

Während einzelne Hauptsätze und Koordinationen einerseits präsentationsteiltypisch sein können, wie z. B. die nicht-argumentativen Ausführungen von V2 zu biographischen Daten (Fl. 130-139), wären zusätzliche textorganisierende Mittel im Gegensatz zur unverbundenen Aufzählung einzelner Propositionen in anderen Kontexten für die Rezeption durchaus hilfreich, z. B.:

V2: „Zum Beispiel die Stücke von Brecht warn bis Beginn der sechziger Jahre für die meisten Theater Tabu, das hatte mit den ideologischen Abgrenzungsbemühungen der USA zu tun, dem kalten Krieg, **und äh** zum Beispiel wurde neunzehnhundertachtvierzig die Rückkehr Brechts aus dem Exil von den Amerikanern verweigert.“ (Fl. 466 ff.)

Eine sprachliche Verbindung der Spiegelstrich-Inhalte des Handouts z. B. mittels *was sich darin ausdrückte* statt der Reihung hätte die optische Reihung auf dem Handout in der Präsentation gewinnbringend in eine Verknüpfung verwandelt.

Inhaltlich unzutreffende sprachliche Verknüpfungen irritieren dagegen ebenso: In r6 wird durch die Anbindung weiterer Informationen mittels der Formulierung *genau wie* eine gleichrangige Beziehung hergestellt wird, die so nicht zutrifft:

„Donald Duck [...] lebt in einem Haus, duscht in einer Dusche und so, genau wie Mickey Mouse, ähm (2) ja **genau wie (.) Lucky Luke**, ja (3) Lucky Luke, der Cowboy, mit dem Pferd Jolly Jumper, das auch schon mal Ratschläge gibt“ (Fl. 69 ff.)

Da die Figur Lucky Luke einen Menschen darstellt, soll sich das *genau wie* wohl auf das Pferd beziehen, ohne dass dieses jedoch wie Donald Duck und Mickey Mouse wie ein Mensch wohnt. Im Grunde soll an dieser Stelle vermutlich eine Überleitung zu einem weiteren, allerdings strukturell etwas abweichenden Comic-Beispiel geschaffen werden.

Für manche Präsentationsteile können spezifische sprachliche Mittel und Formen typisch sein. Das Referat „Referieren“ wurde auf der Grundlage der spezifischen Textart Ratgeber erstellt. Für diese ist die Aneinanderreihung von Tipps, also spezifischer Sprechhandlungen, konstitutiv, was sich notwendigerweise auf die Formulierungen auswirkt.⁶⁸ In r11 wird aus dem grundsätzlich relativ begrenzten „Reservoir“ von möglichen Formulierungen schon eine relativ große Bandbreite ausgesucht, manche Formulierungen werden jedoch – auch wegen der Länge des Referates – ausgesprochen häufig wiederholt. Der Übersichtlichkeit halber werden die Belege hier und in den folgenden Absätzen schematisiert wiedergegeben:

Es ist wichtig/Das Wichtigste ist ... (36x)

man/es kann (19x)/könnte (2x)/sollte (11x)/muss (3x) (nicht) ... (insgesamt 36x)

wenn ..., dann ... (16x)

(K)ein/e Problem/Vorteil/Möglichkeit/Problematik ist ... (15x)

⁶⁸ Eine „verwandte“ Textart scheint die Bedienungsanleitung zu sein, denn es finden sich auch in dieser Präsentation die Sprechhandlungen „Anweisen“ (begründend, erklärend wie auch bedingt), „Optionen anbieten“, „Beschreiben“ (verbal wie ikonisch) und „Erklären“ (vgl. Becker-Mrotzek 1997a: 144 ff.).

Es ist (nicht) hilfreich/sinnvoll/möglich/notwendig ... (6x)

Dieses Problem bearbeitet die Referentin syntaktisch dadurch, dass sie auch nach Einschüben Mehrfachrealisierungen eines Nebensatztyps (Parallelbildungen) verwendet. Dadurch begegnet sie u. a. den begrenzten Möglichkeiten, weil Einführungssätze reduziert werden. Jedoch finden sich aufgrund einer Häufung von Nebensätzen eine vergleichsweise große Anzahl grammatisch nicht korrekter Nebensatzeinleitungen:

- *dass* statt *damit* oder *so dass* (14 Belege), z. B.:
 „und auch das sollte man sich also aufschreiben in ein zwei Sätzen. Dass das hundert Prozent feststeht.“ (r11: 118 ff.)
- Einleitungen werden in verschiedene „syntaktische Richtungen“ weitergeführt (6 Belege), z. B.:
 „**Ich hoffe das** kann man lesen, **dass** es nich zu klein is.“
- gleichgebauete Nebensätze hätten semantisch unterschiedliche Einleitungen verlangt, z. B.:
 da muss man sich klarmachen
 dass Fehler jeder macht, und jeder machen kann,
 und dass ei'm das Publikum Fehler auch verzeihn kann,
 und ähm [es ist wichtig statt: man muss sich klarmachen] auch wenn man dann Fehler gemacht hat,
 dass man trotzdem noch locker bleibt, und sagt okay dat war jetz n Fehler aber das/ der Rest des Referates der funktioniert jetz gut,
 und ähm ja dass man einfach (.) locker bleibt und sagt Fehler können passiern. (r11: 548 ff.)

Die Häufung von Nebensätzen bewirkt vermutlich bei der Referentin, dass sie den Einleitungssatz bzw. die erste Nebensatzeinleitung aus dem Blick verliert und diesen deshalb grammatisch nicht korrekt weiterführt. Der Verzicht auf weitere Einführungssätze innerhalb des Referats vermeidet sprachliche Eintönigkeit und ist daher positiv zu bewerten. Die grammatische Inkohärenz erscheint bei der Rezeption tolerierbar.

Abgesehen von den bisherigen Analyseergebnissen sind **individuelle Formulierungseigenheiten** festzustellen. So benutzt V1 selten alleinstehende Hauptsätze, häufig dagegen Ko- und Subordinationen, die u. a. durch Einschübe häufig mehrteilig sind. Zwar verwendet V2 im seinen Referatteil (Fl. 380-521) einige Satzgefüge, anteilig formuliert er jedoch im Gegensatz zu V1 im Wesentlichen Hauptsätze. Nur die persönliche Stellungnahme von V2 (528-559) ist im Gegensatz zu vorher beschriebenen Formulierungseigenheiten syntaktisch komplexer gestaltet.

Die Daten zeigen, dass die Maxime „So einfach wie möglich“ zu relativieren ist. Im Unterricht könnte anhand von Beispielen verdeutlicht werden, in welchen Zusammenhängen komplexere Satzstrukturen sinnvoll sind. Die nächsten Abschnitte zeigen, dass deren Planung in der Sprechvorlage wichtig ist, um Risiken zu vermeiden.

Tab. 22: Überblick über einige Merkmale syntaktischer Komplexität

Transkript	HS/Koordinationen	Subordinationen	Ellipsen	Mittel zur Textorganisation
b1	17, davon: 1 mit Appos., 1 mit Extrapos.	4	3 („Überschriften“)	Koordinatation durch <i>und</i> (6), <i>und ähm</i> (8), <i>und (ähm) ja</i> (2) <i>also zumindest, als, wo</i> (Rel.), <i>darunter, dass</i>
b2	14, davon: 1 mit Appos., 1 mit Extrapos.	5, davon: 3 komplexer als 1 HS/1 NS	2 („Überschriften“)	Koordinatation durch <i>ja</i> (3), <i>ja und</i> (3), <i>und</i> (7), <i>und dann</i> (1) <i>dass, seither, sowie, weiterhin, aber, wegen</i>
b3	17, davon 4 SV mit Subj. tilgung	5, davon: 1 mit 4 NS	2 („Überschriften“)	Koordinatation durch <i>und ähm</i> (1), <i>und</i> (7), <i>ja und</i> (1) <i>jetzt, dieses, hier, was</i> (Rel.), <i>da</i> (Konj.), <i>dessen, weil, den</i> (Rel.), <i>wenn, dass</i>
b4	21, davon: 3 mit Appos.	9	2 („Überschriften“)	Koordinatation durch <i>und</i> (6), <i>und ähm</i> (3), <i>ja und</i> (2), <i>und (...)</i> dann (10), <i>und ähm</i> (...) dann (5) <i>was</i> (Rel.), <i>seitdem, als, aber, deswegen, also, weil, dass, viele</i> Deixis (Objekt-, Temporal-, so)
b5	47, davon: 3 mit Appos. 3 mit Extrapos.	13, z. T. komplexerer Art	4, davon 1 „Überschrift“	Koordinatation durch <i>und</i> (19), <i>und ähm</i> (1), <i>und dann</i> (3), <i>ja und</i> (2) <i>aber</i> (7x), <i>also</i> (12x), <i>sondern, als</i> (Konj.), <i>seitdem, deswegen, jetzt, wo</i> (Rel.), <i>da</i> (Deixis) <i>dadraüber, dahin, obwohl, zum Beispiel, was</i> (Rel.), <i>da</i> (Konj.), <i>je nachdem, solche, dass, weil</i>
b6	40, davon: 5 mit Appos., 1 mit Extrapos.	9	0	Koordinatation durch <i>und</i> (28) <i>dass, weil, aber, seit, damit, dann, währenddessen, dort, dadurch, deswegen, also, was</i> (Rel.), <i>darunter, deshalb, nämlich, jetzt, wo</i> (Rel.), <i>wenn</i>
b7	8, davon: 1 mit Appos.	5	2 („Überschriften“)	Koordinatation durch <i>und</i> (4) <i>dass, dort, dazu, jetzt, wo</i> (Rel.), <i>als</i> (Konj.), <i>davon, weil</i>
b8	60 (syntaktisch rel. abwechs-lungsreich), davon: 2 Appos.	16	2 („Überschriften“)	Koordinatation durch <i>und</i> (17), <i>und dann</i> (6) <i>also, aber, denn, dass, hier vorne, das, diesem, so, als, dort, den, da, seitdem, nachdem, jetzt, ebenfalls, außerdem, zum Beispiel, später, nebensher, in dieser Zeit, erst vor ein paar Jahren, trotzdem</i>
r6	31, davon: 2 mit Appos. 2 mit Extrapos.	16	9, davon 1 Ankündigung	Koordinatation durch <i>und</i> (3), <i>und ähm</i> (6), <i>und ja</i> (1) <i>nämlich, so, dabei, obwohl, aber, weil, solchen, dabei, dadurch, davon, genau wie</i>
r11	bes. in der „Vorgeschichte“	bes. im Hauptteil	bes. in Zus.fass	<i>dass</i> (103x), <i>wenn</i> (54x), <i>denn</i> (14x), <i>sondern</i> (13x), <i>weil</i> (8x), <i>um zu</i> (2x), <i>indem</i> (2x)
r13/ V1	selten HS, häufig Koord., sehr häufig Appos./Extrapos.	häufig Subord., z. T. + Einschübe	wenige	insgesamt relativ viele Mittel zur Textorganisation
r13/ V2	generell häufig, bes. bei Biographie, viele Appos./Extrapos.	einige im eigen-ständigen Teil, bes. in Stellungnahme	nicht ausgezählt	insgesamt relativ viele Mittel zur Textorganisation, z. T. unverbundene Aufzählungen (von Spiegelseitrich-Inhalten), z. T. sogar Tilgung von textorganisierenden Mitteln aus dem Handout, manchmal zu wenige

Spontane Sprechvorlagenveränderungen in der Umsetzungsphase

V1 (r13) stellt vermutlich während der Präsentation fest, dass der Referatabschnitt „Aufbau“ nicht kohärent geplant ist und versucht die Propositionen spontan so umzustellen, dass sie einen sinnvollen Aufbau ergeben (vgl. Abb. 19, S. 119)⁶⁹. Die präsentierte, kohärente Anordnung der Informationen verweist darauf, dass der Vortragende sich im Thema gut auskennt, und ist folgendermaßen zusammenzufassen:

- Weiss war Beobachter der Frankfurter Prozesse von 1963-65.
- Das Stück „Die Ermittlung“ dokumentiert diese, indem es fast nur aus Fakten besteht.
- Die Ersterscheinung ist während der Prozesse, die Uraufführungen sind am letzten Prozesstag.

Diese inhaltlich gelungene Umstellung ist in der die Veränderungen skizzierenden Abb. 19 durch die Pfeile mit durchgezogenen Linien dargestellt. Es zeigt sich allerdings, dass sich diese spontanen Umstellungen sprachlich als risikoreich erweisen.

Tab. 23: Transkript- und Handoutauschnitt „Aufbau“ in r13 (V1)

Handout	Präsentation
<ul style="list-style-type: none"> • es erschien 1965 i. d. Fachzeitschrift „Theater heute“ und dokumentiert die damals gerade laufenden „Frankfurter Auschwitzprozesse“ • Uraufführung am Tag des Prozeßendes: 19.10.65 an 16 dt. Bühnen gleichzeitig (Frankfurter Prozeß dauerte von 63-65 und P. Weiss war Prozeßbeobachter) • Das Drama ist in 11 Gesänge unterteilt, alle mit eigenem Titel, je wiederum in 3 Abschnitte eingeteilt • es hat 198 Seiten, Spieldauer ca. 2-2½ Stunden • Stück ist im Grunde große Collage von Fakten aus dem Prozeß; Weiss hat nichts hinzugefügt, es soll nur dokumentieren 	<p>Gut. (.) Also das Stück ähm dokumentiert eigentlich/ oder das eigen/ eigen/ also Peter Weiss war ähm während dieser Frankfurter Prozesse/ während der Frankfurter Auschwitzprozess von dreinsechzig bis fünfnsechzig war der äh <u>Prozess</u>beobachter, und das Stück die Ermittlung dokumentiert eigentlich äh diese/ ja eben/ eben diese Prozesse, und er hat also von sich auch äh/ den/ er hat auch den Anspruch genommen dass er eigentlich nichts hinzufügen wollte, sondern eben eigentlich ähm ja <u>nur Fakten</u> in diesem Stück bringen wollte. Also keine freie Dichtung, sondern eben nur Fakten, und ähm das erste Stück erschien zum ersten Mal neunzehnhundertfünfnsechzig in der Fachzeitschrift Theater heute, und damals liefen die Prozesse noch, also sie warn noch nicht beendet, und Uraufführung der Stücke war dann am Tag des <u>Prozess</u>endes, am 19.10.65, und zwar an sechzehn deutschen Bühnen gleichzeitig, äh was vielleicht auch ähm n bisschen die Bedeutung des Stückes für die damalige Zeit unterstreicht, (.) ja. Das Drama is in <u>elf</u> Gesänge unterteilt, äh die alle einen eigenen Titel haben und ähm jeder dieser elf Gesänge is dann noch einmal in drei Abschnitte (.) eingeteilt. Also so in drei Zäsuren. Das Stück hat hundertachtundneunzig Seiten, die Länge/ die Spieldauer (.) auf der Bühne dürfte so zwischen zwei und zweinhalb Stunden betragen. Im Grunde kann man also sagen das Stück ist eine große Collage von Fakten aus dem Prozess, und ähm ja. Also eigentlich eine Collage von Fakten eben.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • im Drama gibt es 18 Angeklagte mit Namen, trotzdem nicht nur als Einzelpersonen, sondern als Symbol für alle Täter • 409 Originalzeugen macht Weiss zu 	<p>Die Personen ... (Rest dieses Abschnittes: s. 3.3)</p>

⁶⁹ Zwar liegt für die Analyse nur das Handout und nicht die Sprechvorlage vor, aufgrund der beobachteten Phänomene kann aber vermutet werden, dass es sich um spontane Veränderungen handelt und die Sprechvorlage in diesem Punkt nicht wesentlich vom Handout abweicht.

<p>9 anonymen Zeugen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zeuge 1 + 2: Nazis (Stationsvorsteher, Vertreter der Industrie), nehmen Verbindung mit den Angeklagten auf, versuchen diese auch zu schützen • die Übrigen sind Opfer (4 + 5 Frauen) • ein leitender Richter • ein Ankläger (steht für alle Haupt- und Nebenkläger) • ein Verteidiger (steht für 24 Originalverteidiger) ist rechts und polemisch, protestiert ständig gegen Zeugenaussagen • Gesänge 1-3 stellen Schauplätze dar • Gesänge über einzelne Häftlings- und Täterschicksale, dann Mordpraktiken, letzter Gesang: Auslöschung • generell werden die Örtlichkeiten und Vorgänge durch Zeugen detailliert beschrieben • Das Stück ist so aufgebaut, dass jeder Angeklagte seine persönliche Szene hat 	
--	--

Die auf dem Handout fehlenden inhaltlichen Grenzmarkierungen werden sprachlich eingefügt (mittels „gut“, „und“, „ja“ oder Zwischenüberschrift: s. Trennbalken innerhalb der Tabellen in Abb. 19). Allerdings bleiben einige Brüche (vgl. ----> in Abb. 19): Die Frankfurter Prozesse werden mittels der Deixis *dieser* eingeführt, obwohl dieser Teil der Äußerung Rhema und nicht Thema ist. Dadurch wird sprachlich auf die Nürnberger Kriegsverbrecherprozesse zurückverwiesen (1. Spiegelstrich), zumal unmittelbar zuvor geäußert wurde, dass Weiss 1947 erstmalig als Korrespondent wieder in Deutschland gewesen sei. Unmittelbar darauf folgt die Selbstkorrektur mit gleichzeitigem Verweis auf die Prozesszeit, um diesen Prozess von den Nürnberger Prozessen zu unterscheiden: „während dieser Frankfurter Prozesse/ während der Frankfurter Auschwitzprozess von dreinsechzig bis fümnnsechzig“. In der Korrektur bleibt die Pluralmarkierung des Artikels aus der Erstformulierung „übrig“ (*der* statt *des*). Die genannten Jahreszahlen sind kohärenz-relevant, um zum einen Ersterscheinungs- und Uraufführungsdatum und zum anderen die Positionierung des Stückes in eine Zeit des laxen Umgangs mit der Vergangenheit hervorzuheben. Da die Daten an dieser Stelle aber schon vorweggenommen werden, wird die nochmalige Thematisierung an der gegebenen Stelle nötig (Fl. 152 f.: „und damals liefen die Prozesse noch, also sie warn noch nich beendet“). Insbesondere der folgende Transkriptausschnitt lässt vermuten, dass V1 Mühe hat, optisch den Überblick über die bereits präsentierten und die verbleibenden Spiegelstrich(teil)e zu behalten:

„und das Stück die Ermittlung dokumentiert eigentlich äh diese/ ja. Eben/ eben diese Prozesse, und er hat also von sich auch äh/ den/ er hat auch den Anspruch genommen dass er eigentlich nichts hinzufügen wollte, sondern eben eigentlich ähm ja nur Fakten in diesem Stück bringen wollte“

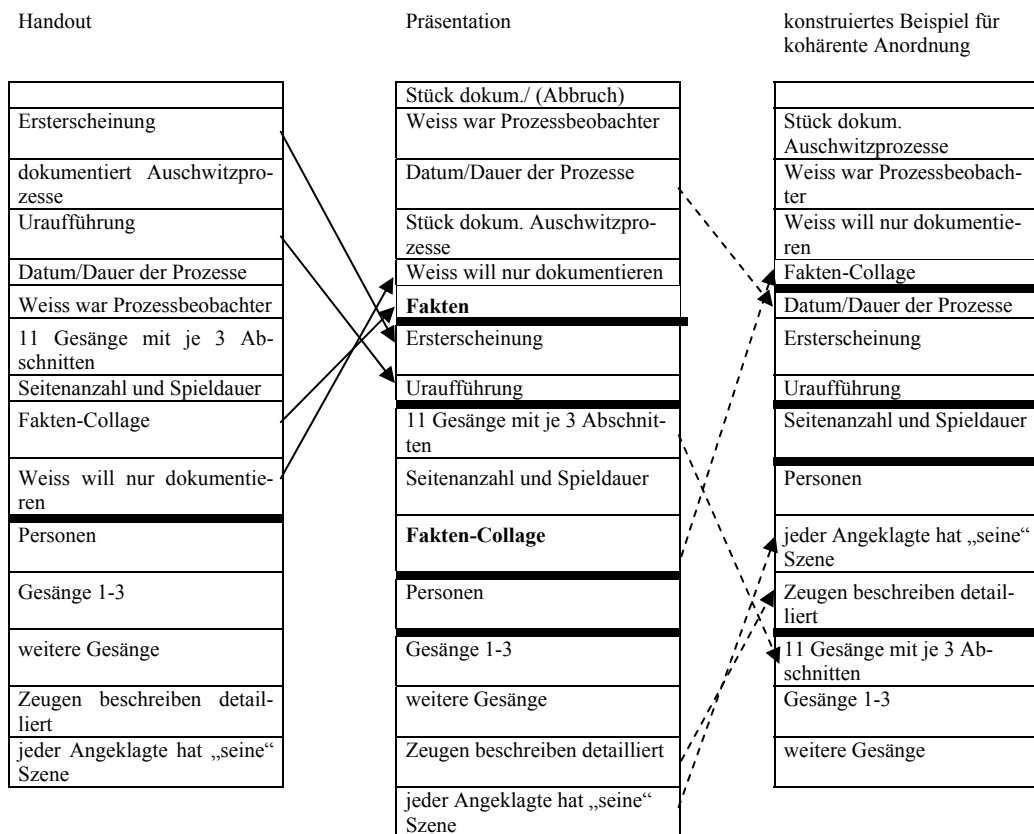


Abb. 19: Gliederungsvergleich von Handout und Präsentation in r13

In diesem Ausschnitt häufen sich Hinweise auf Konstruktionsschwierigkeiten (Abbrüche, Interjektion *äh*, Kontamination, Partikel *eigentlich*) so sehr, dass die Bemühungen um Kohärenz durch *also* und zweimaliges *auch* für die Rezipierenden kaum zuzuordnen sind. Zwar zieht V1 das Stichwort Faktenorientierung angemessen vor, jedoch nicht in der Explizitheit, in der es im entsprechenden Spiegelstrich geplant war. Entweder aus diesem Grunde oder, weil er die bereits erfolgte Thematisierung vergisst, verbalisiert er diesen Spiegelstrich vor der Nennung der Personen zum zweiten Mal, wobei das *also* vermutlich die erste Nennung erneut aufgreifen soll, faktisch aber ins Leere verweist, da es nicht an die direkt vorhergehenden Aussagen (Spieldauer) anknüpfbar ist:

„Das Stück hat hundertachtundneunzig Seiten, die Länge/ die Spieldauer (.) auf der Bühne dürfte so zwischen zwei und zweieinhalb Stunden betragen. Im Grunde kann man **also** sagen das Stück ist eine große Collage von Fakten aus dem Prozess“

Da der Aspekt „11 Gesänge mit je 3 Abschnitten“ an der vorgegebenen Stelle der Vorlage und damit zu früh angesprochen wird (Fl. 157), fügt V1 an der eigentlich passenden Stelle eine zusätzliche Zwischenüberschrift (Fl. 227 „Zu den Gesängen“) ein. Die letzten beiden Spiegelstriche folgen den Ausführungen zu den Gesängen etwas unvermittelt.

Auch bei **V2** findet sich in **r13** ein Beleg für risikoreiche Sprechvorlagen-Abänderung. Er wirkt bei der Rederechtübernahme ab Fl. 130 möglicherweise aufgrund von Nervosität etwas unkonzentriert. Die Informationen des Handouts:

- 1934 Emigration mit den Eltern (Der Vater war jüdischer Abstammung)
- Seit 1939 in Schweden

werden in nicht zutreffender Weise zusammengezogen:

„1934 emigrierte er mit seinen/ mit seinen Eltern, äh nach Schweden, **unter anderem**, und der Vater war jüdi/ jüdischer Abstammung.“

Die Familie zog jedoch 1934 noch nicht nach Schweden, sondern nach London. Die folgende Selbstkorrektur mittels *unter anderem* zeigt, dass V2 den Fehler bemerkt. Jedoch geht diese Änderung einher mit einem Verlust an Kohäsion: Während sich der eingeklammerte Satz im ersten Spiegelstrich begründend auf den vorausgehenden Inhalt bezieht, steht der Äußerungsteil „und der Vater war jüdi/ jüdischer Abstammung“ unverbunden daneben. Dagegen wird die Information des letzten Spiegelstrichs sprachlich durch *dann* angebunden, obwohl gar kein Zusammenhang zwischen dem Deutschlandbesuch 1947 und dem Tod 1982 besteht:

„[...] 1947 erstmals wieder einen Besuch in Deutschland, und ähm er starb dann neunzehnhundertzweinchzig.“

Nicht ausreichende Sprechvorlagenformulierungen

Der folgende Beleg verdeutlicht, dass kohärenz-relevante Ergänzungen der Sprechvorlage nicht realisiert werden: In r13 tendiert V2 im Gegensatz zu V1 zu neutraler, z. T. zu impliziter Vortragsweise. Er gibt vergleichsweise wenig über die Spiegelstriche hinaus gehende Informationen und verzichtet auf Verbindung der Spiegelstrich-Inhalte. Dies ist dann sinnvoll, wenn es sich um lexikonartikel-artige Informationen (biographische Daten, weitere Autoren/Werke etc.) handelt. Zu implizit – und damit rezeptionshemmend – sind hingegen erklärende Ausführungen z. B. bezüglich der Wirkung des NS-Vokabulars (vgl. Tab. 24): Die komprimierten Symbolfeldausdrücke *verwaltete Welt* und *instrumentalisiertes Bewusstsein* sind zu komplex, als dass ihre bloße Nennung für das Verstehen ausreichen könnte. Zwar verwendet V2 in diesem Abschnitt durchaus operative und deiktische Prozeduren. Sie allein können die fehlende Erklärung der Ausdrücke aber nicht kompensieren. Sprecherisch klingt diese Stelle unsicher, als könnte der Vortragende die der Sprechvorlage zugrunde liegende geplante kohärente Informationsfolge selbst nicht (mehr) rekonstruieren. Tatsächlich ist es ja auch sehr schwierig, diese Formulierungen zu erklären. Der verkürzt vorgetragene, letzte Spiegelstrich:

„im speziellen Fall, hat äh Weiss also die Sprache vorsichtig geglättet und rhythmisiert“ (Fl. 421 ff.)

ist nicht eindeutig, da sie sich sprachlich wie inhaltlich auf das gesamte Stück, die Sprache des Verteidigers oder – wie im Handout angegeben – „die Sprache der Dokumente“ beziehen kann.

Auch die letzten Beispiele dieses Unterkapitels zeigen, dass sich spärliche Stichwörter – auch wenn sie ergänzt werden – für komplexere Argumentationen häufig als nicht ausreichend erweisen.⁷⁰

⁷⁰ Im Abschnitt 3.3 (Literarische Erzählverfahren begreiflich machen) wurde bereits ein solches Beispiel aus dem Transkript b6 dargestellt.

Tab. 24: Transkript- und Handoutausschnitt „NS-Vokabular“ in r13 (V2)

Handout	Präsentation
<ul style="list-style-type: none"> Benutzung des Vokabulars des NS-Staates durch die Angeklagten (und Zeugen!) (Endlösung, verschärfte Vernehmung, Abspritzungen) -> Sprache einer verwalteten Welt, eines instrumentalisierten Bewusstseins; Abgabe der Verantwortung an übergeordnete „Führer“; Sprache macht das Grauensvolle alltäglich und verfügbar; 	<p>Ähm im Stück wird weiterhin das Vokabular des NS-Staates benutzt, durch die Anklagen/Angeklagten <u>und</u> die Zeugen. Äh da sind zum Beispiel die Wörter Endlösung, verschärfte Vernehmung, Abspritzungen. Dies sind Wörter einer/ äh <u>verwaltenden</u>/ ähm verwalteten Welt, eines ähm instrumentalisierten Bewusstseins. Und durch diese Wörter ähm wird die Verantwortung an übergeordnete Führer abgegeben. Die Sprache macht für alle Beteiligten die grauensvollen Dinge alltäglich und verfügbar. Da Opfer und Täter die gleichen Ausdrücke benutzen, äh macht/ machen diese Ausdrücke alle zu dem Material des Systems. Sind alle manipulierbar, veränderbar. (.) Die Abgabe der Verantwortung lässt sich auch an sprachlichen Mitteln wie zum Beispiel der Ich-hatte-zu-Konstri/ Konstruktion. Ähm ich hatte <u>durchzuführen</u>, ich hatte bereitzuhalten. Das sind äh viele/ das sind ähm (.) <u>Wendungen</u> die halt die Angeklagten oft benutzen.</p>
<ul style="list-style-type: none"> der Verteidiger benutzt die Amtssprache, seine Phrasen verdrehen das Rechtsdenken, vernebeln das Gewissen, da sie sich der abstrakten juristischen Logik bedienen 	<p>Da gibt es noch die Fragen des Verteidigers, er benutzt eine Amtssprache, seine Phrasen verdrehen das Rechtsdenken. Er äh vernebelt mit seinen Phrasen das Gewissen, er ähm bedient sich der abstrakten juristischen Logik und (.) lässt dadurch das Grauensvolle/ volle in den Hintergrund (.) wandern.</p>
<ul style="list-style-type: none"> die Sprache der Dokumente ist von Weiss geglättet und rhythmisiert worden, mit pointierten Zäsuren (Einschnitte im Vers, Pausen) -> die hohe Ästhetik und Perfektion der Sprache stellt ein perfektes System und eine lückenlose Organisation der Nazis dar 	<p>Ja im speziellen Fall, hat äh Weiss also die Sprache vorsichtig geglättet und rhythmisiert.</p>

In **b8** („Tanzen sehr gut – Mathe ungenügend“) enthält die Sprechvorlage im Abschnitt „Urteil“ das Stichwort <natürlich>. Gemeint ist vermutlich „*natürlich geschrieben*“ im Sinne von „ein (für Mädchen) realistischer, nachvollziehbarer Inhalt“, denn der entsprechende Präsentationsabschnitt lautet:

„dann find ich es schön, dass das (.) sehr **natürlich** geschrieben is, (.) Gut. Es muss jetzt nicht viel mit/ mit Ballett passieren, aber von mir aus darf man jetzt nicht mehr Fußball spielen, wenn man schlechte Noten schreibt, also das find ich sehr schön,“

Diese recht implizite Formulierung soll vermutlich den männlichen Rezipienten ein geschlechtsspezifisches Gegenmodell anbieten. Auf die Ersetzung der Situationsvariante „Ver-

bot, Ballett zu tanzen“ durch das Setting „Verbot, Fußball zu spielen“ verweist die Vortragende mit den Ausdrücken *es muss jetzt nicht* sowie *aber ... jetzt*. Mit der Temporaldeixis *jetzt* soll möglicherweise der Identifikationsprozess fokussiert werden, auf den aber nur durch die Formulierung *natürlich geschrieben* implizit hingewiesen wird. Die Formulierung *von mir aus* hat in diesem Kontext dieselbe Funktion wie der Ausdruck *beispielsweise* und fordert die HörerInnen implizit auf, die für sie jeweils relevanten Hobbies einzusetzen. Explizit werden aber nur die beiden Settings beschrieben; die mentalen Operationen, welche die HörerInnen vollziehen sollen, werden nur sehr implizit formuliert (vgl. Tab. 25).

Tab. 25: Vermuteter Argumentationsgang in b8

Sprechvorlage	Transkriptausschnitt	Kommentar	vermutlich beabsichtigter, konstruierter Argumentationsgang	
			Variante 1	Variante 2
natürlich	dann find ich es schön, dass das (.) sehr <i>natürlich</i> geschrieben is, (.)	Ausdruck <i>natürlich</i> uneindeutig	ich finde es schön, dass die Situation so nachvollziehbar dargestellt ist.	Man kann sich gut mit Nike identifizieren.
	Gut. Es muss <i>jetzt</i> nich	Reaktion auf antizipierten möglichen Einwand „Für mich ist die Freude am Ballett tanzen nicht nachvollziehbar“	Zwar kann nicht jeder nachfühlen, dass es schlimm ist,	Um sich in ihre Situation hineinversetzen zu können, muss man nicht
	viel mit/ mit Ballett passieren,	Setting 1	wegen schlechter Noten nicht tanzen zu dürfen	gerne Ballett tanzen,
	aber von mir aus	Operationsaufforderung <i>Ersetze!</i>	aber Jungen können sich stattdessen z. B. vorstellen,	Jungen können sich zum Beispiel stattdessen vorstellen,
	darf man jetzt nicht mehr Fußball spielen, wenn man schlechte Noten schreibt,	Setting 2	wie es ist, wenn man deshalb nicht mehr Fußball spielen darf .	dass man wegen schlechter Noten nicht mehr Fußball spielen darf .

In **r11** ist die thematische Entfaltung an drei Stellen auffällig. Die verwendeten operativen Prozeduren signalisieren eine argumentative Struktur, inhaltlich wirkt der Aufbau wegen der Wiederholungen eher wie eine Scheinargumentation. In den Tabellen 26 bis 29 werden diese Stellen segmentiert aufgeführt und mit der Sprechvorlage sowie der vermuteten Argumentationsstruktur verglichen.

Beleg A (s. Tab. 26) liegt vermutlich folgende beabsichtigte *wenn-dann*-Verkettung zugrunde:

- **wenn** Themenselbstwahl (a), **dann** interessegeleitete Wahl empfehlenswert (b),
weil:
 - **wenn** interessegeleitete Wahl (b), **dann** intensive Einarbeitung (c)
 - und**
 - **wenn** intensive Einarbeitung (c), **dann** überzeugender Vortrag (d).

Die Sprechvorlage enthält lediglich die Relation „wenn a, dann b“, und zwar einmal als eigenständiges Argument (s1-s2) und einmal innerhalb des Transfers (s6-s8). b wird sowohl in s2 als auch in s3 verkürzt auf „Interesse sinnvoll“ statt „interessegeleitete Themenwahl sinnvoll“. Der in s3 begonnene Argumentationsstrang wird in s4 abgebrochen, vermutlich um eine Wiederholung zu vermeiden. Die zweite und die dritte wenn-dann-Relation werden in s5 unvollständig realisiert: b fehlt zu Beginn, stattdessen wird d durch b ersetzt. Im Transfer fehlen c und d völlig, weil sie unstatthaftes Selbstlob bewirken würden.

Tab. 26: Analyse des Argumentationsgangs in Beleg A (r11) (Fettdruck= Sprechvorlage)

Argumentationsstruktur			vermutete Argumentationsstruktur	
s1	Und wenn das möglich is, also wenn'er euch zum Beispiel euer Referatthema selber aussuchen könnt,	wenn a	wenn a	Wenn'er euch euer Referatthema selber aussuchen könnt,
s2	dann isses natürlich äh sinnvoll wenn man eigenes Interesse an diesem Thema hat, (.)	dann b	dann b	dann isses natürlich äh sinnvoll wenn man ein Thema wählt, an dem man Interesse hat
s3	klar inner Schule oder anner Uni is das vielleicht nich immer möglich dass einen das hundert Prozent interessiert,	b nicht immer möglich	a nicht immer möglich, also nicht immer b	klar, inner Schule oder anner Uni is das vielleicht nich immer möglich dass man sein Thema selbst wählen darf. Also interssiert auch einen nicht jedes Referatthema, das man bearbeitet,
s4	aber wenn möglich isses halt dann/	aber wenn a möglich, dann/	aber wenn a, dann b	aber wenn man das Thema selbst wählen darf, dann sollte man diese Gelegenheit nutzen
s5	weil dann <u>arbeitet</u> man sich halt viel <u>intensiver</u> in die ganze Sache ein, und auch wenn es/ äh wenn man dann das Referat vorträgt merkt man einfach dass (.) ja man selber dann halt Interesse daran hat.	weil dann c und b	weil dann c und d	weil man sich dann viel <u>intensiver</u> in die ganze Sache einarbeitet und beim Vortrag überzeugender wirkt.
T r a n s f e r				
s6	Also zum Beispiel das Thema Referat hier interessiert mich <u>eigentlich</u> ,	z. B. hier: b		
s7	ich mach das ja jetzt zum vierten Mal schon, und (.) is einfach/	4x a	4x a	So halte ich dieses Referat schon zum vierten Mal.
s8	[weil] es interessiert mich also wirklich dieses Thema. (Fl. 101-114)	weil b	weil b	Weil mich das Thema Referat wirklich interessiert,
s9			*daher d und e	*Ich kenne mich inzwischen gut aus und trage überzeugend vor.

Die Sprechvorlage zu **Beleg B** enthält zwar graphische Strukturierungen durch Doppelpunkt, Zeilenumbrüche und Spiegelstriche, sieht aber keine argumentative Verknüpfung der Stichwörter vor. Die Vortragende argumentiert zunächst (vgl. Tab. 27):

guter Einstieg (a) wichtig

damit keine Langeweile (b) und sofortiges Interesse (c) bei den Hörern,

wobei die Realisierung von a nicht aussagekräftig formuliert ist: Paraphrasiert lautet die Proposition: „Beim Einstieg ist der Einstieg (= die allerersten Sätze) wichtig“. Die Vortragende fährt in ähnlicher Weise („wenn c, dann [...] c“) fort:

wenn sofortiges Interesse (c) vorhanden,

dann kommt keine Langeweile auf (b)

und dann interessieren sich die Hörer (c).

Vermutlich beabsichtigt war folgender oder ein ähnlicher Argumentationsaufbau:

a wichtig

damit c und nicht b (bzw. damit nicht b, sondern c)

c erreicht man durch d.

Tab. 27: Analyse des Argumentationsgangs in Beleg B (r11)

Argumentationsstruktur		vermutete Argumentationsstruktur	
und beim Einstieg sind das halt/ halt das Wichtigste die allerersten Sätze.	am Anfang a wichtig	a wichtig,	Ein guter Einstieg ist wichtigste, dass am Anfang keine Langeweile aufkommt und sofortiges Interesse bei den Hörern da is.
Dass am Anfang keine Langeweile aufkommt und sofortiges Interesse bei den Hörern da is.	damit nicht b und damit c	damit nicht b, sondern c	Damit nicht Langeweile, sondern Interesse bei den Hörern entsteht.
Ich denk das is einfach das Wichtigste, wenn man am Anfang wirklich von vornherein die Hörer interessiert macht,	wenn c	c erreicht man durch d	Das kann man dadurch erreichen, dass man sich die ersten Sätze genau überlegt, Spannung erzeugt und auf die Hörer eingeht.
dann äh kommt bei denen nich Langeweile auf und sie sind halt direkt sofort dabei, und interessiern sich für das (.) Referat. (Fl. 205-212)	dann nicht b und dann c		

Argumentationsstruktur		Sprechvorlage	
und beim Einstieg sind das halt/ halt das Wichtigste die allerersten Sätze.	am Anfang a wichtig	a wichtig	wichtig: die ersten Sätze
Dass am Anfang keine Langeweile aufkommt und sofortiges Interesse bei den Hörern da is.	damit nicht b und damit c	nicht b c	- keine Langeweile - sofort Interesse
Ich denk das is einfach das Wichtigste, wenn man am Anfang wirklich von vornherein die Hörer interessiert macht,	wichtig ist: wenn c		
dann äh kommt bei denen nich Langeweile auf und sie sind halt direkt sofort dabei, und interessiern sich für das (.) Referat. (Fl. 205-212)	dann nicht b und dann c		

In der Sprechvorlage zu **Beleg C** (vgl. Tab. 28) fehlt im Kapitel „Sprache“ das Einstiegsargument, nämlich dass man beim Referieren mündliche Sprachstrukturen benutzen soll (a), weil diese leichter verständlich sind (b). Die Vortragende bemerkt diese Leerstelle und fügt das Argument, dass man Stichwörter benutzen soll (g), um nicht in die Schriftsprache zu verfallen (c), ein. Damit greift sie ein Argument aus dem Kontext „Sprechvorlage“ (Fl. 161 ff.) wieder auf, nämlich jenes, dass Fließtext Ablesen bewirke, wogegen Stichwörter freies Sprechen ermöglichen. Während in der Sprechvorlage die gesprochene Sprache den Ausgangspunkt bildet (a \neq c), ist es in der Präsentation die geschriebene Sprache (c \neq a). Die Begründung der Empfehlung gesprochener Sprache mittels des Verständlichkeitsarguments (b, d \neq b, f = b) erscheint nur bezogen auf das eingefügte Beispiel:

„Welcher war leichter? Verständnis/ Also is klar dass ihr beide verstanden habt aber so (.) () der zweite ne?“ (328 ff.)

Eine explizite Begründung innerhalb des eigentlichen Argumentationsganges fehlt jedoch. Auch an anderen Stellen fehlt die Verkettung der einzelnen Schritte (also f, g \rightarrow a). Auffällig an der Sequenz sind die Wiederholungen (s3 und s6: c \neq a, s10: mehrfach a: f, s1 und s11: g wichtig) bzw. die Umformulierungen in Bezug auf die gesprochene Sprache (s7, s8, s10) sowie die das genaue Gegenteil vom Gemeinten ausdrückenden Versprecher (s1: „keine Stichwörter“, s10: „lange Gedanken in einen Satz zerlegen“). Am Schluss gelangt die Vortragende wieder zum Ausgangspunkt ihrer Argumentation (weil beim freien Sprechen automatisch einfache

Satzstrukturen (s10): Stichwörter wichtig (s11 = s1)). Dreh- und Angelpunkt unter der Überschrift „Sprache“ bleibt das nur mittelbar relevante Thema „Stichwörter“.

Tab. 28: Analyse des Argumentationsgangs in Beleg C (r11)

Argumentationsstruktur			Sprechvorlage		beabsichtigte Argumentationsstruktur	
s1	Und ähm ja weswegen es halt auch noch wichtig is keine Stichwörter zu machen is	g (nicht) wichtig			a	Während des Referates soll man gesprochene Sprache benutzen
s2	dass man sonst in die Schriftsprache verfällt.	sonst c			weil b	weil gesprochene Sprache leichter verständlich ist
s3	Und die Schriftsprache is halt überhaupt nich so wie die gesprochene Sprache.	c \neq a	a \neq c	<gesprochene Sprache ist keine Schriftsprache>	a \neq c	gesprochene und geschriebene Sprache unterscheiden sich
s4	Ich geb euch mal n Beispiel, ...	z. B.	z. B.	<Beispiel ...>	z. B.	Beispiel: ...
s5	Das is halt ähm ja wenn man (.) sich wirklich n Text aufschreibt und abliest,	z. B.				
s6	dann äh merkt man dass die Schriftsprache ganz anders is als die gesprochene Sprache.	c \neq a				
s7	Dass zum Beispiel lange Gedanken wirklich in einen Satz gepackt werden.	c: d			c: d (\neq b)	Schriftsprache hat komplexere Satzstrukturen. Diese sind schwerer verständlich.
s8	Und das is halt wichtig dass man lange Gedanken in mehrere Sätze zerlegt.	f wichtig	f	<lange Gedanken in mehrere Sätze zerlegen>	also f (= b)	Also sollte man komplexe Informationen auf mehrere einfache Sätze verteilen.
s9	Wie ich das hier bei dem zweiten Satz gemacht habe.	s. Beispiel				
s10	Und das is halt (.) ja beim spreiem Sprechen wirklich automatisch dass man lange Gedanken in einen [mehrere] Satz [Sätze] zerlegt halt ohne (.) zig äh Nebensätze und Relativsätze und was es da so alles gibt, sondern dass man/ das macht man halt beim freien Sprechen automatisch.	a: f	a: f	<macht man beim freien Sprechen automatisch>	a: f	Das macht man in der gesprochenen Sprache automatisch.
s11	Und deswegen isses halt auch so wichtig sich wirklich nur Stichwörter zu machen. (Fl. 317-342)	deswegen g wichtig	g (-> a)	<Stichwörter!!!>	g -> a	Gesprochene Sprache erreicht man durch die Verwendung von Stichwörtern in der Sprechvorlage.

Auch die geglückte Argumentation in **Beleg D** (s. Tab. 29) zeigt, dass die Referentin in diesem Referat gerne argumentative Strukturen verwendet.

Tab. 29: Analyse des Argumentationsgangs in Beleg D (r11)

Argumentationsstruktur		Sprechvorlage	
und Sarkasmus sollte man eigentlich dann auch weglassen	a weglassen		
weil der halt (.) ja schnell auch böseartig wirken (lässt)	weil b	b	<Sarkasmus wirkt schnell böseartig>
und ich denke kein Referent will böseartig wirken dann.	und b unerwünscht		
Deswegen Sarkasmus besser weglassen. (Fl. 356-359)	daher a		

Didaktisch-methodische Konsequenzen

Inhaltliche (Um-)Planungsprozesse und gleichzeitige Formulierungsarbeit unter Handlungsdruck überfordern Vortragende leicht. Daher sollten Sprechvorlagen in der Planungsphase unter Berücksichtigung textmikroorganisatorischer Notwendigkeiten möglichst kohärent erstellt werden. Spontane Veränderungen erweisen sich auch außerhalb von Inhaltsangaben als relativ risikoreich. Hier sollte thematisiert werden, dass es sinnvoll ist, die Risiko-Nutzen-Relation vorher abzuschätzen.

4.1.3 Einbindung von Zitaten und medial präsentierten Inhalten

Im Zusammenhang mit der thematischen Entfaltung spielt die Einbindung von Zitaten aus z. B. Texten, Tondokumenten und Filmen eine besondere Rolle. Diese wurden in der Planungsphase ausgewählt und sind in sich – abgesehen von Auslassungen – quasi „monolithisch“, also von den Vortragenden nicht veränderbar. Das unterscheidet z. B. selbsterstellte Informationsgrafiken von Zitaten. Sowohl im Hinblick auf den Forschungsstand zum Thema Visualisierung (s. Kap. B 2.3) als auch hinsichtlich der Vorbereitung der Vorlesestelle innerhalb von Buchvorstellungen wurde diese Thematik bereits angesprochen (s. Kap. 3). In der Regel haben Zitate im Rahmen von Referaten und Vorträgen Belegcharakter. Daher ist es nötig, sie sprachlich und inhaltlich präzise in die Präsentationsumgebung einzubinden, um Kohärenz herzustellen und den HörerInnen gleichzeitig den Belegcharakter zu verdeutlichen. Dazu ist es nicht nur notwendig, das Zitat für die HörerInnen sprachlich, sprecherisch oder nonverbal zu markieren (vgl. Coulmas 1986), sondern auch seine Bedeutung im Rahmen der Präsentation herauszustellen (vgl. Charles/Ventola 2002: 173; Günthner 2002). Gelingt dies nicht, so entstehen – gerade in komplexeren Zusammenhängen – Irritationen bei der hörerseitigen Informationsverarbeitung. Aufgrund dieser Überlegungen lässt sich in Anlehnung an Charles/Ventola (2002: 173) folgendes Muster ableiten (s. Abb. 20):

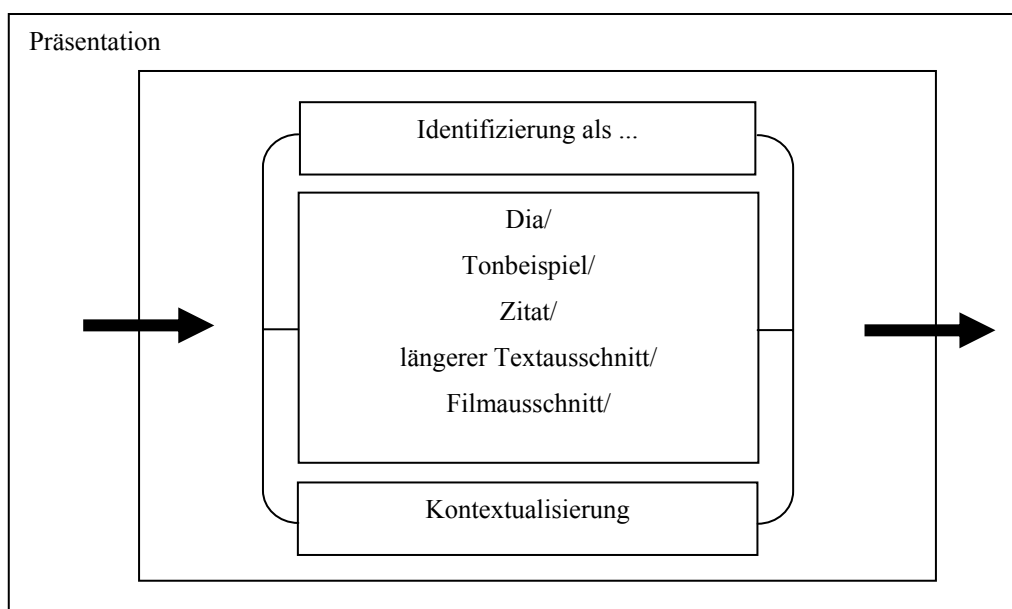


Abb. 20: Muster zur Einbindung von Zitaten/medial vermittelten Inhalten (in Anlehnung an Charles/Ventola 2002: 173)

Denkbar ist dabei, dass nicht in allen Kontexten alle Musterpositionen realisiert werden müssen, z. B. dann nicht, wenn Identifizierung oder Kontextualisierung von den HörerInnen selbst geleistet werden können oder sollen.

Im Folgenden sollen Beispiele zeigen, wie Kontextualisierungen ge- oder misslingen. So wird in **r6** z. B. ein **Tonbeispiel** aus einem Benjamin Blümchen-Hörspiel durch reformulierende

Zusammenfassung (vgl. 4.7) des medial präsentierten Inhalts erfolgreich identifizierbar gemacht und mittels Kommentierung des immanenten Widerspruchs (s. Fettdruck) in den Referatkontext „Vermenschlichung von Tieren“ eingebunden:

„Also Benjamin Blümchen macht ne Führung durch's Tierheim, (.) und dabei redet er von den Hunden und Katzen als Tiere, **obwohl er ja selbst auch eigentlich n Tier is,**“ (r6: 35 ff.)

Kontextualisierung kann aber auch misslingen. Im inhaltlich komplexen Referat **r13** werden Zitate häufig inhaltlich oder sprachlich nicht passgenau eingebunden. Dadurch wird es den RezipientInnen erschwert bzw. unmöglich gemacht, den Zitatinhalt dem Präsentationsinhalt zuzuordnen:

Beispiele aus r 13

V1 äußert von Fl. 37 bis Fl. 118 folgende Propositionenreihung:

- 1945/46: Entnazifizierung durch USA
- später: Wandel zur Containmentpolitik: wiederaufgebautes Deutschland soll als Sperrspitze gegen den Kommunismus fungieren
- daher ab den 50er J. nur sehr wenig Auseinandersetzung mit Naziverbrechen
- = Position der Nazis in „Die Ermittlung“
- 1963-65: Frankfurter Prozesse
- in Anlehnung daran: „Die Ermittlung“ = erste Auseinandersetzung mit Nazi-Verbrechen:
- **Weiss-Zitat: „Schläfer bleiben unbeschadet“**
- Zitate, die den gesäten Geist in Deutschland verdeutlichen:
- **Adenauer-Zitat 1946: Nazi-Ausmerzung wichtig**
- **Adenauer-Zitat 1952: Schluss mit Nazi-Riecherei**

Ausgehend von den Entnazifizierungsbemühungen durch die Alliierten erklärt der Vortragende, wie die Containmentpolitik der USA es begünstigte, dass die Kriegsverbrechen von den Deutschen ab den 50er Jahren weitgehend verdrängt wurden. Dem setzt er entgegen, dass das Stück „Die Ermittlung“, das in Anlehnung an die Frankfurter Prozesse Mitte der 60er Jahre entsteht, eine erste intellektuelle Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in Deutschland darstelle. Daraufhin wird ein Zitat angehängt, in dem Weiss die mangelnde Auseinandersetzung auf der Täterseite kritisiert:

Präsentation:

„Und in/ **in diese Atmosphäre** [der Verdrängung] fällt/ falln dann eben die Frankfurter Prozesse, also Prozesse über Auschwitztäter, die warn ähm viernse/ von dreinsechzig bis fünnechzig, und ähm darüber dann eben das sehr (.) also das vielbeachtete Stück die Ermittlung. Eben **eigentlich eine erste Auseinandersetzung** mit dem Thema. **Dazu** ham wir jetzt noch einige Zitate.“ (Fl. 101 ff.)

Als Zitat folgt:

Weiss (aus einem Brief an Hans W. Richter, 1965): „Es sind nur immer wieder diejenigen, die damals eigentlich hätten vernichtet werden sollen, [...] die sich mit dieser Katastrophe auseinandersetzen [...]. **Für die Schläfer jedoch ist dies alles fern. Sie haben keinen Schaden daran genommen.**“ (Handout)

Mittels *dazu* will sich der Vortragende auf die mangelnde Auseinandersetzung und die unvollständige Entnazifizierung beziehen, die Weiss im Zitat kritisiert. Sprachlich bezieht er sich aber auf das unmittelbar vor *dazu* Geäußerte, nämlich auf „eine erste Auseinandersetzung“. Die

HörerInnen dürften an dieser Stelle irritiert sein. Leichter nachzuvollziehen wäre folgende Argumentationsstruktur gewesen:

- Die Kriegsverbrechen werden auf Täterseite nicht aufgearbeitet.
- Weiss kritisiert die mangelnde Auseinandersetzung mit den Kriegsverbrechen auf Täterseite, wie folgendes Zitat beweist. [Zitat]
- Um aufzurütteln, verarbeitet er die damals stattfindenden Frankfurter Prozesse, in denen die Täter ihre Taten leugnen.

Im Anschluss an dieses Weiss-Zitat, in dem Weiss die mangelnde Auseinandersetzung kritisiert, möchte V1 mittels der beiden folgenden Zitate verdeutlichen, welcher extreme Einstellungswandel von der Orientierung auf Entnazifizierung hin zur Verdrängung stattgefunden hat. Da er in seiner Einleitung zum zweiten und dritten Zitat (Fl. 109 ff.) jedoch von „dem Geist“ statt (im Plural) von „den konträren Geisteshaltungen“ spricht, wird einleitend nicht deutlich, dass die Zitate nicht nur den Geist der Verdrängung, sondern eben diesen Einstellungswechsel veranschaulichen sollen:

Präsentation:

„um **nochmal** ähm vielleicht **den Geist der** auch hier von der deutschen Regierung und von den (.) Alliierten, äh **von den Westalliierten ähm in Deutschland gesät wurde, nochmal** zwei Zitate von Adenauer.“

Als Zitate folgen:

Adenauer:

24.3.1946: „Die größte Aufmerksamkeit werden wir der Ausmerzung des nationalsozialistischen und militärischen Geistes in Deutschland widmen müssen“

Oktober 1952: „wir sollten jetzt mit der Naziriecherei einmal Schluß machen“ (Handout)

Auch wenn die Zitate für sich sprechen, dürften die HörerInnen an dieser Stelle Rezeptionsschwierigkeiten haben, weil Zitateinleitung und Zitateinhalt nicht übereinstimmen.

Die Einbindung des vierten Zitats

aktive Nationalsozialisten in höchsten Staatsämtern, z. B. Hans Chr. Seebohm, Weiss über ihn:

„Der Verkehrsminister – früher Transportführer im KZ“ (Handout)

ist einerseits wegen eines recht langen Einschubes über Lübke (s. Kursivdruck) und andererseits wegen der Ersetzung des Fachausdrucks „Beleg“ durch das Wort „Beispiel“ schwer zu rezipieren. Hilfreich für die HörerInnen ist lediglich die Deixis *hier*, die auf das Handout verweist:

„und wodrüber sich also Weiss auch noch sehr empörte war eben (.) dass äh es auch mehrere aktive Nationalsozialisten in höchsten Staatsämtern gab, also zum **Beispiel** äh/ *der bekannteste is da glaub ich äh Lübeke oder Lübke oder wie er hieß der/ Lübke, der Bauernpräsident, also wie er auch genannt wurde der war eben auch schon äh in Ministerien bei den Nazis ähm tätig, und wurde dann später deutscher Bundespräsident, in den sechziger Jahren, (.) ja und dann gibt's **hier** halt ein **Beispiel**, Hans Christian Seebohm Weiss sagt über ihn,*“

[z. B. statt: und wodrüber sich also Weiss auch noch sehr empörte war eben (.) dass äh es auch mehrere aktive Nationalsozialisten in höchsten Staatsämtern gab, so sagt er zum Beispiel über Hans Christian Seebohm, ... Zu dieser Personengruppe gehört auch Lübke ...]

Das Zitat in Fl. 350 wird wieder mit *dazu* eingeleitet, das sich auf einen Hinweis auf die sog. Ehrenrenten bezieht, dem aber zunächst spontan hinzugefügte Ausführungen zu den IG-Farben (s. Kursivdruck) folgen:

V1: „und die Leute die dann/ die dafür verantwortlich warn auch hohe **Ehrenrenten** bekommen haben, von ihren (.) Firmen eben, als n interessantes Beispiel find ich zum Beispiel daran dass die die/ die IG-Farben, die eben sehr massiv war da im äh/ in der KZ-Industrie sag ich jetzt mal äh dass/ dass die IG-Farben äh die dann anschließend aufgeteilt wurde, also in Bayer BASF und Höchst glaub ich, äh und es wurde eine Nachlassgesellschaft gebildet die eigentlich nur dazu da war den Besitz der IG-Farben, also was die erwirtschaften Krieg unter den Opfern aufzuteiln, und diese äh Aktiengesellschaft gibt's halt heute immer noch, und sie macht weiter munter Gewinne, is also irgendwie am Börsenmarkt tätig, wurde also nie eigentlich da ihrer Funktion gerecht. Und ja das is eigentlich auch typisch. Da ham wir auch n Zitat **dazu**.“

Das angefügte Zitat wird nicht eigens eingeleitet und kann aufgrund des langen Einschubs erst gegen Ende des Zitats auf den Ausdruck *Ehrenrente* bezogen werden.

Zitat: „Gesang vom Ende der Lilli Tofler: Ankläger: Das Gericht hat als Zeugen einberufen drei ehemalige Leiter der mit dem Lager zusammenarbeitenden Industrien. Der eine Zeuge hat dem Gericht ein Attest eingereicht, daß er erblindet sei und deshalb nicht kommen könne. Der andere Zeuge leidet an gebrochenem Rückgrat. Nur ein ehemaliger Vorsitzender des Aufsichtsrats hat sich eingefunden. Nehmen Sie eine Ehrenrente dieser Industrien entgegen? Zeuge 2: Ja. Ankläger: Beläuft sich diese Rente auf 300.000 DM im Jahr? Verteidiger: Wir widersprechen dieser Frage.“

Die letzten beiden Zitate werden dagegen sehr gut eingebunden: Das erste Zitat passt zu den vorhergehenden (genau an der Vorlage ausgerichteten) Äußerungen und wird als authentischer Zeugenbericht identifiziert. In der Gelenkstelle zwischen beiden Zitaten wird deren Beziehung zueinander geklärt. An das zweite Zitat schließt sich die Analyse und Interpretation der Unterschiede an. Kohäsionsmittel werden sinnvoll eingesetzt.

V2: „Diese nüchterne und distanzschaffende Präzision der Zeugenaussagen, kommt fast ohne Metaphorik oder Sentimentalität aus. Sie soll die Wahrhaftigkeit unterstreichen, und den Vorwurf entkräften, dass die Zeugen Vorgänge in Auschwitz durch emotionale Ausbrüche verfälscht dargestellt hat/ hätten. Ja. Da ham wir jetzt ein Beispiel, zuerst (.) kommt äh das Dokument selbst, ein Zeugenbericht,“

V1: ((zitiert)): „an einem Herbsttag 1943 sah ich ganz früh im Hof an der Wand von Block 11 – nicht an der Schwarzen Wand – ganz allein ein kleines Mädchen stehen. Es hatte so ein bordeauxrotes Kleidchen an und einen kleinen Zopf. Die Händchen hielt es an der Seite, wie ein Soldat. Es schaute auch einmal an sich herunter und wischte sich den Staub von den Schuhen. Dann stand es wieder ganz still da.“

V2: „Und diese Stelle ist im Gesang von der schwarzen Wand, folgendermaßen.“

V1: ((zitiert)): „Im Herbst 1943 / sah ich ganz früh morgens im Hof von Block Elf / ein kleines Mädchen / Es hatte ein rotes Kleid an / und trug einen Zopf / Es stand alleine und hielt die Hände / an der Seite / wie ein Soldat / Einmal bückte es sich / und wischte den Staub von den Schuhen / dann stand es wieder still“

Als V2 zum Abschluss nüchtern „berichtet“, wie brutal die Szene endet, und dabei ähnliche sprachliche Mittel benutzt, wie Weiss sie propagiert, gelingt es ihm in außergewöhnlicher Weise, Beschreibung der Stilmittel, ästhetisierten Text und Analyse bzw. Interpretation in Einklang zu bringen und die von Weiss im Drama „Die Ermittlung“ beabsichtigte Wirkung hervorzurufen:

„Diese Stelle vom: Gesang der schwarzen Wand endet damit dass äh Boger, einer der Hauptangeklagten äh auf den Hof tritt, das Mädchen an die schwarze Wand führt, als es sich einmal umdreht äh noch einmal ähm an die Wand stellt, und dann erschießt.“

Die Analyse bzw. Interpretation des Zitats „Im Herbst 1943 ...“ ist dagegen nicht leicht nachzuvollziehen. Rezeptionshemmend wirken folgende Merkmale:

- Die Zäsuren sind zwar auf dem Handout durch „/“ gekennzeichnet, V1 liest aber nicht skandierend.
- Im Zitat findet sich nicht für alle Analyse Kriterien Belege (z. B. *bildliche Sprache, Art Kameraführung*).
- Inhaltliche Widersprüche bzw. Uneindeutigkeiten entstehen durch fehlende Explizitheit bzw. Auslassungen:

„dann sind Wörter weggelassen
dann: gibt es keine Hinzufügungen oder Weglassung,
und Verallgemeinerungen, bordauxrot wird zu rot, ähm“

Zusammenfassung

Zitate sollen Präsentationsinhalte veranschaulichen und belegen. Damit es dem HörerInnen gelingt, solche Bezüge zwischen Zitat/Beleg und Präsentationsthese herzustellen, sollte – wie die untersuchten Beispiele zeigen – Folgendes gewährleistet sein:

- In komplexen Zusammenhängen ist die Identifizierung und Kontextualisierung von Zitaten besonders wichtig, wenn sie nicht unmittelbar vom Hörer ergänzt werden können.
- Zitate sollten tatsächlich belegen, was belegt werden soll.
- Die Beziehung von Präsentations-Bezugspunkt und Zitat sollte (sprachlich) erkennbar sein. Wenn spontane Ergänzungen Bezugspunkt und Zitat zeitlich und sprachlich voneinander entfernen, sollte der Bezugspunkt erneut expliziert werden.
- Folgen mehrere, konträr ausgerichtete Zitate aufeinander, so sollte deren Bezug zueinander explizit gemacht werden.
- Reproduzierte, also rezitierte Zitate sollten so vorgetragen werden, dass sprechbezogene Analyseergebnisse auch hörend nachvollzogen werden können.

Die Funktionen der Kontextualisierung bestehen also in der Rezeptionserleichterung durch Fokussierung, Einpassung in den Vortrag sowie Herausstellen der Belegkraft bzw. Beispielhaftigkeit. Lernende sollten wissen, was sie tun können bzw. sollten, um den Verarbeitungsprozess bei der Rezeption von Zitaten zu unterstützen.

4.1.4 Reformulierungen zur Herstellung von Redundanz

Reformulierungen spielen in Präsentationen eine wesentliche Rolle. Bührig (1996: 281) beschreibt Reformulieren als „erneute sprachliche Verarbeitung bereits verbalisierten Wissens“. Die daraus entstehende Redundanz verringert innerhalb von Präsentationen die Informationsdichte, erhöht damit die Rezeptionszeit und ermöglicht den Hörenden einen inhaltlichen Abgleich des bereits Rezipierten mit dem erneut Formulierten, sozusagen einen Verständnistest. Der/die SprecherIn kann einerseits durch die informations-doppelnde Reformulierung beabsichtigen, den HörerInnen die Rezeption aktiv zu erleichtern (vgl. Heidrich u. a. 1988: 63). Andererseits besteht aber für die SprecherInnen die Möglichkeit, das bereits Verbalisierte zu spezifizieren, zuzuspitzen und treffender auszudrücken, als bereits geschehen. Es kann sich dabei auch um eine Reparatur handeln, die häufig mit dem paraoperativen Ausdruck also (vgl. Redder 1989: 402 ff.)⁷¹ markiert wird. Sie kann aufgrund der Vermutung oder des Wissens, dass man sich nicht sach- oder höreradäquat ausgedrückt hat, initiiert werden oder, weil eine nicht-sprachliche oder sprachliche Hörer-Reaktion auf ein Verstehensdefizit hindeutet,

In den Daten enthaltene Reformulierungsformen und ihre Zwecke

Folgende Formen von Reformulierungen sind in den Präsentationsdaten zu finden:

Wörtliche Wiederholungen werden zum Zwecke der Rahmung von Abschnitten an den Schluss gesetzt, z. B.:

„dann **find ich es schön**, dass das (.) sehr natürlich geschrieben is, (.) Gut. Es muss jetzt nicht viel mit/ mit Ballett passieren, aber von mir aus darf man jetzt nicht mehr Fußball spielen, wenn man schlechte Noten schreibt,

[Wh] *also das find ich sehr schön*,“ (b8)

In Kap. „Explizite Gliederungshinweise“ (4.1.1) sind Belege solcher Art vielfach zu finden. In b5, r11 und bei V1 in r13 sind wörtliche Wiederholungen insbesondere dann festzustellen, wenn nach Einschüben bzw. Nachträgen die zuvor begonnene syntaktische Struktur wieder aufgenommen wird. Diese Wiederaufnahmen ermöglichen den RezipientInnen, den syntaktischen „Faden“ im Blick zu behalten bzw. wiederzuerkennen, z. B.:

„**Und ähm die Qualität eines Referates hängt dann nicht davon ab**, dass man möglichst viel Stoff in möglichst wenig/ in möglichst kurzer Zeit (.) vermittelt, also dass ich euch jetzt zu power hier mit Sachen, und ihr gar nichts versteht, **sondern (.) die Qualität eines Referat es macht eigentlich aus ...**“ (r11: 86 ff.)

Umformulierungen erhöhen die Redundanz zum Zwecke der Hörerorientierung. Sie finden sich z. B. in r11 und bei V1 in r13 sehr häufig. Z. B.:

71 „[Mittels paraoperativem also werden propositionale Gehalte] neu fokussiert, und zwar unter einem bestimmten Vergleichsaspekt. Genauer: Der Sprecher bündelt die noch im Aufmerksamkeitsbereich des Hörers befindlichen propositionalen Teile und lenkt die Aufmerksamkeit auf propositionale Teile katadeiktisch neu unter einem Vergleichsaspekt, der zugleich verbal explizit ausgeführt wird – anders, als bei rein deiktischem Verweis. Auf diese Weise wird der Hörer zu einer propositionalen Verarbeitung geführt, die das bereits vorhandene Wissen so umformt, daß genau die nunmehr neufokussierten und ausgeführten Aspekte als die wesentlichen präsent sind. [...] Je nach herausgehobenem, am „Objekt“ selegierten Aspekt findet lediglich eine leichte Veränderung oder gar ein qualitativer Umschlag im Wissen statt.“ (Redder 1989: 402 f.)

„die **Ziele** sollten halt auch nochmal genannt werden,

[Umf] äh **was** für den Referent **das Wichtige** is

[Umf] **was** die **Zuhörer** also nachher **mehr wissen solln**.

[Umf] **Was** durch das Referat **erreicht werden soll**.“ (r11: 259)

Umformulierungen finden sich insbesondere vor oder nach der Verwendung von **Fremdwörtern**. Durch Umformulieren wird deren Bedeutung geklärt, ohne die Präsentation zu unterbrechen:

„[Donald Duck] wär irgendwie ne **Kannibalenente** in Wirklichkeit, (.)

[Umf] **der auch andere Vögel isst**, (r6: 52 ff.)

Dabei können jedoch auch Fehler entstehen. V1 verwendet z. B. ein Fremdwort in der Reformulierung nicht korrekt:

„in drei **Abschnitte** (.) eingeteilt.

[Umf] Also so in drei **Zäsuren**.“ (V1/r13: 159) [statt: Also durch zwei Zäsuren]

Wenig hilfreich für die Rezeption sind tautologische Umformungen, wie die Vortragende in r11 z. B. selbst bemerkt und lächelnd kommentiert:

„**Anfangen**

[Umf/Wh] tut man **mit dem Einstieg**, ((lächelnd:)) das denk ich is klar“ (r11: 201 f.)

Eine in Vorträgen übliche Form zur Wiederholung von Inhalten ist der inhaltliche **Transfer** mittels **Beispielsnennung**. Diese Form findet sich in r11 besonders, z. B.:

„an **wen wende** ich mich denn mit meinem Referat da überhaupt.

[Bsp] Also man kann **zum Beispiel** die **Anzahl der Hörer und das Alter** ähm ja analysieren“ (r11: 124)

Als eine spezielle Form des Transfers kann die Erwähnung eigener oder gemeinsamer **Erfahrungen** bezeichnet werden (r11: 515, 541). Anhand des folgenden Belegs aus r11 wird deutlich, dass beim Transferieren mitunter viele Nähe- und Hörer-Deixeis eingesetzt (*ich, jetzt, hier, ihr, euch*):

„dass man möglichst viel Stoff in möglichst wenig/ **in möglichst kurzer Zeit** (.) vermittelt,

[Tr] also dass *ich euch jetzt* **zupower hier mit Sachen**, und *ihr* gar nichts versteht,“ (r11: 87 ff.)

V1 erreicht etwas Ähnliches durch **Redewiedergabe** bzw. gedachte Rede mit mehr sprachlichen Elementen und einigen Nähe-Deixeis:

„Aufgrund dessen haben die eben die **Entnazifizierung** mehr und mehr **falln lassen**, [...]

[Tr] einfach weil die eben gesagt ham so der **Wiederaufbau is jetzt wichtiger** und dann äh **entnazifizieren wir eben nich so gründlich**,“ (V1/r13: 65 ff.)

Explizierungen versorgen die HörerInnen mit ausführenden Zusatzinformationen zu einzelnen Wissens-elementen, z. B.:

„dann finde ich es schön,/ da hier, das is n **tolles Titelbild**,

[Expl] *also* man **sieht hier sofort**, dass man/ *also* man **braucht die Überschrift überhaupt** nicht. **Man sieht** hier ist das Foto, **da is Mathe und da sind Ballettschuhe**,

[Expl] *also* man **merkt sofort, da muss es irgendwelche Komplikationen geben**, (b8: 133 ff.)

Explizierungen werden auch im Zusammenhang mit Jahreszahlen genutzt, um die HörerInnen ausdrücklich auf Zeitverhältnisse hinzuweisen und sie von eigenen Interpretationen und Rechenoperationen zu entlasten:

„zwei Zitate von Adenauer. Das erste vom **24.3.46**,

[Expl] **also relativ kurz nach Kriegsende**,“ (V1/r13: 113)

„und dann [Expl] **sechs Jahre später, im Oktober 52**“ (V1/r13: 115)

Explizierungen können Umformulierungen nicht ersetzen: In r13 hätte z. B. das Fremdwort „Containmentpolitik“ von V1 entweder durch Umformulierung explizit erklärt (Containment = äußere Betonhülle von Kernreaktoren) oder durch allgemein verständliche Ausdrücke wie „zu einem Wandel in der Besatzungspolitik“ ersetzt werden sollen. Aus den folgenden Explizierungen wird nur implizit deutlich, was mit dem Ausdruck Containmentpolitik gemeint sein könnte:

„so kamen die dann zur sogenannten **Containmentpolitik**,

[Umf fehlt]

[Expl] und zwar, dass eben/ dass die daran interessiert warn Westdeutschland eben **sehr massiv aufzubauen**,

damit eben/ ja damit das hier **bestehn** kann als **Einzelstaat**,

[Expl] und damit das hier **nich** noch womöglich **an den Ostblock fällt**.“ (Fl. 55 ff.)

Spezifizieren ermöglicht den Vortragenden, Formulierungen zu präzisieren. Sie wirken im Unterschied zu Explizierungen, als würde das Hörerwissen erst im zweiten Schritt berücksichtigt. Während Explizieren Sachverhalte verdeutlicht, erreichen die SprecherInnen durch Spezifizieren Eindeutigkeit und Genauigkeit:

„zwölf **Leute**/

[Spez] *also* zwölf (.) **Nazis**“ (r13 V1: 47)

Wiederholendes **Zusammenfassen** ist in den vorliegenden Daten interessanterweise sehr selten und beschränkt sich auf r11. In Kap. 4.1.2 wurde die spezifische Verwendung von Ellipsen innerhalb dieses Referats hingewiesen. Auf das inhaltliche Zusammenfassen von Zitaten wurde bereits im Kap. 4.1.3 hingewiesen. Insgesamt finden sich hierzu nur zwei Belege in r6 (35 ff., 43 ff.).

Auffällig ist, dass die OberstufenschülerInnen im Vergleich zu den SchülerInnen der frühen Sekundarstufe I nicht selten mehrere Reformulierungsformen gleicher oder unterschiedlicher Kategorien aneinanderreihen, z. B.:

„also das Wort Referat kommt aus dem Lateinischen und wörtlich übersetzt heißt es **es möge berichten**.

[Umf] Also im Prinzip beinhaltet das Referat also die **Vermittlung von Sachverhalten**.

[Expl] *Das heißt der Referent* hat sich kundig gemacht zu nem bestimmten Thema, und **vermittelt dann Informationen an seine Zuhörer**.

[Tr] Also **ich** hab *mich* über Referat kundig gemacht und **erklär euch das jetzt**.“ (79 ff.)

Allerdings kommt es dabei vor, dass der Argumentationsgang nicht stimmig aufgebaut ist und – sozusagen trotz Reformulierens – zu implizit bleibt:

„Besonders durch die **Zäsuren**,

[Spez] ähm man kann die Sätze **skandieren**,

[Expl] *das heißt* ähm **auf die Hebungen achtend**/

[Wh/Umf] also man kann **nur die Hebungen lesen**, und ähm (.)

[Umf] also **im Takt** *sozusagen*.

[Umf] *So wie man's normalerweise sonst nicht tun sollte*.“ (V2/r13: 449 ff.)

Durch das Reformulieren wird nahegelegt, dass *Zäsuren*, *Skandieren*, *Hebungen* und *Takt* verschiedene sprachliche Formen für denselben Inhalt darstellen. Dies ist jedoch nicht der Fall: Zum einen fehlt das verbindende Wissenselement, das durch den Symbolfeldausdruck *Betonung* repräsentiert würde. Zum anderen werden zur Umschreibung der Wirkung skandierenden Sprechens unangemessene Symbolfeldausdrücke benutzt (*Zäsur*, *Takt*). Die vermutlich beabsichtigte Darstellungslogik, die nicht vollständig realisiert wird, könnte folgendermaßen rekonstruiert werden:

- a) Die Sätze sind so aufgebaut, dass sie skandiert werden können.
- b) Das heißt, dass man die betonten Silben stimmlich durch auffällig starke Betonung besonders hervorheben kann,
- c) was man normalerweise gerade vermeidet.
- d) Dies führt dazu, dass das Sprechen abgehackt wirkt.
- e) Weiss formuliert auf diese Weise, um ...

Lediglich a), b) und c) sind als Reformulierung realisierbar, weil nur sie denselben Sachverhalt beschreiben. Der Zusammenhang zwischen a)-c) und d) sowie die Interpretation des Befundes (e) werden von V2 nicht realisiert. Aufgrund der gewählten sprachlichen Mittel kann jedoch bei den RezipientInnen der Eindruck entstehen, dass ihnen der Sachverhalt durch mehrfaches Reformulieren verdeutlicht wird und eigentlich keine Rezeptionsschwierigkeiten (mehr) bestehen dürften.

Zur Klassifikation

Im Vergleich zu den von Bühlig analysierten reformulierenden Handlungsformen im Rahmen von Diskursen ist festzustellen, dass es für das Reformulieren in Präsentationen sinnvoll ist, die

Kategorie „Umformulieren“ weiter zu unterteilen in die Formen „Wiederaufnehmen“, bestehend aus „wörtlich Wiederholen“, „Umformulieren“ und „Transferieren/Exemplifizieren“, und „Ausführen“, das durch „Explizieren“ oder „Spezifizieren“ realisiert werden kann (s. Tab. 30). Der größere Formenreichtum lässt sich dadurch erklären, dass die von Bührig von reformulierenden Handlungen abgegrenzte Handlungen wie „diskursives Erläutern“ und „diskursives Erklären“ in Präsentationen quasi schon vorab berücksichtigt werden, indem einerseits der grundsätzliche Zweck jeder Präsentation in der „Förderung des Gesamtverständnisses eines Zusammenhangs“ besteht und daher andererseits versucht wird, potenzielle hörerseitige Wissenslücken zu antizipieren und schon während der Präsentation zu klären, ohne jedoch ins Feedbackgespräch einzutreten. Die Reformulierungsdichte und -formenvielfalt in Präsentationen bearbeitet, was in Gesprächen interaktiv und in schriftlichen Texten durch aufgehobene Flüchtigkeit und komplexere sprachliche Formen geregelt werden kann. Gülich/Kotschi (1987: 228) unterscheiden bei der Analyse von Gesprächen Selbst- und Fremdreformulierung sowie Selbst- und Fremdinitiierung. Fremdreformulierungen sind innerhalb von Präsentationen auf die Einbindung von Zitaten beschränkt. Fremdinitiierungen können nur mittels Verständigungsdiskurs hervorgerufen werden: *Rephrasieren*, *diskursives Erläutern* und *Erklären* dürften daher auf Feedbackgespräch bzw. explizite Hörerrückmeldungen während der Präsentation beschränkt sein.

Tab. 30: Kategorisierung reformulierender und davon abzugrenzender Handlungen

Reformulieren in Diskursen (n. Bührig 1996 u. Moll 2001)			Reformulieren in Präsentationen		Zwecke
reformulierende Handlungen	Umformulieren	Bearbeitung der sprachlichen Form einer oder mehrerer Wissensselemente einer Bezugsäußerung	Wiederaufnehmen	wörtlich Wiederholen	Gliederung Redundanzerhöhung
				Umformulieren	Redundanzerhöhung Verdeutlichung
	Ausführen	Zusammenfassen	Transferieren/Exemplifizieren	Explizieren	Präzisierung/ Reparatur
			Spezifizieren		
Zusammenfassen	chronologische Linearisierung oder begriffliche Bündelung mehrerer Wissensselemente mehrerer Bezugsäußerungen	Zusammenfassen	wiederholend Zusammenfassen	Redundanzerhöhung/ Hervorhebung	
Rephrasieren	hörerinitiierte sprachliche Bearbeitung eines einzelnen Wissensselements aus der Bezugsäußerung	Zusammenfassen	Zusammenfassen von Zitatinhalt	Identifizieren/Kontextualisieren von Zitaten	
abzugrenzende Handlungen	diskursives Erläutern	nachträgliche Bearbeitung einer hörerseitigen Wissenslücke	im Feedbackgespräch oder bei expliziten Hörerrückmeldungen während der Präsentation		
	diskursives Erklären	Förderung des Gesamtverständnisses eines Zusammenhangs			
	Textreproduktion	sprachliche Bearbeitung einer vorgegebenen Ereignisstruktur	Präsentationsteile, die Texte reproduzieren		
	schriftliches Zusammenfassen eines Diskurses ex post	komprimierende Bearbeitung mit Blick auf das Ganze	beim Protokollieren einer Präsentation		

Zusammenfassung und didaktische Konsequenzen

Insgesamt ist festzustellen, dass die Vortragenden SchülerInnen auf verschiedene Weisen reformulieren und ihnen die Funktionen dieser Handlungsform im Rahmen von Präsentationen zumindest unbewusst geläufig sind. Reformulierungen werden sehr häufig sprachlich gekennzeichnet (also, das heißt, zum Beispiel). Interessant ist, dass Buchvorstellungen und eher informationen-addierende Referatteile (z. B. Informationen zum Autor in r13) selten Reformulierungen enthalten, was bedeuten kann, dass Reformulieren nicht spezifisch für alle Präsentationsarten bzw. -abschnitte ist. Darüber hinaus scheint es so, als kämen individuelle Unterschiede zum Tragen: Während Reformulierungen in b5, b6, b8 und besonders in r11 sowie bei V1 in r13 vergleichsweise häufig vorkommen, nutzen die anderen Vortragende diese sprachliche Handlungsmöglichkeit gar nicht oder relativ selten.

Im Hinblick auf die Bewertung von Reformulierungen kann allerdings nicht einfach von der Maxime „je mehr, desto besser“ ausgegangen werden. Je nach Reformulierungsform können sie ein Anzeichen dafür sein, dass sich Vortragenden sehr um Hörerorientierung bemühen, aber auch dafür, dass sie häufig Reparaturen vornehmen. Ferner ist die Qualität von Reformulierungen einzuschätzen. Es ist außerdem fraglich, ab welcher Frequenz Wiederholungen und Reformulierungen nicht mehr rezeptionsfördernd, sondern z. B. langweilend wirken. Didaktisch relevant wäre also, insbesondere dort, wo notwendige oder hilfreiche Reformulierungen fehlen, zu verdeutlichen, welche Formen von Reformulierungen möglich sind und welche Funktionen sie beim Präsentieren haben. Vermutlich sind sie insbesondere für Zusammenfassungen (auch von Zitaten) besonders wichtig. Zusammenfassungen finden sich aber in den Daten nur vereinzelt. Bei Reformulierungs-Clustern, wie sie bei OberstufenschülerInnen häufiger vorzukommen scheinen, sollte herausgearbeitet werden, dass sie nur dann hilfreich für die Rezeption sind, wenn sie der Argumentationslogik nicht widersprechen und Komplexität durchschaubar machen anstatt sie zu erzeugen: Insbesondere bei Reformulierungsclustern zeigt sich, ob Vortragenden inhaltlich komplexe Strukturen selbst klar genug sind, um sie zu vermitteln, oder ob es sich bei den gehäuften Reformulierungen um wiederholte Reparaturversuche handelt.

4.2 Sprecherische Gestaltung von Präsentationen

Besonders auffällig sind in fast allen Präsentationen übermäßig viele **Hebungen**. Z. T. lassen sich diese durch die mit und verbundenen Hauptsatzreihungen erklären, sie finden sich aber auch nach syntaktischen Abschlüssen. Z. T. werden Hauptsatzreihungen durch (*und/ähm*) *jà* mit abschließender fallender Intonation beendet, als wäre das Aufzählungsende nicht früh genug erkannt worden, z. B.:

... darunter auch ähm kleine Gespenstergeschichten, (.) und ähm (.) ja.“ (b1)

Einige Hebungen wirken wie die Intonation beim Vorlesen einer Liste. Interessanterweise gilt dies aber nicht nur für das Sprechen mit Sprechvorlage. Anscheinend werden auch mental gespeicherte „Propositionenlisten“ mittels dieser Intonation „abgehakt“.

Senkungen finden sich vornehmlich, aber nicht durchgängig nach Abschnitten (z. B. b5, r6). V1 in r13 verwendet Senkungen auch innerhalb von Sätzen und Satzgefügen. Sie sind jedoch auch bei V1 insgesamt selten und nur in der Stellungnahme häufiger. V2 senkt seine Stimme öfter als V1, und zwar auch nach einfachen Hauptsätzen und vor „nachtragenden“ Appositionen und Extrapositionen. Nur in b8 finden sich abgesehen vom Beurteilungsabschnitt, für den nur wenige Stichwörter vorliegen und in dem eine Satzstruktur häufig wiederholt wird, erwartbar viele Senkungen.

Stimmqualitäten (z. B. Sprechhöhenveränderung) und sinnvolle Hervorhebungen durch Betonungen werden innerhalb der Buchvorstellungen insbesondere beim Vorlesen von wörtlicher Rede benutzt (b1, b2). Die Referentin in r6 setzt Stimmqualitäten ein, um eine Kinderstimme zu imitieren und das Sprechen mit sich selbst zu markieren. In r11 wird an einer Stelle eine abweichende Stimmqualität eingesetzt, um eine emotionale Verfassung zu verdeutlichen (511 f.: weinerlich: „wo man nun mal nich mehr anders kann und das Referat halten muss“). Die Zitate werden von V2 sehr deutlich artikuliert. Hier setzt der Referent auch verhalten Stimmqualitäten ein. In b7 werden zwar Stimmqualitäten beim Vorlesen eingesetzt, stockendes Lesen sowie häufige Betonungen und sinnwidrige Pausen erschweren aber die Sinnentnahme. Bei manchen SchülerInnen ist das Lesetempo sehr hoch (b1, b2).

Sinnstützende und akzentuierende **Betonungen** werden in b6 auch in den anderen Teilen der Buchvorstellung und vor allem von den älteren ReferentInnen eingesetzt.

Längere **Sprechpausen** entstehen in r6 durch Konzentration auf den Medieneinsatz, einige kurze Pausen werden häufig zwischen Sätzen und vor Extrapositionen gesetzt. Kurze Pausen finden sich bei V1 (r13) zwischen Abschnitten und bei Planungs- und Revisionsprozessen.

Die **Artikulation** könnte beim Vortragenden in b2 und b7 stellenweise deutlicher sein. Die insgesamt häufigste Artikulationsauffälligkeit besteht in der Wiederholung von Wörtern oder Wortteilen (91x). Ausgesprochen häufig kommt dies in b5 (11x) und bei V1 in r13 (50x) vor. In r11 werden sehr viele der insgesamt vergleichsweise häufigen Versprecher bearbeitet (12 von 15). Bei V2 in r13 beziehen sich vergleichsweise viele der Artikulationsauffälligkeiten auf Fremdwörter (11 von 16). Fremdwörter führen bei allen Vortragenden nicht selten zu sprecherischen Auffälligkeiten. Die OberstufenschülerInnen geraten entweder ins Stocken und Wiederholen des Wort anschließend oder korrigieren Aussprachefehler selbst, im Gegensatz zu den UnterstufenschülerInnen, die über Aussprache- und Verständnisprobleme ohne Rücksicht auf die HörerInnen hinweggehen.

Die **Sprechlautstärke** in b4, b5 sowie stellenweise in r11 und bei V2 in r13 ist sehr gering. Dagegen werden Lautstärkenunterschiede von V1 in r13 funktional eingesetzt: Einschübe werden leiser gesprochen und damit abgesetzt.

Die Vorlesestelle in b2 schließt elliptisch: „und dann der Schock. So sehr wir uns die Augen ausgucken“, während im Primärtext angehängt wird: „– es sind keine Inline-Skates da!“. Dadurch könnte (und möchte) der Vortragende Spannung erzeugen, allerdings wäre dafür Voraussetzung, dass er akustisch verstehbar wäre und eine Sprechpause folgen ließe. Ferner bestünde die Möglichkeit, explizit auf die beabsichtigte Spannung hinzuweisen (z. B. „Ob die vier noch Inlineskater bekommen oder nicht, könnt ihr auf Seite 17 nachlesen“). Auch bei der im Feedbackgespräch eingeforderten Wiederholung des letzten Satzteils der Vorlesestelle schließt der Vortragende seine Ausführungen unmittelbar an und verhindert die beabsichtigte Wirkung ein zweites Mal durch fehlende sprecherische Gestaltung.

Der Vortragende in b5 ist akustisch sehr schlecht zu verstehen, weil er leise, schnell und zugleich „stockend“ spricht. Letzteres gilt auch für den Vortragenden in b7. Ein sehr hohes Sprechtempo haben auch V1 und V2 in r13, wobei V1 zwar deutlich artikuliert, aber kaum Zäsuren macht. V2 setzt dagegen sinnvolle Zäsuren zwischen Sätze. Im ersten Referatteil und in der Stellungnahme neigt er zum Skandieren. Je näher die Formulierungen sich an die Vorlage anlehnen können, umso besser spricht V2. Diese Beobachtung korrespondiert damit, dass er sich beim Sprechen der Zitate als „guter Leser“ erweist. Je mehr V2 Spiegelstrichinhalte umstellen, ausformulieren oder Spiegelstrichwechsel überbrücken muss, desto eher skandiert er.

Fazit

Um die Präsentationen sprecherisch zu verbessern, sollte die Anzahl der Hebungen vermindert werden. Artikulation, Sprechlautstärke und –tempo sind nur bei einigen SchülerInnen zu fördern. Es erscheint sinnvoll, exemplarische Ausschnitte zu reflektieren und zu üben, die einer besonderen Gestaltung (z. B. zum Zwecke des Spannungsaufbaus) bedürfen.

4.3 Nonverbale Gestaltung von Präsentationen

Bis heute ist die von Ekman/Friesen (1969, 1979) herausgearbeitete Klassifikation nonverbaler Elemente einschlägig, obwohl ihr Inkonsistenzen und überstürzte funktionale Zuweisung zu Lasten gelegt werden (zur Diskussion s. Dreischer 2001). Ekman/Friesen systematisieren non-verbale Aktionen innerhalb von Gesprächen folgendermaßen:

- Embleme: Verhaltensweisen mit festgelegter Bedeutung, die die Sprache ersetzen können
- Illustratoren: Verhaltensweisen, die das Gesprochene betonen, illustrieren oder verdeutlichen
 - Batons/Taktstockgesten: akzentuieren oder betonen ein Wort oder eine Phrase
 - Ideographische Gesten: skizzieren den Verlauf oder die Richtung der Gedanken
 - Deiktische Gesten: zeigen auf ein Objekt, einen Ort oder ein Ereignis
 - Spatiale Gesten: bilden eine räumliche Relation ab
 - Rhythmische Gesten: bilden den Rhythmus oder das Tempo eines Ereignisses ab
 - Kinetographen: bilden eine körperliche Aktion oder eine nicht-menschliche, physikalische Aktion ab
 - Piktographen: zeichnen ein Bild des Referenzobjektes in die Luft
 - emblematische Gesten: Embleme, die ein Wort nonverbal wiederholen oder ersetzen
- Adaptoren (selbstbezogene Gesten z. B. zur Selbstberuhigung):
 - Selbstadaptoren: Selbstberührungen, die nie absichtlich zur Informationsübermittlung verwendet werden, z. B. aufgrund von Unbehaglichkeit etc.
 - Objektadaptoren: Bewegung von Objekten ohne Erreichung eines bestimmten Ziels
- Regulatoren: Verhaltensweisen, die Interaktion und Synchronisation sowie das Ineinandergreifen von Sprechbeiträgen und Sprecherwechsel regeln und steuern
- Affektdarstellungen: Verhaltensweisen, die vorrangig Affekte, Stimmungen und Emotionen ausdrücken.

Kühn (2002: 45) kritisiert an solchen funktionalen Klassifikationen, dass nonverbale Phänomene nicht umfassend und nicht gleichberechtigt, sondern auf Sprache bezogen oder mit Sprache als „Vergleichsebene“ beschrieben werden. Sie plädiert dafür „eigene, der nonverbalen Kommunikation entsprechende, Kategorien zu entwickeln“ (47). Da es im vorliegenden Kontext aber gerade um präsentations- und moderationsunterstützende nonverbale Handlungen geht, erscheint es gerechtfertigt, es bei der Differenzierung von funktional vs. dysfunktional im Hinblick auf das Präsentieren bzw. Moderieren zu belassen. Im Hinblick auf die von Ehlich/Rehbein (1982) vorgeschlagene Systematik wird schwerpunktmäßig die komitativ eigenliniige nonverbale Kommunikation untersucht. Der Bezug auf „die spezifische Funktion einer nonverbalen Handlung in einem spezifischen kommunikativen Kontext“ (Dreischer 2001: 96) ist im vorliegenden Fall durch die Orientierung auf die Handlungsformen mündliches Präsentieren und Moderieren gegeben. Die im Korpus vorhandenen nonverbalen Aktionen wurden unabhängig von jeglichen Klassifikationen transkribiert, in Beziehung zu den verbalen Daten untersucht und erst anschließend in Beziehung zu den Klassifikationselementen von Ekman/Friesen gesetzt. Tab. 31 zeigt einen Überblick über die im Material vorgefundenen präsentationsspezifischen Kategorien nonverbalen Handelns nebst Beispielen von Realisierungsformen. Im Anschluss daran werden die analysierten Realisierungsformen vorgestellt. Die aufgeführten Klassen weichen von den von Ekman/Friesen genannten gesprächsspezifischen Kategorien (s. Klammerzusätze) und ihrer Systematisierung ab. Es ist jedoch nicht ausgeschlossen,

dass die hier nicht genannten Klassen innerhalb von anderen Präsentationsdaten vorkommen (z. B. Affektdarstellungen). Deutlich ist jedenfalls, dass präsentationsspezifische Kategorien zu den von Ekman/Friesen analysierten hinzukommen.

Tab. 31: Nonverbales Handeln bei Präsentationen

	Funktionen		Beispiel einer Realisierungsform
funktional bzgl. des Präsentierten	Präsentations-Grundhaltungen		Unterarme parallel zur Tischkante, Ellenbogen nach außen, l. Bein übergeschlagen (r11)
	demonstrierend (Embleme, Piktographen, Kinetographen, spatiale und deiktische Gesten)		„hämmer“: linke Hand vor/zurück (b4)
	betonend (n. Ekman/Friesen: Bats)		Nicken
	gliedernd		Wechsel der Grundhaltung
	weitere aufmerksamkeitssteuernde Aktionen		Blickkontakt
	selbsttätig Medieneinsatz organisierend		Einschalten des OHPs (V2)
	Medien/Zitate fokussierend		Vermeidung von Blickkontakt (V2, r6)
	Sprechpausen füllend ⁷²		Hand kreist (V1)
	Korrektur markierend		Kopfschütteln (r6)
	uneigentliche Redeweise markierend		2. + 3. Finger der r. und l. Hand: 2mal nach unten (b6)
	Markierung: Sprechen zu sich selbst (Quasi-Regulatoren?)		Vermeidung von Blickkontakt (b5)
	externer Verständigungsdiskurs (Regulatoren)		Rederechtvergabe durch Zunicken (r11)
	interner Verständigungsdiskurs (Regulatoren)		Blickkontakt der Vortragenden untereinander (r13)
nicht- oder dysfunktional bzgl. des Präsentierten	Selbst- und Objekt-Adaptoren	neutrale Bewegungen	Haare hinters Ohr streichen
		Nervosität, Verlegenheit, Ungeduld u. A. ausdrückend	mehrfach: Haare hinters Ohr streichen Vermeidung von Blickkontakt
	fehlende Aktivitäten		Beginn ohne Blickkontakt

Der Feststellung Kühns (2002: 208), dass „die Interaktion von Sprache und Körper nicht immer synchron, sondern partiell asynchron verläuft und insbesondere die Gestik den verbalen Aussagen vorausseilt“ kann zugestimmt werden. Hinzuzufügen ist, dass – den vorliegenden Daten zufolge – nonverbale Handlungen zwar asynchron, aber nie arhythmisch sind (was vermutlich auch schwer zu realisieren wäre).

⁷² Ekman/Friesen (1979: 113) explizieren gesprächsspezifisch: „Illustratoren können Sprechpausen füllen und so in unsicheren Situationen dazu dienen, die Sprecherrolle zu verteidigen oder die Aufmerksamkeit des Hörers zurückzugewinnen“. Bei Präsentationen gelten solche Gesten (u. a.) der Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit.

- Präsentations-Grundhaltungen

Alle Präsentierenden sitzen an einem Tisch, wie es in den Klassen üblich und wegen der Ablagefläche sinnvoll ist.

Die Füße stehen parallel auf dem Boden, werden unterm Stuhl gekreuzt oder ein Bein wird über das andere geschlagen bzw. ein Knöchel lagert auf dem Knie des anderen Beines. Häufig liegen die Unterarme parallel zur vorderen Tischkante mit nach außen gekehrten Ellenbogen, manchmal werden die Arme verschränkt oder die Hände berühren sich. Oft liegen die Unterarme parallel zur den seitlichen Tischkanten und halten bzw. berühren dann zuweilen die Sprechvorlage. Die Hände werden in r11 aber auch auf die Stuhlkanten gestützt. Wenn die Unterarme nicht aufliegen, finden häufig ein- oder beidhändige Berührungen mit allen oder einigen Fingern von Oberschenkel(n), Oberarm(en), Wange, Kinn, Schlärfle, Stirn oder Hals statt. Zuweilen ruht der Kopf seitlich auf ein oder mehreren Fingern, der Handfläche oder der Faust. V1 verschränkt die Hände auch unter dem Kinn oder legt die Hände gefaltet auf die Oberschenkel. Außerdem ruht seine linke Hand häufiger auf dem hinteren Becken, während sich der linke Ellenbogen auf die Rückenlehne stützt. V2 lehnt sich zuweilen zurück.

Funktional sind Grundhaltungen in zweierlei Hinsicht:

- Einige der gewählten Kombinationen wirken formaler, andere lässiger; in den Daten fand sich keine die Präsentation störende Grundhaltung.
- Grundhaltungswechsel werden häufig (intuitiv oder bewusst) gliedernd eingesetzt.

Unterschiede bestehen zum einen in der Menge zeitgleicher Bewegungen und zum anderen in der Häufigkeit des Haltungswechsels. Während sehr seltener Wechsel der Grundhaltung mit wenig zeitgleichen Bewegungen unter bestimmten Bedingungen (z. B. langsames, leises, wenig akzentuiertes Sprechen etc.) steif oder unengagiert wirken kann, kann häufiger Grundhaltungswechsel mit einer Vielzahl zeitgleicher Bewegungen ein Ausdruck von Unruhe oder aber besonderem Engagement sein. In r11 z. B. bewirkt der Wechsel zwischen bewegungsintensiven und ruhigeren, grundhaltungsbetonten Phasen ein überzeugendes Gleichgewicht zwischen Ausgeglichenheit und Angeregtheit, während die für V1 (auch außerhalb von Präsentationen typische) hohe Bewegungsintensität und -frequenz in r13 zuweilen die Rezeption eher stören als unterstützen.

- demonstrierende Bewegungen

Präsentationen können in besonderer Weise von demonstrierenden Bewegungen unterstützt werden. Hier sind die Erscheinungsformen sehr unterschiedlich. Zu differenzieren sind konkrete und symbolisch-abstrakte Illustratoren, zeigende Gesten und Verwendung von Emblemen mit üblicher Bedeutungszuschreibung (z. B. *Schulterzucken* i. S. v. *weiß ich nicht* oder *ist mir egal*).

Konkrete Illustratoren sind in den Buchvorstellungen selten, bei zwei der drei OberstufenschülerInnen (r11, V2/r13) jedoch häufig festzustellen, z. B.:

„das ganze hier“: L kreist (r11)

„sonst passiert, das“: verwischt Folienbeschriftung (r11)

„und ähm (.) also im Takt sozusagen“: R↓↓↓ ↓ ↓ ↓↓↓ (V2)

Symbolisch-abstrakte Illustratoren finden sich hingegen auch in den Buchvorstellungen hin und wieder. Auch hier werden in r11 besonders viele Varianten realisiert.

Urteil: Blick auf Buchdeckel (b1)

Fazit: „zusammenfassende“ Handbewegung („und ja.“/L \leftrightarrow) (b1)

„Also irgendwas fällt euch doch bestimmt noch ein“: r Daumen reibt an den Fingern der r Hand (r11)

„die Zuhörer irgendwas nennen solln“: RL auseinander/zus (r11)

„ähm (2) an die Wand stellt“: R n v/Handfl. n v (V2)

Fokussierende **Zeigegesten** sind hin und wieder in Buchvorstellungen und besonders in r11 festzustellen:

Hochhalten des Buches (b3, b6)

Hochhalten von Prospekten (b6)

„noch n Paper“: L: Papierstapel (r11)

„ich“: L: Brustbein (r11)

Embleme werden sparsam eingesetzt und kommen im gesamten Korpus nur sechsmal vor, z. B.:

„keiner“: Kopfschütteln (b4)

„verwundert“: R: Kinn (b6)

„merkwürdiger Aufbau des Buches“: R kratzt am Kopf (b6)

„klar ... nich immer möglich“/Schulterzucken (r11)

- Akzentuierende Bewegungen auf betonten Silben:

Betonend werden Finger, Hand oder Hände, Unterarm(e), Kopf, selten Oberkörper und Unterschenkel vornehmlich in ab- und auf-, auf- und ab- oder vor- und zurückfedernde Bewegungen geführt, wobei der jeweilige Zielpunkt auf die betonte Silbe trifft. Selten werden Materialien wie Sprechvorlage oder Stift auf Zielpunkte hin bewegt. Akzentuierende Bewegung mit den Augenbrauen kommen nur bei V1 vor, die Handfläche setzt nur V2 ein. Die Unterschenkel konnten nicht auf allen Videoaufnahmen beobachtet werden. Beispiele:

hoch/höher: r Handfläche 3x gestuft \uparrow (V2)

vor/zurück: Hand (b3, V1, V2), Handfläche (V2), Unterschenkel (r11), Oberkörper (r11, V1)

Materialbewegungen: Hochschieben des Buches (b2), r. Hand klopft mit Stift auf l. Hand (b6)

- gliedernde Bewegungen

Gliedernde Bewegungen sind solche, die auch akzentuierend eingesetzt werden (Hand- oder Fingerbewegungen nach oben oder unten (b3), Nicken (V1, V2)). Häufiger als dort wird die Sprechvorlage benutzt (Ergreifen, Zusammenstoßen, Hochschieben oder Weglegen der Sprechvorlage (r6, r11, V2)). Oft wird beim Übergang von einem Abschnitt zum nächsten bei den älteren SchülerInnen die Grundhaltung gewechselt oder am Stuhl gerückt (r11, V1, V2), was allerdings auch mit der längeren Präsentationsdauer zusammenhängen dürfte..

- weitere aufmerksamkeitssteuernde Aktionen

Blickkontakt wird von alle Vortragenden mehr oder weniger häufig verwendet, um Kontakt zwischen den HörerInnen und sich herzustellen. In r11 wird aber auch mit Blicken ebenso wie mit Zeigegesten auf Tafel (so auch in b6), Projektionsfläche, Poster und OPH verwiesen. V1

richtet auf dieselbe Weise die Aufmerksamkeit auf die Beobachterin A. B., während er ihre Anwesenheit begründet. Er benutzt das Hochziehen der Augenbrauen nicht nur für Betonungen einzelner Silben, sondern auch gewichtend im Hinblick auf eine Wortfolge.

- **Medieneinsatz organisierende Bewegungen**

Der Vollständigkeit halber seien hier Bewegungen aufgeführt, die der Medieneinsatz verlangt: Greifen, Aufschlagen, Schließen, Weglegen von Büchern, Ordnen und Umblättern von Sprechvorlage und Folien, Ein- und Ausschalten des Projektors, Auflegen und Richten von Folien, Aufstehen/Fortbewegung zur Entgegennahme, Weitergabe, Demonstration oder Verteilung von Materialien (Handout, Foto, Comic) oder Erheben/Gehen für den Tafelanschrieb.

- **Medien/Zitate fokussierende Handlungen**

Zu medienfokussierenden nonverbalen Handlungen gehört das Zeigen von Büchern (z. B. b1, r6). V2 vermeidet Blickkontakt beim Vorlesen von Zitaten wie auch die Vortragende in r6 während der Hörspielauszüge, als wollten sie vom „Urtext“ nicht ablenken. In r6 wird dies durch seitliches Ablegen des Kopfes in die Handfläche verstärkt. Es wirkt als wolle sie die HörerInnen zu intensivem Zuhören animieren.

- **Pausen überbrückend**

Kühn (2002: 214) analysiert anhand eines Talkshowausschnitts:

„[...] Wortfindungsschwierigkeiten [werden] durch „suchende Hände“ bereits vor Beginn des verbalen Suchprozesses angekündigt: Kreisende, nach etwas Unbestimmten greifende Bewegungen visualisieren die mentale Suche nach Worten.“

Zwar kommen greifende Gesten in den vorliegenden Daten nicht vor, insgesamt sind die Realisierungsformen pausenüberbrückender Gesten jedoch wesentlich umfangreicher und werden auch eingesetzt, wenn Präsentationspausen bereits verbal durch die Interjektion *äh(m)* überbrückt werden. Es finden sich ein- und mehrfache Abwärts-, Seitwärts- oder Vorwärtsbewegungen einer Hand (b5, V1, V2), eines Unterarms (b6) oder des Kopfes (V1, V2), Kreisen einer Hand (V2) z. T. mit abgespreiztem Daumen und Zeigefinger (V1), ein Heranwinken mit einer Hand (V2) sowie ein- oder mehrfaches Drehen der Handfläche nach oben oder zu sich (V2). V1 schiebt an zwei Stellen die linke Handfläche an seiner Nasenspitze hoch.

- **Korrektur markierend**

Korrekturen werden nonverbal durch Kopfschütteln (r6), Lachen (r11) und Auf-Ab-Bewegungen einer Hand (r11, V1) sowie das Übereinanderschieben beider Hände (r11) begleitet. Das Senken des Blickes in r11 und bei V1 mag durch überprüfenden Abgleich mit der Sprechvorlage verursacht sein.

- **uneigentliche Redeweise markierend**

Uneigentliche Redeweise wird in b6 nicht nur durch die verbreitete konkrete Illustration von Führungsstrichen mittels Krümmung der Zeige- und Mittelfinger in der Luft markiert, sondern auch durch eine unspezifische Armbewegung (Ellenbogen nach außen/zusammen). Die uneigentliche Frage „Ich denk mal jeder kennt Rotkäppchen?“, die erwartbar von jedem mit Zustimmung beantwortet wird, unterstützt die Vortragende in r6 mit einem Grinsen.

- **Sprechen zu sich selbst markierend**

Die Exothesisierung von mentalen Such- und Planungsprozessen kann als metakommunikativ bezeichnet werden. Das *Sprechen zu sich selbst* soll notwendige Pausen während der Präsentation überbrücken. Gleichwohl muss den HörerInnen signalisiert werden, dass solche Redeteile

nicht zur eigentlichen Präsentation gehören. Dies geschieht durch die Vermeidung von Blickkontakt (b5, r11).

- externer Verständigungsdiskurs

Auf Fragen an die HörerInnen folgt ein Umherschauen (r6, r11). Rederechtzuteilung wird durch Blickkontakt und Nicken oder Blickkontakt und Zeiggeste mit Handfläche nach oben signalisiert. Als V2 das leise Lachen eines Hörers irritiert, nimmt er Blickkontakt auf.

- interner Verständigungsdiskurs

Bei Präsentationen im Team (r6, r13) findet interne Verständigung statt. Verbale Verständigung mit gesenkter Sprechlautstärke ist nicht immer mit Blickkontakt gekoppelt (r13), für nicht-verbale Verständigung ist Blickkontakt typisch, aber nicht unerlässlich. Gesten verdeutlichen dann, was kommuniziert werden soll: Die Vortragende in r6 zeigt in Richtung des Kassettensprechers und schaltet ihn imaginär aus. V2 weist mit einer Hand und dem Kopf auf die Beobachterin A. B., um V1 an die Personenvorstellung zu erinnern.

- neutrale Bewegungen

Zu den neutralen Bewegungen werden hier hin und wieder vorkommende Selbstdaptoren gerechnet wie z. B. einmaliges Schieben der Haare hinters Ohr (b1), lang andauernde Berührung des Kinns mit einer Hand (b1) oder seltene Berührungen von Ohr, Wange, Kinn, Nase oder Hinterkopf (b6).

- Nervosität, Verlegenheit, Ungeduld o. Ä. ausdrückende Bewegungen

Werden Selbst- und Fremdadaptoren mit relativ hoher Frequenz wiederholt, so wirkt dies unruhig.

Hierzu gehören gehäufte kleinräumige Bewegungen wie kurzzeitige Berührungen von Sprechvorlage oder Buchrändern (b2, r11, V2), mehrfaches Zurückstreichen der Haare hinters Ohr (b3, b6, r6) oder aus der Stirn (V1, V2), häufiges Hin- und Herwenden, Verschieben, Auf- und Zuklappen sowie Hochnehmen und Hinlegen des Buches oder der Sprechvorlage (b3, b5, r6), „Spielen“ mit den Haaren (V1), Händen (b4) oder Stift (b6, V1), Richten der Brille (r11), häufiges Aufkrepeln oder Hochschieben eines Ärmels (V1), häufige Änderung der Grundhaltung (b5) bzw. Hin-/Herrutschen auf Stuhl (r6, V1), Fingertrommeln auf Buch oder Tisch (b4), Ergreifen und Weglegen eines Stiftes (b4), Streifen des Kinns mit der Schulter (b3) oder dem Handrücken (V1) sowie des Halses mit einer Hand (r11) oder der Oberlippe mit einem Finger (V1, V2), Reiben auf den Oberschenkeln (b5), veränderte Haltungen der Füße (b5, r6), häufige Berührungen von Kinn, Ohr, Nase oder Hals (r11), streckenweise ständiges Hin- und Herwippen mit dem Oberkörper (V1), Hin- und Herschwenken der Knie (V1), Kratzen am Kopf (V1) und Reiben über dem Auge (V1).

In b5 fällt insgesamt eine nonverbal recht starke Fokussierung des Buches mit Augen und Händen auf (ergreifen, wenden, Buchdeckel auf- und zuklappen). Die Vortragende in b6 schiebt die Hand auf dem Tisch hin und her und tippt mehrfach auf den Tisch, während sie auf Reaktionen der HörerInnen wartet.

- fehlende Aktivitäten

Die Vortragende in b6 sucht vor Beginn der Präsentation zunächst relativ erfolglos den Blickkontakt zur Klasse und gibt nonverbale Signale, dass sie darauf wartet, beginnen zu können (Zusammenstoßen der Sprechvorlage, Fingerklopfen auf Tisch, Räuspern). Als sie anfängt, wendet sie den Blick zur Tafel, vermutlich um die Aufmerksamkeit auf die Tafelanschrift zu

lenken. Möglicherweise u. a. dadurch fühlen sich einige SchülerInnen aber gerade nicht angesprochen, denn Nebengeräusche und -kommunikation halten bis Fl. 16 an.

Fazit

Insgesamt zeigt sich im Hinblick auf die nonverbale Gestaltung von Präsentationen eine sehr große Bandbreite möglicher Realisierungsformen, die individuell unterschiedlich stark und unterschiedlich vielfältig genutzt wird. Auffällig ist, dass die älteren und die versierter wirkenden SchülerInnen mehr und differenziertere funktionale Formen nonverbalen Handelns einsetzen (b6, r11, V1/r13). Die Häufigkeit nicht-funktionaler Formen scheint dagegen individuell unterschiedlich zu sein (besonders häufig z. B. bei b3, b4 und V1). Bei V1 zeigt sich, dass die intensive Nutzung funktionaler Formen und häufiges Vorkommen nicht-funktionaler Formen durchaus in gleicher Weise für Vortragende typisch sein können. Fraglich bleibt für funktionale wie nicht-funktionale Formen, inwiefern nonverbale Elemente intuitiv oder bewusst eingesetzt werden.

Im Gegensatz zu den Empfehlungen der Ratgeberliteratur ist hervorzuheben, dass es keine 1:1-Beziehung zwischen Form und Funktion gibt, sondern eine Form durchaus unterschiedliche Funktionen haben kann. Das wird insbesondere am immer empfohlenen Blickkontakt deutlich: Beim Sprechen zu sich selbst oder während des Medieneinsatzes ist gerade die Vermeidung von Blickkontakt funktional. Darüber hinaus kann jede Funktion mittels unterschiedlicher Formen realisiert werden. Dabei können sowohl unterschiedliche Körperteile als auch unterschiedliche Bewegungsrichtungen verwendet werden: Betonungen können nonverbal z. B. durch Kopf- oder Handbewegungen und Hin- und Herbewegungen nach oben, unten, rechts oder links unterstützt werden.

4.4 Zusammenfassung: Analysierte Probleme bei der Wissensmodellierung und didaktisch-methodische Konsequenzen

Anhand der Analyse der sprachlichen, sprecherischen und nonverbalen Gestaltung von Präsentationen wird deutlich, dass beim mündlichen Präsentieren – bezogen auf den Lernbereich Mündlichkeit – die wesentlichsten Probleme in der Formulierungsarbeit bestehen. Dies betrifft die kognitive und sprachliche Anordnung und Verknüpfung von Propositionen, was insbesondere auch für das Einbinden von Zitaten gilt. Hieraus wäre abzuleiten, dass der Verbindung des Lernbereichs Mündlichkeit mit dem Grammatikunterricht in Bezug auf mündliches Präsentieren eine vergleichbar große Bedeutung zukommt wie der Verbindung von Grammatik- und Schreibunterricht. Diese Relevanz wurde bisher kaum gesehen. Naheliegend wäre dann auch, den Kohäsionsmittelgebrauch in den Bereichen Mündlichkeit und Schriftlichkeit vergleichend zu thematisieren.

5. Konkrete Fähigkeiten und Schwierigkeiten der SchülerInnen bei der Visualisierung zur Unterstützung von Präsentationsentwicklung, -umsetzung und -rezeption

In diesem Kapitel soll dargestellt werden, inwiefern Visualisierung als Produktions- und Rezeptionshilfe beim *Präsentieren* im Lernbereich *Schriftlichkeit* einen festen Platz gewinnen sollte.

5.1 Visualisierung für sich selbst: Risiken und Chancen beim Abweichen von der Sprechvorlage

Auf die didaktische Relevanz mündlicher Ausformulierung von Stichpunkten wird z. B. von Heidrich, Polz und Rose (1993: 587) immer wieder hingewiesen. Heidrich/Heidrich (1976: 23) gehen davon aus, dass Stichwörter für das mündliche Darstellen nicht nur Nomina, Nominalformen und nominalen Wendungen enthalten sollten, sondern auch Verben. Letztlich sei aber „die Zweckmäßigkeit der Stichwörter nur daran zu messen, wie sie dem Sprecher bei der Redegestaltung helfen.“ (26). Der Vergleich von Sprechvorlagen und Transkript ermöglicht genauere Aussagen. Da nicht alle Sprechvorlagen zugänglich waren, beschränkt sich die Analyse auf die Daten aus den Buchvorstellungen 1, 2, 4 und 6 sowie auf das Referat r11 über das Referieren. Das Handout im Referat über das Dokumentarische Theater (r13) lässt im Zusammenhang mit dem Vortrag einige Rückschlüsse auf die nicht vorliegende Sprechvorlage zu.

Insgesamt ist deutlich erkennbar, dass sich die Gestaltung einer Sprechvorlage auf sprachliche und sprecherische Gestaltung auswirkt. In den Kapiteln 3 und 4.1.2 wurde bereits herausgearbeitet, inwiefern spontane Stichwortveränderungen oder -ergänzungen zu Problemen bei Inhaltsangabe, Argumentationsgang und Textmikroorganisation führen können, weil die in der Sprechvorlage gewählten bzw. nicht gewählten Propositionen und sprachlichen Formen bedeutend für Kohärenz- und Kohäsionsherstellung bei der Präsentationsumsetzung sind. Dabei stellte sich heraus, dass insbesondere deiktische und operative Prozeduren in den Sprechvorlagen in der Regel nicht geplant sind und bestenfalls spontan angemessen ergänzt werden.

Im folgenden Abschnitt soll nun der Blick von der verlaufsbegleitenden Visualisierungsform *Sprechvorlage* ausgehen. Es soll dargestellt werden, inwiefern Strukturen der Sprechvorlage zu Formulierungsauffälligkeiten führen können und welche Veränderungen auf dem Weg von der Sprechvorlage zur mündlichen Präsentation gelingen.

Einfluss optischer Aspekte

Orthographie-, Schreib- bzw. Tippfehler und Flexionsfehler⁷³ kommen in allen vorliegenden Sprechvorlagen vor, wirken sich aber nicht auf die Präsentation aus, weil Flexionsfehler in der mündlichen Präsentation verbessert werden oder orthographische Fehler der Lautung nicht entgegenstehen. Die Fehler in den Sprechvorlagen bleiben für die HörerInnen somit weder sicht- noch hörbar. In b2 (es handelt sich um einen Vortragenden mit Deutsch als Zweitsprache) finden sich drei Flexionsfehler, die jedoch in der Präsentation nicht zum Tragen kommen

⁷³ Insgesamt finden sich für die Altersstufen relativ viele Wort- und Buchstabenauslassungen oder -dopplungen bzw. Buchstabenfehler (bes. b1, r13). Bei den insgesamt nicht zahlreichen orthographischen Fehlern dominieren Kommafehler (b3, b4, r13), s/ss/ß-Schreibung (b8, r13), Klein-/Großschreibung (r11) sowie die Schreibung von Fremdwörtern bzw. Eigennamen (b3, b6).

– statt dessen allerdings andere. Die Verbalisierung von Abkürzungen und Zeichen⁷⁴ ist unproblematisch, ebenso die Nichtverbalisierung optisch nicht abgesetzter Verweise⁷⁵ und regie-anweisender Notizen.

Verleser entstehen dagegen durch undeutliche handschriftliche Buchstabenzeichen, bei Eigennamen und Fremdwörtern, z. B.:

oflietsch/athletische [statt: authentische] Berichte (b2),

sowie bei der Verbalisierung von Ziffern (z. B. Datumsangaben). Undeutliche handschriftliche Satzzeichen werden falsch interpretiert und führen zu einer nicht sinnvollen Intonation.

Sprachliche Veränderungen

Beim Umstellen von Stichwörtern ist mitunter Hauptsatzreihung festzustellen. Möglicherweise bleibt durch die Konzentration auf das Umsortieren nicht genügend Kapazität für die Formulierungsarbeit. Die Vortragenden in r13 verbinden Spiegelstrich-Inhalte häufiger mit der weniger angemessenen „Sammel“-Formel „da/dann gibt’s“ (V1: 8mal, V2: 3mal). An einer Stelle reduziert V2 die im Handout (und vermutlich in der Sprechvorlage) geplanten Kohäsionsmittel, weil er ein dreiteiliges, durch Kommata getrenntes Satzgefüge in drei Hauptsätze überführt. Vermutlich interpretiert er die Kommata nicht syntaktisch, sondern als Trennung von einzelnen Spiegelstrichinhalten:

„er benutzt eine Amtssprache, seine Phrasen verdrehen das Rechtsdenken. Er äh vernebelt mit seinen Phrasen das Gewissen, er ähm bedient sich der abstrakten juristischen Logik“ (V2/r13: 415 ff.)

vs. Handout:

<der Verteidiger benutzt die Amtssprache, seine Phrasen verdrehen das Rechtsdenken, vernebeln das Gewissen, **da** sie sich der abstrakten juristischen Logik bedienen>

Nicht explizit formulierte Stichwörter korrelieren in komplexen Zusammenhängen mit ungenauen Formulierungen, z. B. (genaue Analyse s. S. 126 ff.):

„Buch fängt am Ende an ...“ -> „Und das Buch is n bisschen merkwürdig, also von der Aufstellung, es fängt nämlich (.) hinten an, und hört vorne auf. Also **hinten** [= vorne] is die Geschichte praktisch schon passiert, er erzählt sie dann nochmal, und hinten schreibt er sie auf.“ (b6)

Sind Stichwörter **uneindeutig**, so kann dies zu Verzögerung (a), Konstruktionsabbruch oder inhaltlichen Fehlern (b) führen, z. B.:

(a) „Einmal hat **sie sie** sogar geschlagen.“ -> „einmal hatte **die äh** (.) **Charlotte** sogar geschlagen“ (b4)

(b) „der Verlag [...], der wurde **1996** in **München** gegründet.“ statt: Das Buch erschien 1996. (b1)

Einerseits kommt es aufgrund der starken **Orientierung an der Stichwortgestaltung** z. B. bezüglich Reihenfolge, Wortwahl, Flexion mitunter zu falschen Formulierungen, Konstruktionsabbrüchen, inhaltlichen Fehlern sowie Konstruktionsangleichungen, wie z. B.:

74 J./Jahren, u./und, geb./geboren, D./Düsseldorf, Liter.-Zeitsch./Literatur-Zeitschrift, G./Gruppe, kl./kleine, Gesch./Geschichten, „tolle“/in Anführungsstrichen tolle“ (b6), geb./geboren, +/und, S./Schneider, R./Reesch, †/gestorben (b7), r11: 47, 139, 140

75 „s. Rückseite“ (b7), „lesen S. 127“ (b8)

<nach Hitler> -> „dass die Gruppe nach Hitler geht“ (b6).

Andererseits entstehen durch **Umformung der Stichwörter** manchmal Anakoluthe, uneindeutige oder falsche Bezüge, Konstruktionsabbrüche und Tempuswechsel. Die Umformung von Stichwörtern führt aber längst nicht immer zu Formulierungsauffälligkeiten. Z. T. wird die Sprechvorlagenformulierung spontan korrigiert: So werden unspezifische Oberbegriffe durch einen spezifischeren Ausdruck ersetzt. Problemlos werden Stichwörter zu einem Satz verbunden, Hauptsätze in Nebensätze verwandelt, Überschriften in Hauptsatz mit anschließendem Relativsatz⁷⁶, zwei Hauptsätze in Haupt- und Relativsatz und Infinitive in dass-Sätze umgeformt. Operative und deiktische Prozeduren werden z. T. passend ergänzt, so auch zusätzliche inhaltliche Informationen. Manchmal werden angemessenere Formulierungen eingesetzt⁷⁷. Auch ausformulierte Sätze der Sprechvorlage werden umgeformt, so wird z. B. eine Apposition zu einem eingeschobenen Hauptsatz verändert.

Ferner werden schriftliche Vorlagenformulierungen in **typisch mündliche Strukturen** überführt: Nominalisierungen⁷⁸ und Appositionen⁷⁹ werden aufgelöst, Phrasen vereinfacht⁸⁰, Stichwörter auf mehrere Sätze verteilt⁸¹. Durch *ja, ja und, dann, und dann, dann jetzt* sowie *und* werden Sätze ein- und Überschriften angebunden (b2, 4), auch wenn sich dadurch die Wortstellung verändert (b4). Für mündliche Sprache üblichere Perfektformen ersetzen die für das Schriftliche typischen Präteritumformen (b1, häufig: b4, b6). Während für die Sprechvorlage die Textproduktionsregel „Die Überschrift ist nicht Teil des Fließtextes“ eingehalten wird, werden die Nomen der Vorlage nach Einbinden der Überschrift in Anaphern geändert (b4). Auch in der Lexik findet sich die Ersetzung typisch schriftlicher Ausdrücke (b8: *Großmutter*, r11: *Bibliothek*) durch eher mündliche (*Oma, Bibi*). Relativ häufig in r11 sind alltagssprachlich wirkende Verschleifungen (*wenner, inner ...*). Nur in der Sprechvorlage zu b3 sind bereits mündliche Formen vorgesehen (<raus, nen‘>). Entsprechend den sich derzeit im Wandel befindlichen mündlichen Formen werden Nominalphrasen und Anaphern der Vorlage häufig durch Objektdeixis ersetzt⁸², Namen mit bestimmtem Artikel benutzt⁸³, Unbestimmtheitsmarker eingefügt⁸⁴ und *weil* mit Verb-Zweitstellung benutzt (z. B. in b4). Hier wäre zu untersuchen, ob dies (z. T.) bewusst entschieden wird.

Inhaltliche Veränderungen

Mitunter werden Einzelinformationen und ganze Abschnitte umgestellt und kleinere Ungeheimheiten während der Umsetzung verbessert⁸⁵. Das Weglassen von Stichwörtern führt allerdings manchmal dazu, dass wesentliche Informationen fehlen. **Inhaltliche Fehler** finden sich insgesamt nicht sehr häufig. Sie werden z. T. durch Selbstkorrekturen bearbeitet. Einige Fehler werden durch mehrdeutige oder schlecht lesbare Stichpunkte bzw. durch Lesefehler hervorge-

76 „Über die Autorin: Kirsten Boie wurde ...“ -> „Über die Kirsten Boie weiß ich, dass sie ...“ (b4, 6)

77 „will aber“ -> „möchte trotzdem“ (b8), „Schock“ -> „erlebt sie ... ein nich so schönes Ereignis“ (b8)

78 „Begeisterung fürs Schreiben“ -> „hat sie immer gern geschrieben“ (b6)

79 „im Auftrag von Charlottes Vater“ -> „weil der Vater hat ihr das so gesagt.“ (b2, 4)

80 „Innerhalb dieser 13 Jahre“ -> „äh seitdem“

81 „Gründung der Liter.-Zeitsch. „Im Angebot““ -> „hat sie ... gegründet. Sie hieß „Im Angebot““ (b6)

82 „seitdem hat die dann jetzt ...“ (b4), „Till kennt sie“ -> „Till kennt die“ (b6)

83 „die Charlotte“ (b4), „bei dem Franz Schneider Verlag“ (b8), „handelt von der Arnika Indersen“ (b8)

84 „über den Alltag“ -> „so über alltägliche Sachen“ (b4), „Türken raus“ -> „mit der Aufschrift irgendwie Türken raus oder so“, „keinen Haushalt mehr zu machen und so“, „angeschrien und so“ (b4)

85 <Arnika ... Nike ... Arnika> -> „Arnika – immer Nike genannt – Nike“ (b8)

rufen. In sechs von sieben Fällen betrifft dies Jahreszahlen, bis auf eine Ausnahme handelt es sich um Vortragende der Unterstufe:

„der Verlag [...], der wurde 1996 in München gegründet.“ vs. das Buch erschien 1996 in München (b1: 9)

„1934 emigrierte er mit seinen/ mit seinen Eltern, äh nach Schweden [statt London], unter anderem, und der Vater war jüdi/ jüdischer Abstammung.“ vs. <1934 Emigration mit den Eltern (Der Vater war jüdischer Abstammung); Seit 1939 in Schweden> (r13/V2: 133)

Fazit

Die Qualität der Präsentation korreliert natürlich nicht nur mit der Qualität der Sprechvorlage. Weitere Einflussfaktoren sind z. B. Nervosität und Grad der Vorbereitung. Jedoch lohnt sich ein Abgleich zwischen Sprechvorlage und Verbalisierung, da sich direkte Auswirkungen von Text^{Vorlage} auf Text^{Vortrag} nachweisen lassen. Ein wichtiges Ergebnis besteht darin, dass Abkürzungen, nicht-sprachliche Zeichen und Regieanweisungen nicht zu Auffälligkeiten führen. Das legt den Schluss nahe, dass solche Visualisierungsformen schon früh gefördert werden können. Sehr deutlich wurde, dass Uneindeutigkeit, Ungenauigkeit, Unleserlichkeit und lexikalisch Unbekanntes durch eine genaue Vorbereitung vermieden werden sollten. Bei Änderungen von Sprechvorlageninhalten und -formulierungen sollte man Nutzen und Risiko abwägen. Möglicherweise sind die unproblematischen Umformungen ein Zeichen für gute mentale Vorbereitung oder individuelle Unterschiede. D. h. wer gut vorbereitet ist oder weiß, dass er/sie relativ gut und schnell umformulieren kann, kann kleinere Änderungen während der Umsetzung vornehmen. Größere Änderungen dürften immer relativ risikoreich sein. Zur Sicherheit sollten Sprechvorlagenformulierungen also umsetzungsnahe gestaltet werden. Dazu gehört auch, die Kohärenz vor der Präsentation zu prüfen und ggf. zu optimieren und Kohäsionsmittel schon in die Sprechvorlage aufzunehmen.

5.2 Visualisierung für sich selbst und für andere: Klärung von Strukturverhältnissen

Wenn in Präsentationen komplexe Zusammenhänge dargestellt werden sollen, so bietet es sich an, eigene oder fremde Rezeptionsprozesse mittels Visualisierung punktuell zu unterstützen. Visualisierungen solcher Art werden in den vorliegenden Daten nicht angewendet. Zumindest für die Sechstklässler gilt, dass der Lehrer Visualisierung aus Gründen der didaktischen Reduktion zur Zeit der Aufnahme erst in der Mittelstufe thematisierte.

Anhand eines in Kap. 3.2 analysierten Beispiels aus b7 soll die spezifische Leistung von Visualisierung exemplarisch verdeutlicht werden. Problematisch an der Figurenvorstellung zu „Damals war es Friedrich“ in b7 ist, dass die Figurenkonstellation sprachlich nicht eindeutig abgebildet wurde. Es ist davon auszugehen, dass der Vortragende den Primärtext verstanden hat. Ihm ist allerdings nicht deutlich, was er seinen RezipientInnen abverlangt. Dies könnte der Vortragende durch eine Visualisierung (vgl. Abb. 21, S. 151) für sich selbst eruieren und sich in der Sprechvorlage niederschlagen. Gleichzeitig kann ihn die Visualisierung während der Präsentation im Hinblick auf eine sinnvolle Informationsreihenfolge orientieren, während sie den RezipientInnen hilft, die auditiv wahrgenommenen Informationen zu verorten. Versierten Vortragenden gelingt es zuweilen, bei Rezeptionsschwierigkeiten eine spontane Visualisierung z. B. an der Tafel zu erstellen.

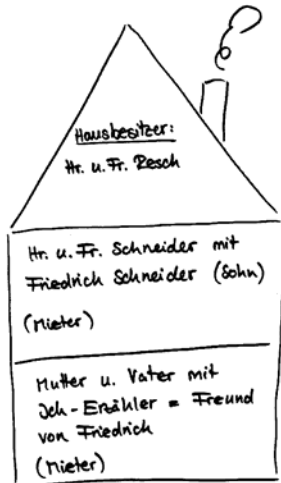


Abb. 21: Visualisierte Figurenkonstellation zu „Damals war es Friedrich“⁸⁶

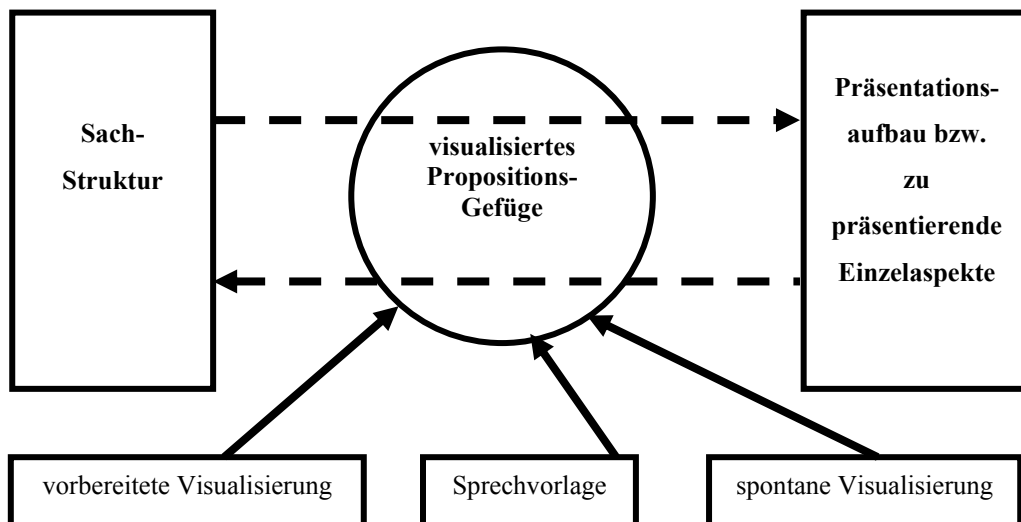


Abb. 22: Wissensmanagement mittels Visualisierung bei Präsentationen durch Nutzung intermedial vernetzter Handlungsformen

Aus diesen Überlegungen folgt, dass der Einsatz von Visualisierung keine zusätzliche Belastung, sondern in komplexen Zusammenhängen eine Entlastung darstellt. Daher sollte der Medieneinsatz, der damit verbunden ist, nicht im Sinne von didaktischer Reduktion auf spätere

⁸⁶ Die Visualisierung stammt von einer mir namentlich unbekanntem Studentin. Sie wurde im Rahmen einer Seminarveranstaltung erstellt.

Schuljahre verschoben werden. Deutlich wird auch, dass in Handlungszusammenhängen verknüpfte Handlungsformen vernetzt nutzbar sind (vgl. Abb. 22), nämlich vorbereitete oder spontane Visualisierung für andere und Sprechvorlage.

5.3 Veranschaulichung für andere: Medieneinsatz

Bei den Buchvorstellungen sind Tafelanschrift und vorzustellendes Buch obligatorisch. Darüber hinaus werden in b1 ein zweites Kinderbuch des Verlags und in b6 ein Foto der Autorin sowie Verlags-Prospekte zur Ansicht bereitgestellt.

In **r6** wird der Aufgabenstellung, möglichst viele Medien einzusetzen, Genüge getan: Die Vortragende verwendet 1 einseitiges Handout mit einem Text und 5 Abbildungen, 2 Hörbeispiele, 1 Comic sowie 1 Märchenbuch. Bis auf Fernsehserienbeispiele werden alle im Referat aufgeführten Medienformen bzw. Textsorten auch medial in die Präsentation eingebunden, auf dem Handout durch Text oder Abbildung visualisiert.

In **r11** werden insgesamt jeweils 1 handschriftliche und 1 gedruckte Sprechvorlage zur Ansicht für die HörerInnen, 1 Spontanfolie (Brainstorming), 1 dreiteilige Overlayfolie (nicht fixiert) und 1 Fertig-/Teilfertigfolie verwendet. Zweimal wird die Tafel eingesetzt (Gliederungsübersicht, Schreibnormen beim Anschreiben).

Ein einseitiges, zweiseitig bedrucktes Handout wird nach dem Vortrag ausgeteilt. Die Titelei enthält Überschrift, den Namen der Referentin, Datum und Anlass. Die Grob-Gliederung ist durchnummeriert und eingerahmt vorangestellt. Fettdruck und Unterstreichung heben die Groß-Überschriften hervor, nur Unterstreichung markiert die Zwischenüberschriften. Es folgen 2 bis 7 Spiegelstriche mit kurz gehaltenen Stichwörtern. Blockschrift wird zusätzlich zur Hervorhebung genutzt. Die Formatierungen werden konsequent durchgehalten. Mit Ausnahme des Unterpunktes „Vermittlung“, der mit den beiden Spiegelstrichinhalten „Kernstück“ und „Medieneinsatz“ für eine spätere Nutzung zu implizit ist, sind alle Stichwörter angemessen verkürzt, also „so implizit wie möglich und so explizit wie nötig“ (vgl. Nussbaumer/Sieber 1995).

Tafel und Folien werden an passenden Stellen eingesetzt. Unklar ist, warum Stichpunkte nur im Rahmen des Abschnittes Referataufbau und hier nur für Ein- und Ausstieg visualisiert werden. Es wäre hilfreich gewesen, wenn die Overlayfolien fixiert worden wären. Leider ist der Klassenraum so eingerichtet, dass Tafel- und Projektionsfläche konkurrieren, wodurch Tafel- und Folienpositionierung häufiger visuell überprüft und verändert werden müssen.

In **r13** werden 1 OHP-Folie, 1 zweiseitiges, zweiseitig eng bedrucktes Handout sowie mehrere Zeitungsartikel verwendet. Die Zeitungsartikel werden im Anschluss an ihre Benennung kommentarlos während des Referats durchgereicht, obwohl eine gleichzeitige Rezeption schon wegen des hohen Sprechtempos kaum möglich ist. Auf Folie wird die Liste der Angeklagten visualisiert. Diese Folie wird während der gesamten Vortragszeit projiziert, aber nur einen Augenblick lang benutzt. Der Beginn der tatsächlichen Nutzung wird allerdings sprachlich markiert (Fl. 166: „Personen, die gucken wir uns mal an,“). Das Handout ist übersichtlich im Layout: Inhaltsverzeichnis und Überschriften sind fettgedruckt und durchnummeriert, Spiegelstriche wirken gliedernd, die Informationen zum Autor sind eingekästelt. Es enthält ausführliche Stichpunkte und alle Zitate. Die Stichpunkte sind z. T. satzförmig ausformuliert. Ein Handout in dieser Form ist eher als Zusammenfassung nach Abschluss des Referates als für die Parallelrezeption während des Vortrags geeignet. Mangelnde Kohärenz schränkt aber die

Nutzbarkeit als Zusammenfassung und zur Archivierung ein: Wichtige Informationen fehlen (z. B.: zwischen den ersten beiden Spiegelstrichen fehlt als entscheidender Aspekt der Wandel der Einstellung durch die Containmentpolitik), und die Informationen sind nicht immer kohärent angeordnet (s. o.).

Fazit

Abgesehen von den Buchvorstellungen ist in den Präsentationen eine recht breite Mediennutzung festzustellen. In dieser Hinsicht scheinen die untersuchten SchülerInnen ab der 7. Jahrgangsstufe hinreichend sensibilisiert zu sein. Inhaltlich könnte allerdings thematisiert werden, inwiefern spezifische Realisierungen z. B. sprachlich oder in der Verwendung optimiert werden könnten. Dies gilt insbesondere für die Visualisierung komplexerer Zusammenhänge und gerade auch für die jüngeren SchülerInnen. Visualisierenden Medieneinsatz aus didaktischen Gründen zu reduzieren, hat sich eindeutig als kontraproduktiv erwiesen.

6. Beurteilung von Präsentationsleistung

In diesem Kapitel soll zunächst untersucht werden, welche Aspekte die SchülerInnen bei der Beurteilung von Präsentationsleistungen im Rahmen des Feedbackgesprächs selbst thematisieren (6.1). In 6.2 wird ein Raster aus den Untersuchungsergebnissen abgeleitet, das die Beurteilung von Präsentationen unterstützen soll, die einen Gegenstand im Lernbereich *Reflexion über Sprache* bildet. Die Anwendbarkeit dieses Rasters wird in 6.3 durch den Vergleich individueller Präsentationsleistungen unter Beweis gestellt. Hypothesen hinsichtlich eines Entwicklungsmodells im Hinblick auf Präsentationsleistungen (6.4) schließen sich an die Überlegungen an.

6.1 Beurteilung von Präsentationsleistungen durch SchülerInnen

Im dokumentierten Unterricht leitet ein/e MitschülerIn im Anschluss an eine Präsentation ein Feedbackgespräch mit der Klasse, in dem Einschätzungen zur inhaltlichen, sprachlichen, sprecherischen und nonverbalen Gestaltung thematisiert werden sollen. Die Präsentierenden können auf Fragen und Einwände reagieren und notieren sich positive und negative Kritik der ZuhörerInnen, um auf die Hinweise zu Verbesserungsmöglichkeiten für ihre nächste Präsentation zurückgreifen zu können. Die Relation von Feedbackgespräch (oder anderen Formen von Reflexion über Sprache) und Präsentationsoptimierung lässt sich anhand des leicht variierten reflexiven Schreibprozessmodells von Molitor (1996: 1023) visualisieren (s. Abb. 23). Molitor bildet Textproduktion als Ineinandergreifen von Produktion und Rezeption des eigenen Textes ab, was ähnlich auch für die Sprechvorlagenerstellung gelten dürfte. Im Hinblick auf mündliche Präsentationen ist zu spezifizieren, dass es sich in der Regel nicht um die Überarbeitung derselben Präsentation⁸⁷ handelt, sondern die Feedbackhinweise verallgemeinert auf andere Präsentationen übertragen werden müssen, was Notizen für die Überlieferung erforderlich macht.⁸⁸ Ein solcher Kreislauf ermöglicht, Reflexion und Anwendung zu verschränken. Es ist zusätzlich möglich, Schwierigkeiten mittels spezifischer, auf die Probleme ausgerichtete Übungen einzubinden (s. Kap. 7.1). Dass Optimierung möglich ist, setzt allerdings voraus, dass die Feedbackinhalte zutreffen, die wesentlichen Probleme angesprochen und mögliche Lösungswege vorgeschlagen werden. Daher soll im Folgenden überprüft werden, welche Feedbackinhalte von den SchülerInnen geäußert werden und in welchem Verhältnis die Monita zu den tatsächlichen Schwierigkeiten stehen.

87 Sowohl r11 als auch r6 wurden mindestens zweimal gehalten. Dies wurde dadurch ermöglicht, dass der Lehrer den Unterricht in seinen verschiedenen Klassen so verzahnt, dass SchülerInnen ihre Referate auch vor fremden Lerngruppen halten können. Zwar liegen die anderen Präsentationsversionen nicht vor, es kann aber vermutet werden, dass beide Referate u. a. deshalb recht versiert wirken, weil sie nicht zum ersten Mal vorgetragen werden. Diese Art von Wiederholung unterscheidet sich von reinen Wiederholungsübungen, da sie ebenfalls funktional in den Unterricht fremder Lerngruppen eingebunden ist. Die Wiederholung von Präsentationen vor wechselndem Auditorium hat durchaus ihren „Sitz im Leben“, d. h. sie kommt nicht selten in beruflichen und außerberuflichen Zusammenhängen vor, z. B. in wissensvermittelnden Zusammenhängen (Experten-Laien-Kommunikation, Schul-, Hochschul- und Ausbildungskommunikation) oder bei der Präsentation von Konzepten oder Produkten (in politischen oder wirtschaftlichen Zusammenhängen). Ob es tatsächlich zu Verbesserungen kommt bzw. wie diese aussehen, müsste gesondert untersucht werden.

88 Ebenso gilt natürlich auch für Textrevisionen, dass aus ihnen – auch wenn sie einen konkreten Text verbessern – gleichzeitig grundsätzliche Hinweise für die Gestaltung „gut rezipierbarer“ Texte abgeleitet werden können.

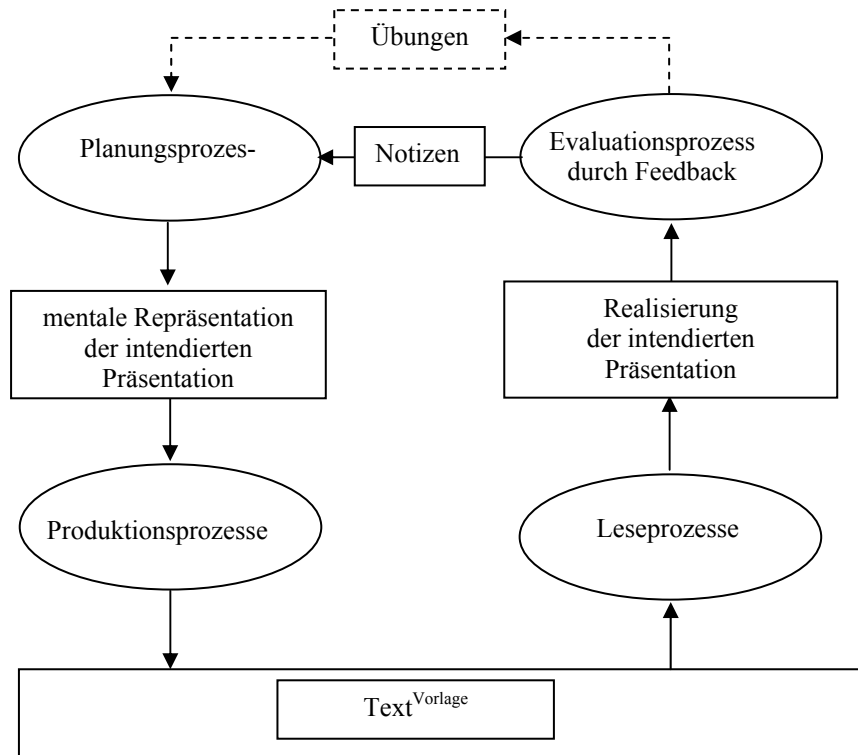


Abb. 23: Ineinandergreifen von Feedbackinhalten und Präsentationsoptimierung

Gesamtbeurteilungen

Von den jüngeren SchülerInnen werden häufig einzelne Abschnitte oder die gesamte Buchvorstellung, das Buch oder das Sprechen bzw. Vorlesen ohne Begründung überwiegend positiv bewertet⁸⁹. Dafür werden die Ausdrücke *sehr gut, gut, schön, lustig, schön/gut rübergebracht, spannend* bzw. *anstrengend, unübersichtlich* verwendet. Ebenfalls häufig wird der Umfang der einzelnen Teile zur Bewertung (*viel, ausführlich* bzw. *wenig, mehr, länger, ausführlicher, kürzer*) herangezogen⁹⁰. Die Einleitung wird gar nicht, das Urteil nur oberflächlich bewertet. Hinsichtlich der Makroorganisation werden (fehlende) Überleitungen thematisiert.

Rückmeldungen zur sprachlichen Gestaltung

Die SchülerInnen äußern sich bezogen auf die sprachliche Gestaltung sehr unspezifisch entsprechend der Maxime, dass Vorträge möglichst mündlich formuliert sein sollten (*frei erzählt* vs. *auswendiggelernt, abgelesen*). Sie thematisieren selten die Angemessenheit von Formulierungen mit Ausnahme typisch mündlicher Strukturen wie häufiges *und, also* sowie *ähm*, Wortwiederholungen und Fehler bei der Wort- und Satzbildung.

89 z. B.: Buchvorstellung: gut (b1), sehr gut (b7), Urteil gut (b1, 3, 4), schöne Vorlesestelle (b1, 2, 3, 5)

90 z. B.: viel über die Autorin (b1), nicht so viel über die Werke (b1), wenig über Verlag und Autor (b1, 3)

Rückmeldungen zur Verständlichkeit

Inhaltliche Nachfragen beziehen sich auf Eigennamen und Fremdwörter, andere wortbezogene Sinn- und Verständnislücken, das Alter der Protagonisten sowie das empfohlene Lesealter. Sehr selten werden Informationen zur Streichung empfohlen oder fehlende Informationen moniert⁹¹: Mangelnde inhaltliche Verständlichkeit wird von den jüngeren SchülerInnen im Feedback interessanterweise allenfalls vereinzelt moniert und dann subjektiv formuliert („Ich habe x nicht verstanden“ statt „X wurde nicht so dargestellt, dass es verständlich war“). Ebenso wenig kommt es vor, dass inhaltliche Verständlichkeit gelobt wird. Im Gegensatz dazu wird von den älteren SchülerInnen zwar eher darauf hingewiesen, dass ein Referat „in sich sehr stimmig“ war (r11), die Einzelpunkte gut verbunden (r13) und die Beispiele gut gewählt wurden (r11) oder bestimmte Abschnitte „schwierig zu verfolgen“ waren (r13), aber auch hier handelt es sich eher um Gesamtbeurteilungen und nicht um die Thematisierung von Details.

Rückmeldung zur Sprechweise

Im Vergleich zur sprachlichen und inhaltlichen Gestaltung wird die akustische Verständlichkeit in den unteren Jahrgangsstufen sehr häufig thematisiert. Hinsichtlich der stimmlichen Gestaltung werden Lese- und Sprechtempo, Lautstärke, Pausen, Akzentuierung, Aussprache-deutlichkeit sowie -richtigkeit und der Einsatz von Stimmqualitäten angesprochen. Die Bewertung erfolgt mittels *gut, sehr gut, flüssig, gestottert*, Komparation (*besser, betonter, deutlicher, schneller/zu schnell*) oder mithilfe der Verwendung von Metaphern (*Stellen/Wörter verschluckt, Wörter verschlungen*). Die meisten Äußerungen beziehen sich dabei auf das Vorlesen, nur wenige dagegen auf das freie Sprechen.

Rückmeldung zur nonverbalen Gestaltung

Hinsichtlich nonverbaler Elemente werden Häufigkeit von Blickkontakt gelobt und nervös wirkende Bewegungen kritisiert.

Rückmeldungen zum Medieneinsatz

Der Medieneinsatz wird kaum thematisiert, der Tafelanschrieb gar nicht bewertet und die Handoutgestaltung in r6 und r13 gelobt.

Fazit

Insgesamt zeigt sich, dass die SchülerInnen das monieren, was sie (u. a. durch Lehrerkorrekturen) gewohnt sind: Während die sprecherische Gestaltung – insbesondere das Vorlesen – relativ detailliert reflektiert wird, werden sprachliche, nonverbale und mediale Gestaltung entweder recht unspezifisch beurteilt oder anhand von relativ starken Auffälligkeiten wie z. B. Wortbildungsfehler, häufiges *ähm*, Blickkontakt oder dysfunktionale Bewegungen reflektiert. Obwohl – wie die Analysen der vorhergehenden Kapitel zeigten – relativ viele Ausführungen zumindest nicht ohne weiteres verständlich sind, wird Verständlichkeit kaum angesprochen. Nachfragen beziehen sich lediglich auf Details wie einzelne Wörter (z. B. Eigennamen und Fremdwörter) sowie auf für Kinder interessante Aspekte wie das empfohlene Lesealter oder das Alter der Protagonisten. An dieser Stelle stellt sich die Frage, ob *Verständlichkeit* überhaupt didak-

91 <Erklärung für Maghreb fehlt> (Anneliese, Notizen für das Feedbackgespräch), <der Anfang vom freien Erzählen über's Buch unwichtig und viel zu lang ...> (Anneliese, Notizen für das Feedbackgespräch)

tisch ausreichend modelliert ist. Dies gilt nicht nur für *mündliche Präsentationen*, sondern – bis auf Einzelaspekte wie z. B. inhaltliche Sprünge oder Brüche – auch für den Lernbereich *Textproduktion*. Das mag auch damit zusammenhängen, dass Rezeptionsprozesse außerhalb des Literaturunterrichts recht selten fokussiert werden. Beim Vergleich der Feedbackgespräche untereinander zeigt sich, dass die Rückmeldungen bei den „Gastvorträgen“ in fremden Klassen (b7, b8, r6, r11) noch weniger präsentationsspezifisch ausfallen, weil die Präsentationsarten noch nicht (in der Weise) selbst bearbeitet wurden. Es stellt sich also heraus, dass es für detaillierte Reflexion, Kritik und bewusste Verbesserung von Präsentationsfähigkeiten unerlässlich ist, für Probleme zu sensibilisieren und eine Beschreibungssprache aufzubauen, um auf evtl. missverständliche metaphorische Ausdrücke verzichten zu können. Dies zeigt sich für alle Einzelbereiche: für die sprecherische, die nonverbale (vgl. Berkemeier 1999 u. 2003) wie die mediale, insbesondere aber für die sprachliche Gestaltung.

6.2 Raster zur Unterstützung der Einschätzung von Präsentationsleistungen

Da in den vorausgehenden Kapiteln herausgearbeitet wurde, dass vorbereitete mündliche Präsentationen zwischen Text und Diskurs anzusiedeln sind, bietet es sich an zu überprüfen, ob für das Herausarbeiten von Beurteilungskriterien hinsichtlich sprachlicher und inhaltlicher Gestaltung Kategorien des Zürcher Textanalyserasters ZTAR (s. Abb. 24, S. 158) adaptierbar sind. Der Zweck dieses Rasters besteht darin, neben einer Fehleranalyse mittels der Kategorien „Angemessenheit“ und „Relevanz“ vorhandene oder fehlende Qualitäten von Texten zu erkennen und konkrete Verbesserungsvorschläge abzuleiten. So können Formulierungen oder Inhalte häufig nicht mit richtig oder falsch beurteilt werden, sondern z. B. mit umgangssprachlich, zu implizit oder zu explizit. Mit einem solchen Adaptionsversuch soll jedoch keinesfalls die falsche Vorstellung unterstützt werden, die schriftsprachlichen Normen würden ohnehin für das Mündliche gelten. Es geht vielmehr darum, mögliche Synergieeffekte zu nutzen.

In Tab. 32 (S. 159) wird das adaptierte Kriterienraster, wie es im Abgleich mit den analysierten Präsentationsdaten entwickelt wurde, dargestellt. Folgende Abänderungen wurden vorgenommen:

- Für methodische Zwecke reicht eine grobe Beschreibung der Länge aus. Eine genaue types- und token-Zählung (vgl. 0-Bereich des ZTAR) ist nicht möglich.
- Da wegen der spontanen Formulierungen inklusive spontaner Planungsänderungen Anakoluthe, Ellipsen sowie morphologische und syntaktische Inkongruenzen für gesprochene Sprache typisch sind und nicht als „fehlerhaft“ bezeichnet werden können, wird die Formulierung „sprachsystematische Richtigkeit“ durch „sprachsystematische Fehler und Auffälligkeiten“ ersetzt. Hier geht es – mit Ausnahme von Präsentationen in der Zweit- oder Fremdsprache – nur um die Einschätzung der Verständlichkeit, da es sich in der Regel nicht um eingeschränkte grammatische Fähigkeiten handelt.
- Orthographische Richtigkeit bezieht sich auf Schriftliches, das den HörerInnen präsentiert wird (Handout, Tafelanschrieb, Folien etc.), und wird daher unter „mediale Gestaltung“ aufgeführt und erweitert um graphomotorische (Schreibtempo), graphetische (Zeichenformat und -lesbarkeit), zeichnerische und layout-technische Darstellung. Hier ist nicht-normgerechte Schreibung zu monieren. Fördermaßnahmen sind abzuleiten.
- Erweiterungen bzw. Spezifizierungen hinsichtlich *mündlicher Präsentation* sind erforderlich: Sprechen, nonverbaler Ausdruck und Medieneinsatz sowie Inszenierungs-ideen (ggf. visuell, auditiv, taktil, olfaktorisch).

0. Bezugsgrößen/Korrelate	Textlänge, token-Zahlen: Buchstaben, Wortformen, Teilsätze, Ganzsätze
	types-Zahlen Lexeme, grammatische Kategorien, Teilsätze (Satzbaupläne), Ganzsätze
	Charakteristika des Wortschatzes Grundwortschatz/Nicht-Grundwortschatz
	Charakteristika der Syntax einfach/komplex; normal/ausgefallen
	Charakteristika der Kohäsionsleistung viel/wenig; einfach/schwierig
	Charakteristika der Komplexität des Themas/der Behandlung des Themas im Text
A. Sprachsystematische und orthograph. Richtigkeit	Orthographie
	Interpunktion
	Morphologie
	Syntax
	Textbau/Satzverknüpfung
	Semantik von Inhaltswörtern/Autosemantika
	Semantik von Funktionswörtern/Synsemantika
Semantik komplexer Ausdrücke (komplexe Wörter, Wortgruppen, Sätze)	
B. 1 Funktionale Angemessenheit: Verständlichkeit/Kohärenz	Gesamtidee, Thema, Absicht des Textes In welchem Maße lässt sich im Text eine Gesamtidee erkennen, die den Textteilen e. Ort zuweist? Welches ist diese Gesamtidee? Entspricht die Gesamtidee der Aufgabenstellung?
	Aufbau, Gliederung (Textmakrostruktur) Hat der Text eine der Gesamtidee entsprechende Gliederung? Welches sind die einzelnen Glieder? Innere Gliederung Äußere Gliederung (graphisch mittels Absatz ...)
	Thematische Entfaltung Lässt sich in der themat. Entfaltung e. Logik hinter dem Text rekonstr. (Texthintergrunds. THL)? Zeigt sich in der thematischen Entfaltung eine Logik im Text selber (Textvordergrunds. TVL)?
	Grad an Implizitheit/Explizitheit Ist der Text so implizit wie möglich? Ist der Text so explizit wie nötig?
	Ausdrückliche Rezipientenführung Metakommunikative Elemente Kohäsionsmittel Graphische Mittel Explizite Nennung von Produzent und Rezipient; Markierung des Standpunktes des Produzenten
	Angemessenheit der Sprachmittel (Sach-, Funktions-, Ususadäquatheit) Interpunktion Wortformen-, Phrasen-, Satzbau Textbau Wahl von Inhaltswörtern/Autosemantika Wahl von Funktionswörtern/Synsemantika Semantik komplexer Ausdrücke Registerwahl
	Erfüllung von Textmusternormen
	Sprach-formales Wagnis
	Qualität der Sprachmittel (Attraktivität/Repulsivität) Wortwahl Satz- und Textbau Rhythmus Registerwahl, Tonlage
	Inhaltliches Wagnis
B. 3 Inhaltl. Relevanz: Bes. inhaltl. Qual.	Inhaltliche Wegqualität (Attraktivität/Repulsivität)

Abb. 24: Zürcher Textanalyseraster nach Nussbaumer/Sieber (1995: 40 f.)

Tab. 32: Auf dem ZTAR basierendes Kriterienraster für die Analyse von mündlichen Präsentationen

Dauer und Anforderungslevel	<ul style="list-style-type: none"> • grobe Einschätzung der Komplexität der Anforderungen • Dauer in Relation zu Zeitlimit und inhaltlicher Komplexität
Inhaltliche Komplexität	<ul style="list-style-type: none"> • innere Gliederung • Einhaltung von Musternormen • inhaltliche Relevanz • inhaltliche Fehler
Verständlichkeitsförderung/-behinderung durch sprachliche Gestaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Textmakroorganisation (= innere Gliederung?) • Propositionenauswahl und -anordnung • Propositionen-Verknüpfung • Kontextualisierung von Zitaten und medialen Inhalten • Redundanz: Wiederholungen, Reformulierungen, Beispiele • Markierung eigener und fremder Standpunkte • sprachsystematische Fehler und Auffälligkeiten
Verständlichkeitsförderung/-behinderung durch sprecherische Gestaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Intonation • Betonung • Pausen • Lautstärke • Sprechtempo • Artikulation • Stimmqualitäreinsatz (Sprechhöhe, Stimmfärbung etc.) • dysfunktionale Besonderheiten beim Sprechen (häufige Wort(teil)wiederholungen, häufiges <i>äh</i>, Stottern etc.)
Verständlichkeitsförderung/-behinderung durch nonverbale Gestaltung	<p>a) funktionale Bewegungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • demonstrierend (Illustratoren) • Pausen und Korrekturen überbrückend • betonend • gliedernd • aufmerksamkeitssteuernd, Hörerorientierend <p>b) dysfunktionale Bewegungen</p>
Verständlichkeitsförderung/-behinderung durch mediale Gestaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Medienarten/Umfang je Medienart • Auswahl und Relevanz der Inhalte • Platzierung der medialen Präsentation innerhalb der gesamten Präsentation • Sprachliche Einpassung der medialen Präsentation in die gesamte Präsentation (Einleitung, Auswertung) • nonverbale Begleitung der medialen Präsentation (Gerätebedienung und Hörerorientierung) • ggf. sprachliche, sprecherische, nonverbale, graphomotorische, graphetische, orthographische, zeichnerische oder layout-technische Darstellung der ausgewählten Inhalte
Besonderheiten	<ul style="list-style-type: none"> • Inszenierungs-idee • explizite Höreraktivierung • Umgang mit Pannen • ...

- Die Charakterisierungen von Wortschatz, Syntax und Kohäsionsleistung sowie der entsprechend notwendigen Ergänzungen (Charakterisierung des sprecherischen und nonverbalen Ausdrucks, Charakterisierung des Medieneinsatzes) wurden aus „0. Bezugsgrößen“ ausgegliedert und in „B.1 Beschreibung und funktionale Angemessenheit der verwendeten Mittel“ integriert, um Dopplungen zu vermeiden.
- Die Kategorien des Abschnittes B1 wurden den Befunden angepasst und innerhalb der Aspekte „inhaltlich-formal“, „sprachlich“, „sprecherisch“, „nonverbal“ und „medial“ neu geordnet.
- Der Unterpunkt „inhaltliche Fehler“ zusätzlich aufgenommen, da dieser für die Beurteilung von Präsentationen relevant ist.
- Auf die getrennte Beschreibung funktionaler und ästhetischer Angemessenheit wurde verzichtet.

Das Raster ist ggf. erweiterbar.

6.3 Exemplarische Beurteilung individueller Präsentationsleistungen

In diesem Kapitel sollen Stärken und Schwächen zweier Präsentationen gegenübergestellt werden.

b5

Die Buchvorstellung b5 ist aufgrund der vergleichsweise breiten Ausführungen zu Inhaltsangabe und Beurteilung des Buches relativ lang (9 Minuten). Die Informationsstruktur des Jugendbuchtexes „Verschollen im Dämonendreieck“ ist recht komplex und kombiniert z. T. in disparater Weise eine Vielzahl von Einzelinformationen. Die Sprechvorlage zur Buchvorstellung buch 5 liegt leider nicht vor; aufgrund des nonverbalen Handelns ist jedoch zu vermuten, dass die Inhaltsangabe spontan formuliert wird. Die Buchvorstellung wird nicht medial unterstützt. Es ist nicht zu bezweifeln, dass der Schüler den Text in seiner komplexen Struktur verstanden hat. Er hat jedoch Schwierigkeiten bei der Darstellung dieser Komplexität. Zudem spricht er zum Aufnahmezeitpunkt nicht gern vor Gruppen und ist sehr aufgeregt, was sich zusätzlich sprachlich, sprecherisch und nonverbal niederschlägt.

Einige Informationen der Präsentation stimmen nicht mit den Inhalten des Buches überein, beeinträchtigen die Verständlichkeit aber nicht. Der Vortragende versucht in der Inhaltsangabe nacheinander drei Strategien zu verfolgen: Figurenvorstellung, Handlungsvorstellung und Kontextualisierung der Vorlesestelle. Überlappungen zwischen diesen drei Anforderungen führen dazu, dass es für die HörerInnen nicht möglich ist, die Relevanz der Einzelinformationen einzuschätzen und sie ohne Kontextwissen in eine logische Struktur umzuwandeln.

Die Exothesisierung mentaler Such- und Planungsprozesse (z. B. durch sehr häufiges *(ja) und (ähm/dann)*), syntaktische Konstruktionsabbrüche und Formulierungsreparaturen erschweren die Rezeption. Viele der Anaphern und Objektdeixis sind für die HörerInnen nicht eindeutig zuzuordnen. Modalität wird an einer Stelle nicht in ausreichendem Maße ausgedrückt, was die Verständlichkeit einschränkt. Gleichwohl sind einige Kohäsionsleistungen durchaus gelungen.

Sprecherisch werden die beschriebenen sprachlichen verständnis-behindernden Aspekte dadurch verstärkt, dass der Vortragende leise, schnell und zugleich „stockend“ spricht. Seine Nervosität schlägt sich in häufigen Selbst- und Fremdadaptoren sowie häufigen Änderungen der Grundhaltung nieder. Die Exothesisierung von Such- und Planungsprozessen wird den HörerInnen „immerhin“ durch Vermeidung von Blickkontakt signalisiert.

Diese Schwächen lassen Stärken wie Spannungserzeugung, Inszenierungsideen und Ausdruck der eigenen Begeisterung über das Buch leider in den Hintergrund treten. Die Absicht, seine MitschülerInnen für das Buch zu interessieren, erreicht der Schüler dennoch – allerdings weniger durch die Inhaltsangabe als durch die gut ausgewählte Vorlesestelle und eine Art Quizfrage an die ZuhörerInnen.

b6

Auch die Buchvorstellung b6 bezieht sich auf einen komplex strukturierten Primärtext („Plötzlich war es kein Spiel mehr“). Kohärenzmängel und Ungenauigkeiten in der Sprechvorlage werden im Vortrag korrigiert. U. a. durch zahlreiche nachträglich eingefügte Kohäsionsmittel gelingt die Inhaltsangabe sehr verständlich. Im Unterschied zu vielen anderen Buchvorstellungen werden auch die in der Sprechvorlage elliptischen Überschriften syntaktisch eingebunden.

Problematisch gestaltet sich lediglich die in diesem Fall anspruchsvolle Überleitung von der Inhaltsangabe zu den ausgewählten zwei Vorlesestellen, deren Konstellation die Vortragende verdeutlichen will (und auch muss, um Verstehen zu ermöglichen). Zu diesem Zweck müssen nämlich die drei im Text verwendeten Kunstgriffe literarischen Erzählens erläutert werden, da die ausgewählten Stellen diese imitieren (Analyse s. Kap. 3.3). Hier stösst die Vortragende bei der spontanen Überarbeitung der nicht ausreichenden Sprechvorlagenformulierungen an ihre Grenzen.

Fazit

Solche Stärken-Schwächen-Profile zeigen einerseits individuelle Fördermöglichkeiten auf, andererseits kann deutlich werden, was jüngere von älteren Vortragenden unterscheidet (s. u.). Beide Vortragenden reflektieren das Gelingen ihrer Wissensmodellierung während der Präsentation und entscheiden sich für Korrekturen, die in dem einen Fall fast durchgängig gut, im anderen hingegen weniger gut gelingen. Während die Vortragende in b6 – abgesehen von der Darstellung der literarischen Struktur – die Wissensmodellierung schriftlich und mental so gut vorbereitet hat, dass sie spontan Verbesserungen einbringen kann, ist der Vortragende in b5 bei der Komplexität der literarischen Vorlage damit überfordert, seine Nervosität zu bearbeiten und gleichzeitig sowohl die mentale als auch die sprachliche Überarbeitung der geplanten Inhaltsangabe zu leisten. Selbst wenn ihm Letzteres gelungen wäre, so bleibt festzuhalten: Gut und weniger gut gelungene Präsentationen unterscheiden sich nicht gleichermaßen in allen Bereichen. Extreme Schwächen in manchen Bereichen (wie z. B. Sprechtempo oder -lautstärke) können die Rezeption einer ansonsten vielleicht sogar gut gestalteten Präsentation stark beeinträchtigen.

6.4 Hypothesen im Hinblick auf ein Entwicklungsmodell

Eine der wesentlichsten Veränderungen in der Schreibentwicklung wird mit dem Motto „von der Reihung zur Gestaltung“ (Augst/Faigel 1986) beschrieben. Bereiter/Scardamalia (1987) beschreiben dieselbe Entwicklungsbewegung mittels „from conversation to composition“. In Übereinstimmung mit Abb. 7 (S. 57) könnte man auch von einer Bewegung vom Mündlichkeits- in Richtung auf den Schriftlichkeitspol sprechen. Gemeint ist damit, dass Propositionen ab einer bestimmten Entwicklungsstufe nicht mehr vornehmlich (z. B. mittels *und*) nur aneinandergereiht werden, sondern durch die Verwendung syntaktisch komplexerer Strukturen und verschiedener Kohäsionsmittel miteinander verknüpft werden. Damit geht einher, dass vorhan-

denes Wissen nicht ungefiltert *assoziiert*, sondern inhaltlich und sprachlich *modelliert* wird. Die wiederholte Äußerung „da weiß ich noch“ von jüngeren SchülerInnen in Buchvorstellungen erinnert stark an Ergebnisse der Schreibentwicklungsforschung: Nach Bereiter/Scardamalia (1987) ist die Textproduktion bei jüngeren Kindern stark von der Strategie *knowledge telling* (Wissensreproduktion nach dem Motto: „Schreibe alles auf, was dir zum Thema einfällt“) statt *knowledge transforming* (Wissenstransformation durch inhaltliche und rhetorische Überarbeitung) geprägt. Laut Bereiter/Scardamalia (1980) erfordert *knowledge telling* nicht wesentlich mehr Planungs-, Zielsetzungs- und Überarbeitungsprozesse als Äußerungen innerhalb eines normalen Gespräches (so Molitor-Lübbert 1996: 1014). Zu dieser Annahme passt, dass sich Texte von versierten und weniger versierten Schreibern hinsichtlich Kohärenz und Verwendung von Kohäsionsmitteln (Nussbaumer/Sieber 1995) unterscheiden. Dasselbe ist im Hinblick auf versiertere und weniger versierte Vortragende festzustellen.

Die Schreibentwicklungsforschung hat herausgearbeitet, dass Kohäsionsmittel zunächst wenig und später gehäuft, im besten Falle jedoch adressatensensibel, also ggf. zurückhaltend verwendet werden (vgl. Nussbaumer 1991: 91 ff., Sieber 1994: 356 f., Feilke 1994: 1186, Bachmann 2002: 111 f.). So schreibt Feilke (1994: 1182):

„Empirisch ist die skizzierte Entwicklung deshalb keine Einbahnstraße – etwa zu einer höheren syntaktischen Komplexität –, sondern viel eher ein Lernprozeß, der zunächst in die Syntax hinein, dann aber auch der Syntax heraus und über die Syntax hinaus zu Text-Strukturen führt, die im Verein mit antizipierten Schemata des Weltwissens Kontextualisierungsfunktion mit übernehmen können.“

Kohäsionsmittelquantität ist aber nicht nur abhängig von Alter bzw. Entwicklungsstand, sondern auch z. B. von der Komplexität des Gegenstandes. So steigen nach Augst/Faigel (1986: 177 f.) Anforderungen an die sprachliche Kompetenz mit zunehmender Ausweitung und Komplexität des Weltwissens. Graefen spezifiziert dies im Hinblick auf den wissenschaftlichen Artikel:

„Festzuhalten ist [...], daß ein Teil der Komplexität der wissenschaftlichen Sprache weder terminologiebedingt ist noch mit der Satzlänge und -konstruktion zusammenhängt, sondern auf der differenzierten Steuerung der Aufmerksamkeit beruht. Diese ist zwar nicht ohne mentale Anstrengung auf seiten des Lesers umzusetzen, hat aber positive Konsequenzen für das von beiden Interaktanten angestrebte Resultat: Die Verständigung gelingt leichter und sicherer als ohne derartige Prozeduren.“ (Graefen 1997: 327)

Im Hinblick auf mündliche Präsentationen kann bestätigt werden, dass versiertere Vortragende Kohäsionsmittel funktional verwenden und den HörerInnen damit helfen, während weniger versierte u. a. häufig Hauptsätze mittels *und* (*dann*) reihen. Jedoch zeigen die Analyseergebnisse auch, dass solche Unterschiede ebenso zwischen argumentativen und rein informierenden Präsentationsteilen (z. B. Informationen zum Verlag) bestehen. Ferner beeinflusst z. B. der Vorbereitungsgrad die funktionale Verwendung von Kohäsionsmitteln sehr stark. D. h., dass Entwicklungsstufe und Entwicklungsstand oder gar Alter auch modellhaft nicht eindeutig zuzuordnen sind, sondern eine solche Relation in Abhängigkeit von den Anforderungen und Bedingungen zu sehen sind.

Im Folgenden werden die Stufen eines Schreibentwicklungsmodells im Einzelnen mit den Analyseergebnissen mündlicher Präsentationen verglichen.

Auf Stufe 1 des Schreibentwicklungsmodells bestimmt das Prinzip szenischer Kontiguität auf der Basis der subjektiven Erlebniswelt des Schreibenden das Schreiben. Sprachlich drückt sich dies in der „Dominanz temporal koordinativer Konjunktionen und temporaler Adverbien“ aus

(Feilke 1988: 79). Hinsichtlich mündlicher Präsentationen ist hier anzumerken, dass dies zwar für manche „NovizInnen“ gilt, aber auch versiertere Vortragende z. B. aufgrund mangelnder Vorbereitung oder in wenig kohärenzintensiven Präsentationsteilen Informationen aneinanderreihen statt sie zu verbinden (z. B. V2/r13).

Auf Stufe 2 nutzen Schreibende „Strukturen des Sachproblems für den Textaufbau“ (Prinzip sachlogischer Ordnung). Die Analysen der mündlichen Präsentationen zeigten, dass gerade komplexe Sachstrukturen die Vermittlung erschweren und zwar genau dann, wenn die Struktur vom Vortragenden selbst nicht nur analysiert, sondern auch noch versprachlicht werden muss (s. Inhaltsangabe in b5 und Beschreibung der literarischen Struktur in b6), was ohne formale Ordnung (s. Stufe 3) mittels Visualisierung besonders schwer ist. Im Gegensatz dazu zeigt sich in r11 z. B., dass die in den Primärtexten vorgegebene Struktur auch für die Referatstruktur genutzt werden kann.

Das Prinzip formaler Ordnung bestimmt Stufe 3 des Schreibentwicklungsmodells: Selbstständiger Gebrauch von Textroutinen (z. B. Aufzählung, Pro-Contra-Conclusio, Gliederungs-Schemata ...) ist erst bei 15- bis 16-jährigen Schreibenden festzustellen. Erst bei 18-jährigen SchreiberInnen ist die „Entwicklung eines Textplans mit eigener konzeptueller Struktur, Gliederungssymbolen, Pfeilen etc.“ (Feilke 1993: 25 f.) erkennbar. Eine frühere Vermittlung steigert jedoch die Fähigkeit, kohärente Text zu verfassen (Bereiter/Scardamalia 1987: 62 ff.). Hierzu sind die Analyseergebnisse zur Nutzung von Sprechvorlagen und anderer Formen von Visualisierung heranzuziehen: Bereits Sechstklässler benutzen Symbole zur verkürzten Darstellung von Sachverhaltskonstellationen problemlos und nutzen Textroutinen intensiv (z. B. Präsentationsteile zur Makroorganisation, z. B. Figuren- und Handlungsvorstellung für Inhaltsangaben). Die Untersuchung zeigt vielmehr, dass Visualisierung schon früh genutzt werden sollte, um Inhalte für sich und andere zu strukturieren, was die Verwendung entsprechender sprachlicher Strukturen nach sich ziehen könnte. Womöglich ergibt sich an dieser Stelle ein konkreter Hinweis, wie sich Entwicklungsprozesse der Lernbereiche mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch gegenseitig unterstützen können, wie Feilke (1994: 1185) im Hinblick auf die Auswirkungen der Schreibentwicklung auf abstraktes Denken, Metakognition und soziale Phantasie annimmt.

Stufe 4 bezeichnet die Perspektive auf den anderen und die Wechselseitigkeit der Perspektiven (Prinzip dialogischer Ordnung), wobei eingewendet wird: „Je höher die makrostrukturell-darstellungslogischen Abstraktionsanforderungen ist, desto schwieriger gestaltet sich die gleichzeitige Integration inhaltlicher und sozialer Kohärenz“. Auch in Bezug auf diese Entwicklungsstufe ist die gegenseitige Unterstützung verschiedener Lernbereiche wahrscheinlich: Durch die face-to-face-Situation in der Präsentationsumsetzungsphase ist den Lernenden deutlicher „vor Augen“, dass sie rezipientenorientiert formulieren sollten, weil ihnen konkrete HörerInnen gegenüber sitzen und Vermittlungsprobleme rückmelden können. Es kann für mündliche Präsentationen bestätigt werden, dass hohe Anforderungen durch inhaltliche Komplexität die Integration der sachlogischen, formalen und dialogischen Perspektive erschweren. Im Hinblick auf die konkreten Handlungsanforderungen im Einzelnen bedeutet dies: Je komplexer der Gegenstand ist, desto schwieriger sind sprachliche Gestaltung und „online“-Korrekturen und desto wichtiger sind Konzeption, Sprechvorlagenerstellung und Planung des Medieneinsatzes zur Unterstützung des Rezeptionsprozesses.

Entwicklungsprozesse in Bezug auf *mündliches Präsentieren* lassen sich – den vorliegenden Ergebnissen nach – kaum auf ein einzelnes Stufenmodell abbilden. Vielmehr ist ein Konglo-

merat aus verschiedenen Fähigkeitskomplexen anzunehmen, die in sich in immer umfangreichem Maße beherrscht und immer funktionaler eingesetzt werden (s. Abb. 25). Für die Darstellung der Entwicklung von Fähigkeiten kann vermutlich in spezifizierter Form auf Ergebnisse zu Verarbeitungs- und Entwicklungsprozessen in anderen Forschungsbereichen zurückgegriffen werden, wie es für die Schreibentwicklungsforschung skizziert wurde. Eine der notwendigen Spezifizierungen besteht dort darin, dass sich die Notwendigkeit formaler und dialogischer Ordnung durch die Präsentationssituation eher ergibt als beim Schreiben schulischer Textsorten ohne „echten“ Leser. Eine weitere Adaption ist z. B. für den Bereich Primärtextrezeption denkbar. Das Modell weist aber auch darauf hin, dass für viele Bereiche noch gar keine Überlegungen zu Entwicklungsmodellen vorliegen.

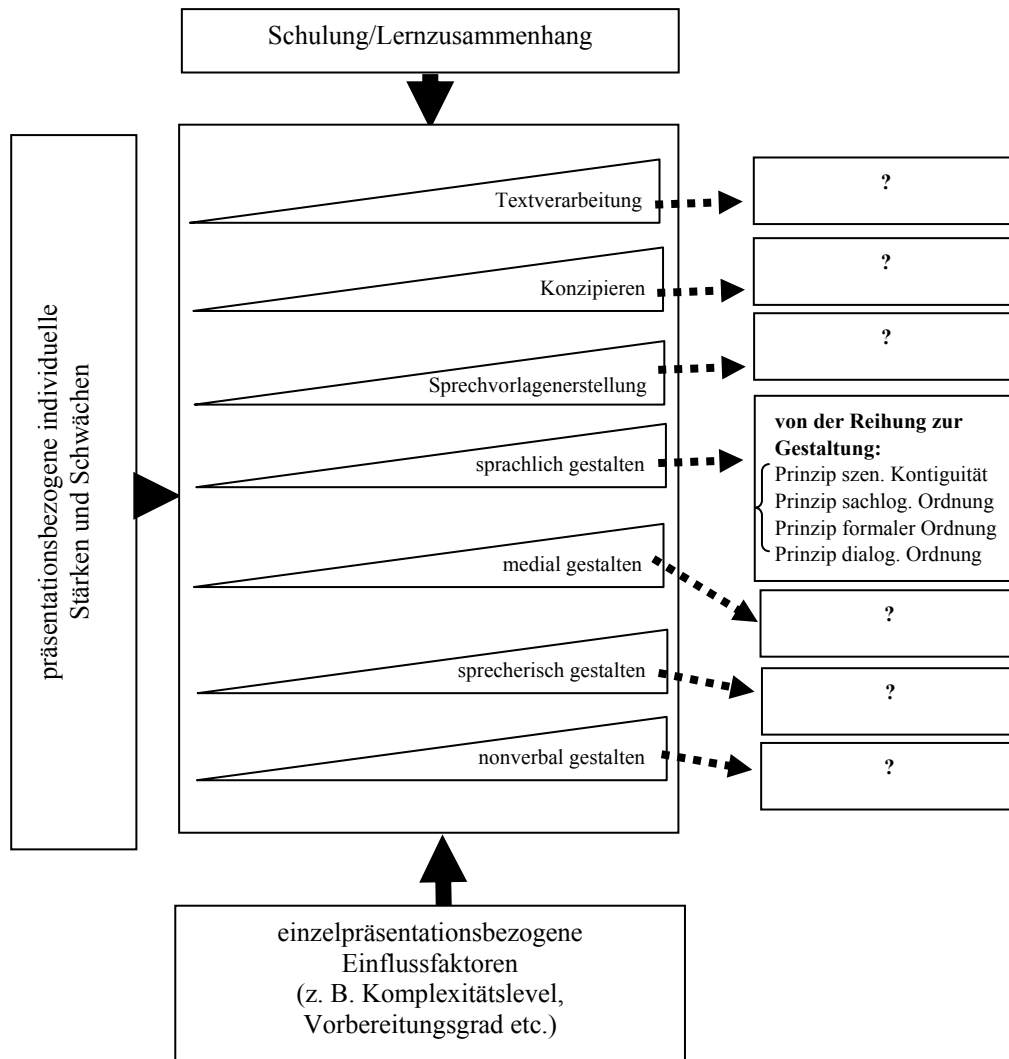


Abb. 25: Hypothetisches Entwicklungsmodell zu mündlichen Präsentationsfähigkeiten

7. Konsequenzen aus der Untersuchung im Hinblick auf Schülerpräsentation

7.1 Ableitbare Fördermöglichkeiten im Vergleich zu Empfehlungen in Ratgeber- und Schulbuchliteratur

Im Kap. B 1.2 wurde die Verzahnung von Reflexion, Übung und Anwendung im Lernbereich Mündliche Kommunikation als Desiderat dargestellt. Im Hinblick auf das Präsentieren eignen sich für die **Reflexion** verschiedene Verfahren, z. B.: die Auseinandersetzung mit theoretischen Modellen wie Mustern, das Lernen am praktischen Modell mittels Experten-Laien-Vergleich (Lehrer-Präsentation), das Feedbackgespräch sowie die Analyse von Präsentationsausschnitten z. B. auf der Basis von Transkripten. **Übungen** sollten sich auf begrenzte Gegenstandsbereiche beziehen, wie z. B. die Visualisierung eines Sachverhaltes, die Simulation authentischer Fälle auf der Basis eines Präsentationsausschnittes, oder eigens auf eine bestimmte Schwierigkeit ausgerichtet sein. **Anwendung** bedeutet in diesem Zusammenhang nicht nur reines *learning by doing*, sondern die Einbindung von vorausgegangenen Reflexions- und Übungsinhalten.

Im Folgenden sollen verschiedene Förderungsperspektiven aufgezeigt werden, welche die genannten Elemente des Lernzirkels in unterschiedlicher Weise betreffen:

- individuelle Beratung und Förderung: persönliche Fähigkeiten verbessern
- die Nutzung von Mustern und Anforderungsprofilen: einen Überblick gewinnen
- sowie die Entwicklung von Beurteilungsfähigkeiten: sich und andere begründet einschätzen

Ggf. werden konkrete Empfehlungen aus sprachdidaktischer Literatur, Lehrwerken und Präsentationsratgebern ins Verhältnis zu den vorliegenden Untersuchungsergebnissen gesetzt.

Individuelle Beratung und Förderung: persönliche Fähigkeiten verbessern

- **Optimierung durch Ableitung prozessbezogener Konsequenzen**

Nach der Identifizierung von Schwierigkeiten durch das Beurteilungsraster (s. Kap. 6) ermöglicht die Übertragung der Ergebnisse auf das Präsentationsentwicklungsmodell (s. Abb. 26), Schwierigkeitsschwerpunkte zu lokalisieren und Fördermaßnahmen abzuleiten: Die Schwierigkeiten in b5 lassen sich zusammenfassend als suboptimal präsentierte Inhaltsangabe einerseits sowie durch Nervosität begründete suboptimale sprecherische und nonverbale Gestaltung andererseits beschreiben. Beide Faktoren führen zu einer Reduzierung der Verständlichkeit: Die Inhalte lassen sich nur schlecht rezipieren, was wiederum die Notiz- oder Mitschrifterstellung erschwert. Da es sich um einen komplex strukturierten Primärtext handelt, ließen sich die Schwierigkeiten nur dadurch bearbeiten, dass der Vortragende in der Präsentationsentwicklungsphase

- a) die ausgewählten Propositionen und deren Verknüpfung für sich selbst visualisiert,
- b) ggf. daraus eine Visualisierung für andere vorbereitet,
- c) evtl. aufgrund der Visualisierung die Konzeption *Figurenvorstellung – Handlungsvorstellung – Überleitung zur Vorlesestelle* durch eine andere ersetzt und
- d) Formulierungsprozesse handlungsentlastet vorbereitet und mittels Sprechvorlage fixiert.

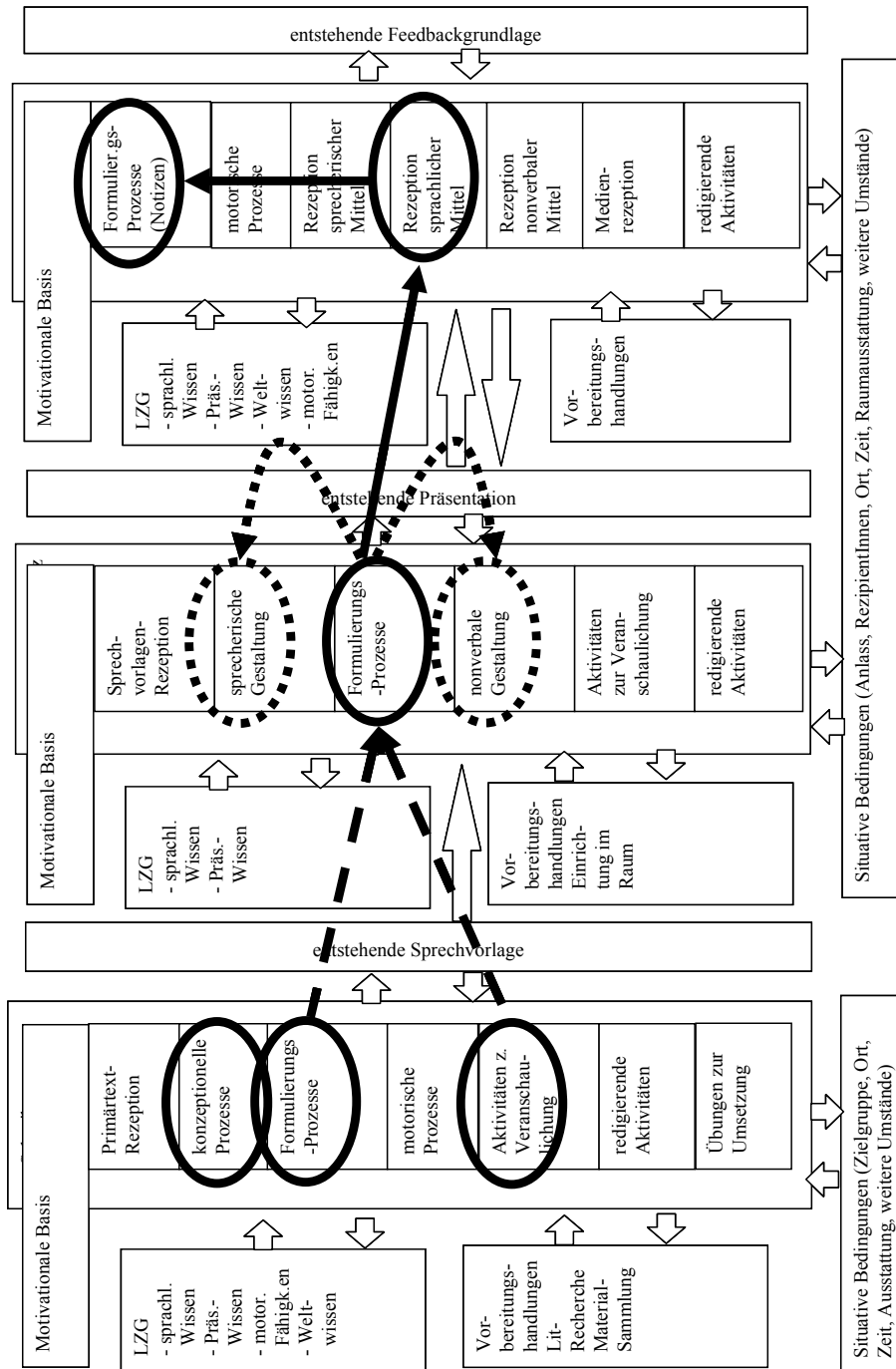


Abb. 26: Verortung von Schwierigkeiten im Präsentationsentwicklungs-, -umsetzungs- und -rezeptionsprozesses

Die dadurch gewonnene inhaltliche Sicherheit würde vermutlich zu einer Abnahme an Nervosität und dadurch zu einer Reduktion der sprecherischen und nonverbalen dysfunktionalen Auffälligkeiten führen. Als Maxime lässt sich ableiten: Je komplexer der Gegenstand ist, desto schwieriger sind sprachliche Gestaltung und „online“-Korrekturen und desto wichtiger sind Konzeption, Sprechvorlagenerstellung und Planung des Medieneinsatzes zur Unterstützung des Rezeptionsprozesses (vgl. Kap. 6.4). Anhand dieses Beispiels zeigt sich, dass sich (wie Ludwig (1983) annimmt) Produktionsmodelle als Folie für Defizitbeschreibungen eignen und – im Gegensatz zum Kriterienraster – helfen, prozessbezogene Aspekte sowie deren Zusammenwirken einzubeziehen. Widersprüche zwischen Modell und Analyseergebnissen zeigen sich auch nicht im Hinblick auf die Teilprozessdifferenzierung (s. Tab. 8-10). Gleichwohl ließe sich diese anhand der Daten weiter verfeinern.

- **Optimierung durch didaktische Reduktion**

In den Analysen zeigte sich, dass sich ein Verzicht auf Visualisierung in der Einführungsphase von Buchvorstellungen kontraproduktiv auswirkt. In Kap. 6.4 wurde dargestellt, dass Präsentationen aus einem Konglomerat von Anforderungskomplexen bestehen. Diese Fähigkeiten sind getrennt voneinander in **Übungen**, aber auch im Rahmen von **Anwendungen** schulbar, da verschiedene Präsentationsarten Konglomerate verschiedener Anforderungskomplexe darstellen (s. Tab. 33, vgl. Abb. 13, S. 70). So lassen sich einzelne Anforderungskomplexe fokussieren (z. B. die sprecherische und ggf. nonverbale Gestaltung in Gedichtvorträgen). Durch diese Perspektive wird deutlich, dass Buchvorstellung und Referat vergleichsweise anspruchsvolle Präsentationsarten sind, da dort alle hier aufgeführten Anforderungskomplexe zu bearbeiten sind. Zu bedenken sind zusätzlich Einflussfaktoren innerhalb der Anforderungskomplexe: So beeinflusst z. B. die Komplexität der jeweiligen Primärtexte das Anforderungslevel bei der Primärtextrezeption und sprachlichen Gestaltung entscheidend. Die Funktionen und Formen der einzelnen Bestandteile einer Präsentationsart sollten explizit erarbeitet werden. Dies gilt z. B. insbesondere für die Inhaltsangabe in Buchvorstellungen, da sie dort den komplexesten Teil bildet.

Tab. 33: Präsentationsarten und ihre spezifischen Anforderungskomplexe

	mündliche Präsentationsarten							schriftl. Präs.arten		
	Gedichtvortrag	mündl. Präs. von Arbeitsergebnissen	mündl. Hausaufgabenpräs.	Buchvorstellung, Referat	Spontanrede	..	Wandzeitung	Hypertext	..	
Textverarbeitung	+	-	-	+	-		-	+/-		
Konzipieren	-	+	-	+	+		+	+		
Sprechvorlagenerstellung	(+)	-	-	+	-		-	-		
Umsetzungsübung mögl.	+	-	+	+	-		-	-		
sprachlich gestalten	(+)	+	-	+	+		+	+		
medial gestalten	-	+/-	-	+	-		+	+		
sprecherisch gestalten	+	+	+	+	+		-	-		
nonverbal gestalten	+	+	+	+	+		-	-		

Einzelne Anforderungskomplexe im Vergleich zu Empfehlungen in der Literatur

Auch wenn Nussbauers Vermutung einleuchtet, dass Schwächen in der thematischen Entfaltung argumentativer Texte durch die Spezifik der schulischen Schreibsituation (Zwang, fremdgewähltes Thema, Lehrer als Adressat, Textzweck vs. Bewertung (1991: 234 f.)) gefördert werden, so zeigt sich, dass sie auch bei Präsentationen mit realer Zuhörerschaft und selbstgewähltem Thema durchaus nicht selten vorkommen. Die Belege zu den verschiedenen Aspekten des Kontextes Textmikroorganisation zeigen insgesamt, dass die Bearbeitung anstehender Präsentationsaufgaben oft recht komplexe Formulierungsarbeit erfordert. Selbst wenn den Vortragenden der Inhalt mental präsent ist, gelingt es oft nicht, diese Anforderungen spontan vollständig angemessen zu erfüllen. In komplexen Zusammenhängen sollte die thematische Entfaltung also inhaltlich wie sprachlich genauer vorbereitet und vor der Präsentation auf ihre Stimmigkeit überprüft hin werden. Dabei sollte forciert geübt werden, die RezipientInnen einzunehmen. Die Leitfrage dazu sollte lauten: Kann ein HörerInnen nachvollziehen, was ich ausdrücken will? Die Reflexion des Handlungsmusters Präsentieren (s. Abb. 11, S. 64) könnte SchülerInnen bei der Entwicklung einer solchen Bewusstheit helfen. Zur Textmikroorganisation gehört auch die Verwendung von distanzierenden sprachlichen Mitteln und Formen, die im gesamten Korpus nicht zu finden sind: Die eigenen Standpunkte werden insbesondere in abschließenden Stellungnahmen durchaus als solche markiert, fremde hingegen nie. Entsprechende Problematisierung und Übung könnte sich gerade im Hinblick auf Wissenschaftsorientierung als wertvoll herausstellen.

Insgesamt wird anhand der Analysen deutlich, dass mittels der in der Ratgeberliteratur geforderten einfachen Hauptsätze mit der Zuordnung eines Gedankens pro Satz komplexe Zusammenhänge nicht immer optimal wiedergeben können. Gerade spezifisch ausgewählte deiktische und operative Prozeduren den HörerInnen helfen, diese Kontexte mental zu rekonstruieren, weil diese Prozeduren besonders bedeutend für die Herstellung von Argumentationszusammenhängen sind (vgl. Moll 2001: 26). Graefen (1997) formuliert dies in Bezug auf wissenschaftliche Artikel folgendermaßen:

„Über die Konjunktionen und einige Adverbien ist allgemein zu sagen, dass sie propositionale Zusammenhänge auf ein System alltagslogischer Beziehungen abbilden. Derartige Zusammenhänge müssen nicht sprachlich ausgedrückt werden [...]. Sie auszudrücken, u. U. auch durch eine hypotaktische Konstruktion hierarchische Verhältnisse herzustellen, ist eine Entscheidung des Sprechers, mit der er

- a) sichern kann, dass der Hörer den Zusammenhang richtig erfaßt,
- b) dem Hörer seine Verstehens-Arbeit erleichtern kann.“ (Graefen 1997: 157)

Es ist festzustellen, dass gerade die Hauptsatzreihenungen ermüdend wirken und das Fehlen operativer Mittel den HörerInnen wesentliche mentale „Rekonstruktionsarbeit“ überlässt, sofern sie nicht durch zusätzliche inhaltliche Sprünge oder Brüche nahezu unmöglich gemacht wird. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass Hartmann/Funk/Nietmann (1999⁵) die Überprüfung des Aufbaus der Argumente sowie der Begründung der Thesen empfehlen. Als wesentlich erweist sich in diesem Kontext nicht nur die inhaltliche, sondern auch die sprachliche Überprüfung.

Verben Substantivierungen vorzuziehen, bedarf in den unteren Klassenstufen keiner Empfehlung, da die Kinder diesen Daten nach kaum Substantivierungen benutzen. Auch der Rat, dass Wiederholungen einprägend wirken, scheint für Buchvorstellungen eher irrelevant, dagegen für das Referat über das Referieren eher zutreffend zu sein und ist möglicherweise präsentationsart-spezifisch einzugrenzen. HörerInnenorientierung wird in vielen Ratgebern auf Ratschläge wie „2. Person statt 1., 1. Person statt 3.“ und „Aktiv statt Passiv“ reduziert. Beides mag vielleicht für den Marketingbereich, für den viele Ratgeber konzipiert sind, gelten, innerhalb der hier untersuchten Präsentationen wirken Wechsel in der grammatischen Struktur eher abwechslungsreich.

Fremdwörter erweisen sich für manche Vortragende als sprecherisch risikobehaftet. Jüngere SchülerInnen benutzen Wörter, die sie weder kennen noch richtig aussprechen können. Beides muss aber nicht grundsätzlich implizieren, auf Fremdwörter zu verzichten. Eher empfiehlt sich als Maxime: Wenn Fremdwörter benutzt werden, müssen sie inhaltlich für SprecherIn und HörerInnen geklärt und sprecherisch geübt worden sein.

Analysiert man das Verhältnis von Stichpunkten der **Sprechvorlage** und konkreten Formulierungen, so wird deutlich, dass nicht nur Formalia wie z. B. Übersichtlichkeit und Lesbarkeit die Funktionalität einer Sprechvorlage verbessern, sondern auch die Auswahl und Reihenfolge der konkreten sprachlichen Mittel und Formen: Stichwörter sollten umsetzungsnah gestaltet werden, was z. B. bedeutet, Anaphern nicht spontan, sondern an sinnvollen Stellen schon in die Sprechvorlage einzusetzen. Stichwörter sind eindeutig zu formulieren. Dies gilt in besonderem Maße für komplexe Sachverhalte, deren Elemente in ihrer logischen Abfolge genau vorbereitet, mittels operativer und deiktischer Prozeduren verwebt⁹² und ggf. zusätzlich in der Sprechvorlage und/oder für die HörerInnen visualisiert werden sollten (z. B. die Personenkonstellation). Es ist hilfreich, Konnektoren (ggf. durch festgelegte graphische Zeichen) in die Sprechvorlage einzubinden, um unnötige Häufungen von *und*-Reihungen oder Kohärenzfehler aufgrund nicht hinreichend genauer Spontanformulierungen zu vermeiden. Um Kohärenz auch in schwierigen Zusammenhängen sicherzustellen, können „treffsicher“ vorformulierte Elemente hilfreich sein. Dies gilt z. B. für die „Bearbeitung“ von literarischen „Kunstgriffen“ innerhalb von Inhaltsangaben bei Buchvorstellungen und die Einbindung von Zitaten in Referaten. Allerdings zeigt sich, dass nicht alle Empfehlungen für alle Vortragenden in gleicher Weise relevant sind (sie schaden allerdings auch nicht). Falls möglich, sind individuelle Optimierungsmöglichkeiten herauszuarbeiten bzw. individuelle Sprechvorlagen-Formate zu erarbeiten. Da die Bedeutung von Stichwörtern höher zu sein scheint als bisher angenommen wurde (vgl. z. B. Heidrich/Heidrich 1976, Polz 1992), sollten diese bereits früh eingeführt und benutzt werden. Die bisherige und derzeitige Praxis scheint durch ein mehr oder weniger naturwüchsiges *learning by doing* bestimmt zu sein. Zwar werden Stichwörter in Sprachbüchern zuweilen in Bezug auf formale Aspekte thematisiert (s. Kap. B 3.1), jedoch fehlt die Fokussierung des Verhältnisses von Sprechvorlage und mündlicher Formulierung. Es bleibt zu überprüfen, inwiefern es sinnvoll ist, Umformungen von Stichwörtern in Äußerungen gesondert zu üben und Stichwörter in Partnerarbeit zu formulieren, wie es Polz (1992: 77) vorschlägt. Sofern die Sprechvorlage handschriftlich angefertigt wird (dies ist auch bei jüngeren SchülerInnen schon

⁹² Wegen der Orientierung auf Propositionen ist es paradoxerweise gerade üblich, in Sprechvorlagen auf solche Mittel zu verzichten (vgl. Moll 2001 in Bezug auf Stichpunkte für Protokolle).

längst nicht mehr immer der Fall), vermindert eine deutliche Schrift potenzielle Lesefehler. Bedeutend für die Klärung diesbezüglich noch offener Fragen wäre die Untersuchung des Entstehungsprozesses von Sprechvorlagen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass die *nonverbale* Gestaltung individuell sehr unterschiedlich ist und viele unterschiedliche Realisierungsformen dieselbe Funktion einnehmen können. Adaptoren erweisen sich nur in hoher Frequenz als auffällig. Thiele (1991) bezeichnet dieses Phänomen also angemessen als „Dauermotorik“. Emblematische Gesten wirken – wie andere demonstrierende Gesten – durchaus unterstützend und nicht unangemessen. Es zeigt sich, dass über die allgemeinen Empfehlungen der Ratgeberliteratur hinaus die konkreten individuellen Realisierungsformen wichtiger nonverbaler Kommunikationsmittel sowie idiosynkratische Eigenheiten zum Thema gemacht werden müssten. Dazu gehört auch die Einführung von Kriterien, Kategorien und sprachlichen Beschreibungsmitteln für die Analyse nonverbaler Kommunikation, die zunächst von Linguistik und linguistisch reflektierter Sprachdidaktik bereitgestellt werden müssten, weil Alltagswissen und -sprache solche nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung stellen. Gleichwohl führt bereits auf der Basis von Alltagswissen eine diesbezügliche Analyse von Aufnahmen **eigener** Präsentationen zu genaueren, auf individuelle SprecherInnen bezogenere und funktional angebundenerer Detailergebnissen, als z. B. in der Ratgeberliteratur zu finden sind (vgl. Berkemeier 1999a). Wenn der bewusste Einsatz nonverbaler Mittel Lernziel sein soll, sollten die Funktionen der verwendeten Mittel diskursartspezifisch benannt bzw. als dysfunktional erkannt werden. Die Übersicht innerhalb des Rasters für die Präsentationsbeurteilung (Tab. 32, S. 159) kann für die Klassifizierung nonverbaler Handlungen in Präsentationen hilfreich sein. Die Thematisierung eigener nonverbaler Handlungen beim Präsentieren kann sich als zugleich individuell bedeutsam, wissenschaftspropädeutisch (z. B. Einführung in Transkriptionsmöglichkeiten, Erarbeitung von Kategorien nonverbaler Kommunikation) und berufsorientiert (vgl. Langowski 1987, Lüdin 1996: 36, Spinner 1997: 20) erweisen. So gesehen ist ein „quantitativer Mangel an realen Auftrittsmöglichkeiten innerhalb des schulischen Rahmens“, wie Lüdin (1996: 42) moniert, nicht zu konstatieren. Die Analyse eigener Daten mag allerdings nicht in jeder Lerngruppe ohne Weiteres gelingen, da diese Vorgehensweise verlangt, dass die SchülerInnen im Rahmen einer kritischen Reflexion Rückmeldungen angemessen formulieren können.

Sprecherisch gilt es – den untersuchten Daten nach bis in die Oberstufe – vornehmlich unangemessen viele Hebungen zu bearbeiten. In seltenen Fällen ist die funktionale Verwendung von Sprechpausen hervorzuheben. Hinsichtlich mangelnder Sprechlautstärke mag es hilfreich sein, die entsprechenden SchülerInnen mit Aufnahmen ihrer eigenen Präsentation zu konfrontieren. In den Feedbackgesprächen wird deutlich, dass Redemittel für das Sprechen über gesprochene Sprache und zur Beschreibung von stimmlichen Ausdrucksqualitäten und von nonverbalen Elementen fehlen⁹³: „Metaphern“ wie *Betonung*, *Verschlucken* und *frei erzählt* werden häufig, aber nicht eindeutig benutzt. Die Erarbeitung entsprechender Redemittel dient der Erweiterung bzw. Spezifizierung der Kriterien in Feedbackgesprächen und evtl. zur Umsetzung der Verbesserungsvorschläge in folgenden Präsentationen.

⁹³ Dieses Problem besteht erfahrungsgemäß in der Regel noch bei Germanistikstudierenden, auch wenn sie bereits ein Seminar im Bereich Sprachpraxis (z. B. Sprecherziehung) besucht haben. Eine Seminargruppe einigte sich hinsichtlich möglicher Bewertungskriterien nach längerer Diskussion die meisten der genannten Gesichtspunkte unter *selbstsicher* und *spontan* zu subsummieren.

Die von Hierhold (1994³: Beilagen „Info-Strukt System“, „Argu-Strukt System“, „Duo-Strukt System“) vorgeschlagenen präskriptiven **Visualisierungshilfen** für die Erstellung von Präsentationen sind nicht direkt übertragbar auf deskriptive Visualisierung von aufzubauenden Argumentationsstrukturen. Sie können aber möglicherweise ebenso wie die von Hierhold abgebildeten Strukturbilder (158) eine Vorlage bilden, die zum Einsatz von Visualisierung für eigene kreative Prozesse motivieren.

Entwicklung von Beurteilungsfähigkeiten: sich und andere begründet einschätzen

Das Beurteilungsraster (Tab. 32, S. 159) ist je nach Präsentations- oder Gesprächsart, Klassenstufe und fokussierten Teilbereich weiter reduzierbar bzw. arbeitsteilig bearbeitbar. Selbstverständlich ist wiederum empirisch zu überprüfen, inwiefern solche Vorschläge tatsächlich hilfreich für den Lehr-Lern-Prozess sind. In Bezug auf die Beurteilung präsentationsspezifischer Leistungen sollen die Übersichten den SchülerInnen Kriterien zur Verfügung stellen. Jedoch ist hervorzuheben, dass viele Problempunkte, wie z. B. unstimmmige Argumentationslogik, nicht leicht herauszuarbeiten sind. Hier sind – realistisch gesehen – allenfalls exemplarische Analysen authentischer verschriftlichter Beispiele möglich, die von der Lehrperson ausgesucht und evtl. von einer Kleingruppe im Rahmen einer „besonderen Hausaufgabe“ aufgearbeitet werden könnten.

7.2 Veränderung von Unterrichtskommunikation und schulischen Textarten durch Schülerpräsentation

Lehrervortrag

Die möglichen Rezeptionsprobleme beim Lehrervortrag, wie sie der Schulbankspruch „Wenn alles schläft und einer spricht, das nennt man bei uns Unterricht“ beschreibt, sind jedem Lernenden hinlänglich bekannt. Sie sind beim Schülervortrag nicht grundsätzlich anders, vielmehr ist dieser in der Regel weniger professionell. Anders als bei schülergeleiteten Gesprächen (s. u.) können hier deutlich weniger strukturelle Vorteile herausgearbeitet werden. Der Vorteil des Konzeptes „Lernen durch Lehren“ liegt zunächst lediglich in der potenziell leichteren Identifikation mit einem institutionell grundsätzlich „gleichrangigen“ Vortragenden. Hinzu kommt aber, dass der Vermittlungsprozess selbst Lernanforderung für Vortragende wie auch für ZuhörerInnen ist. Während Lehrervorträge in aller Regel nicht offen kritisiert werden dürfen, dient das Feedback nach Schülervorträgen der Unterstützung des „sekundären“, auf Vermittlungsqualitäten ausgerichteten Lernziels aller Beteiligten und ggf. der Aufarbeitung von Rezeptionsproblemen.

Zur fachdidaktischen Diskussion der Inhaltsangabe

Über das Für und Wider der Inhaltsangabe ist durchaus diskutiert worden (Ulshöfer 1952, Dahms 1967, Bark 1979, Schildtberg-Schroth/Viebrock 1981, Graf 1983, Frommer 1984, Ricken 1984, Hoffmann 1986, Abraham 1998), gleichwohl gehört sie nach wie vor zu den „prominentesten“ schulischen Formen der Textwiedergabe. Während (meist schriftliche) Inhaltsangaben in der Regel nicht funktional eingebunden, sondern „lehrplangemäß“ geübt werden oder

bestenfalls als Vorbereitung für Interpretationen dienen (vgl. Melenk/Knapp 2001: 28), besteht im Kontext Buchvorstellung innerhalb des Unterrichts die funktionale Anforderung, die MitschülerInnen mittels der Inhaltsangabe über die Buchinhalte zu informieren, zum Lesen zu motivieren und sie gleichzeitig so vorzubereiten, dass sie den ausgewählten Textabschnitt, der im Anschluss an diese Informationen vorgelesen wird, sinnvoll einordnen können. Eine solche funktionale Einbindung geht über die Anbindung an außerschulische Textsorten oder Diskursarten wie z. B. Buchhandlungsgespräch, Rezension oder Klappentext (vgl. Abraham 1998: 33) hinaus, da solche Gespräche bzw. Produkte nicht tatsächlich innerhalb oder außerhalb des Unterrichts funktional realisiert bzw. verwendet werden. Die von Abraham (1998) konstatierten Schwierigkeiten der schulischen Textsorte Inhaltsangabe treten innerhalb der Buchvorstellung nicht auf:

- Das Double-bind-Problem, dass die bewertenden LehrerInnen als Adressaten schriftlicher Inhaltsangaben immer schon Wissende bezüglich der Textinhalte sind (Dahms 1967), trifft hier für die zuhörenden MitschülerInnen nicht zu.
- Ein hoher Grad an Objektivität ist gerade dann nicht Kriterium für eine Inhaltsangabe, wenn die Leselust der MitschülerInnen angeregt werden soll.
- Die explizite Formulierung primärtextimmanent angelegter Interpretationen gehört gerade zu den zu bewältigenden Aufgaben der Vortragenden, um die ZuhörerInnen so weit zu informieren, dass sie die ausgewählte Vorlesestelle verstehen können.
- Ebenso ist immanente Wertung nicht nur möglich, sondern im Hinblick auf das abschließende Urteil erwünscht.

In die von Abraham (1998: 34) aufgestellte Matrix textwiedergebender Formen ist die mündliche Inhaltsangabe in Buchvorstellungen nicht ohne weiteres einzuordnen. Charakteristisch erscheint hier vor allem das (mögliche/erlaubte) Changieren zwischen „erzählend vs. beschreibend“⁹⁴ einerseits und „verkürzend vs. nicht verkürzend“ andererseits, was gerade zu Experimenten anreizt.

Allerdings zeigen die Daten, inwiefern die Einbettung der Inhaltsangabe in einen anderen Kontext neue, zusätzliche Anforderungen stellt, zu denen insbesondere die Vorbereitung der Vorlesestelle gehört.

7.3 Ausblick: Ähnlichkeiten zur beruflichen Kommunikation

Da meines Wissens bisher keine linguistischen Untersuchungen zu Präsentationen im außerschulischen Kontext vorliegen, können nur Vergleiche zu beruflichen Besprechungen (s. u.) angestellt werden. Es ist aber davon auszugehen, dass die theoretische Modellierung von *mündlichen Präsentationen* sowie die herausgearbeiteten Beurteilungskriterien gleichermaßen gelten. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass mündliche Präsentationen im außerschulischen Kontext ebenfalls als spezifische Konglomerate von Anforderungskomplexen beschreibbar sind. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung dürften demnach als Basis für die Untersuchung beruflicher Präsentationen dienlich sein.

⁹⁴ Melenk/Knapp (2001: 45) unterscheiden „Aufrollen“ vs. „logisch Verbinden“.

E Untersuchungen zu Moderationsfähigkeiten

Zu Beginn dieses Kapitels werden verschiedene Vorschläge zur Modellierung der Handlungsform *Besprechungsmoderation* gemacht (1.), um die Ausgangsthese zu prüfen, ob die Schlüsselqualifikation *Moderationsfähigkeit* linguistisch beschreibbar ist. Im Anschluss an die nähere Beschreibung der Daten (2.) werden die ausgewählten Besprechungen im Hinblick auf konkrete Fähigkeiten und Schwierigkeiten der SchülerInnen untersucht (3.), um Rückschlüsse daraus zu ziehen, ob *Moderieren* sprachdidaktisch modellierbar ist. Die Frage nach der Beurteilung von Moderationsleistungen wird aus unterschiedlichen Perspektiven in Kap. 4 aufgenommen: Die Untersuchung der moderationsbezogenen Feedbackgespräche soll zeigen, welche Beurteilungskriterien die SchülerInnen für Moderationsaufgaben bereits entwickelt haben (4.1). Daran schließt sich der Vorschlag eines aus den Daten abgeleiteten Beurteilungsrasters an (4.2), anhand dessen ein Vergleich individueller Leistungen möglich wird (4.3). Im Fazit (5.) werden Fördermöglichkeiten aufgezeigt (5.1). Stichpunktartige Vergleiche zu lehrerzentrierten Unterrichtskommunikation (5.2) und beruflichen Besprechungen (5.3) sollen eine erste Einschätzung der Wirkung der Konzepte *Lernen durch Lehren* und dessen beruflicher Relevanz ermöglichen.

1. Beschreibung und Untersuchung der Handlungsform *Besprechungsmoderation*

Um *Besprechungsmoderation* genauer kennzeichnen zu können, ist es unerlässlich auch die Handlungsform *Besprechung* zu charakterisieren. Da es m. W. zu schülergeleiteten Besprechungen keine Untersuchungen gibt, sei zunächst auf Kurzbeschreibungen aus Untersuchungen zur Wirtschaftskommunikation zurückgegriffen: Dannerer (1999: 50) beschreibt innerbetriebliche Besprechungen als „geplante, formelle, kooperationsbezogene Zusammenkunft von mindestens zwei MitarbeiterInnen zur Bearbeitung von einem oder mehreren im voraus bestimmten Themen“ und nennt als grundlegenden Zweck kollektives Problemlösen. Nach Brünner (2000: 183 f.) handelt es sich bei der Handlungsform *Besprechung* aufgrund divergenter Zwecke um eine nicht klar konturierte und abgegrenzte Diskursart. Demnach wäre es naheliegend, Besprechungen nach Zwecken zu klassifizieren. Auf den ersten Blick erscheint daher Bollnows (1969) Abgrenzung der Handlungsformen *Besprechung*, *Verhandlung*, *Diskussion* und *Aussprache* anhand folgender distinktiver grober Merkmale einleuchtend: Demnach sind Besprechungen sachgerichtet und auf Klärung und Beschluss ausgerichtet, Verhandlungen werden gekennzeichnet durch divergente Interessenslagen, Diskussionen auf theoretischer Ebene geführt, während Aussprachen der Klärung von Missverständnissen dienen. In dieser Arbeit soll jedoch die These aufgestellt und untersucht werden, ob in Besprechungen nicht ggf. verschiedene Gesprächsarten bzw. deren einzelne Teile in spezifischer Weise miteinander vernetzt werden, z. B. Gesprächsarten wie Diskussion, Planungsgespräch, Informationsaustausch sowie einzelne sprachliche Handlungen wie *Erklären*, *Argumentieren*, *Zusammenfassen*. So ist durchaus denkbar, dass Besprechungen Teile enthalten können, in denen verhandelt oder diskutiert wird. Es ist zu untersuchen, inwiefern und in welcher Form solche Elemente in den vorliegenden *Klassenbesprechungen* vorkommen.

Im Zusammenhang mit dem entwickelten Handlungsmuster *Klassenbesprechung* (1.1) werden zwei analysierte Besonderheiten, die für Besprechungen spezifisch sind, herausgestellt: die sich in Besprechungen ergebenden Umstellungen innerhalb des Problemlöseweges (1.1.1) sowie die bereits erwähnte Vernetzung von Sprechhandlungen und Gesprächsarten (1.1.2). Versteht man *Besprechungen* als eine Handlungsform, die i. w. S. dem Lösen von Problemen dient, so lässt sich *Besprechungsmoderation* als Problemlöse-Management beschreiben. Hier-

für muss die moderierende Person verschiedene Anforderungsprofile bearbeiten (1.2). Um diesen komplexen Prozess zu entlasten, ist es möglich, auf sich durch Visualisierung ergebende Potenziale zurückzugreifen (1.3). Im Rückgriff auf die in 1.1 vorgenommene Modellierung können verschiedenen Besprechungstypen spezifische Moderationsaufgaben-Profile zugeordnet werden, wodurch eine Klassifizierung von Besprechungstypen ermöglicht wird (1.4).

1.1 Besprechen als interaktives Problemlösen

Besprechungen können als interaktives Problemlösen aufgefasst werden (vgl. Dannerer 1999). Die Problemlösung, die von der besprechenden Gruppe gemeinsam erarbeitet wird bzw. werden soll, kann unterschiedlicher Art sein: Es kann sich z. B. um eine Entscheidung, eine Planung oder eine Konfliktlösung handeln. Zunächst wird im Folgenden das Handlungsmuster der untersuchten *Klassenbesprechungen* vorgestellt.

1.1.1 Muster Klassenbesprechung

Eine in den untersuchten Lerngruppen typische Gesprächsform ist die *Klassenbesprechung*, in der die SchülerInnen Themen miteinander besprechen, die sie im Laufe der Zeit auf einer aushängenden Liste gesammelt haben. Die Person, die das Thema vorgeschlagen hat, wählt jemanden für die Gesprächsleitung und stellt einen dem Thema entsprechenden Antrag.

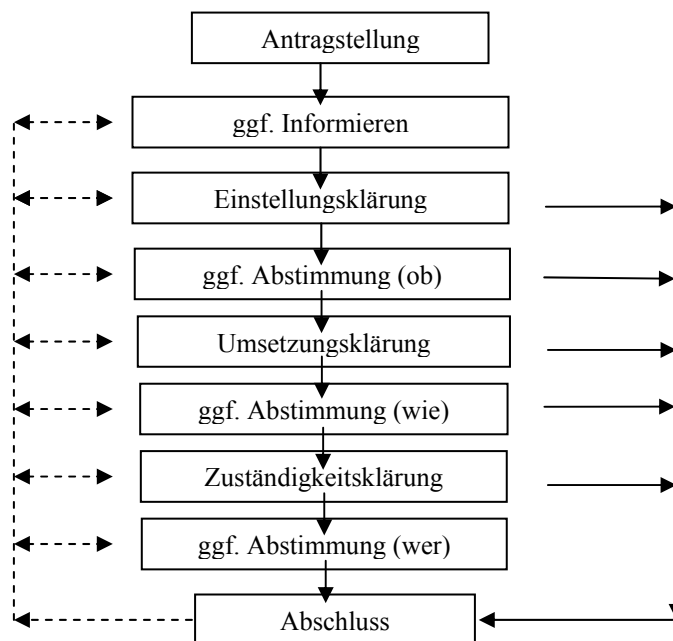


Abb. 27: Muster Klassenbesprechung

Die Klassenbesprechungen beginnen mit der Musterposition *Antragstellung* (vgl. Abb. 26). In allen vorliegenden Fällen handelt es sich dabei um Handlungsvorschläge. Ggf. wird durch eine oder mehrere Personen über das Antragsthema, ein mögliches Vorhaben, informiert. Die nächste Musterposition betrifft die *Einstellungsklärung*: Unter den Beteiligten wird ein Meinungsbild erstellt. Ggf. wird mittels *Abstimmung* die mehrheitliche Meinung fixiert. Wenn eine

Pro-Entscheidung fällt, wird geklärt, wie die Umsetzung dieser Entscheidung aussehen könnte (*Umsetzungsklärung*). Auch darüber wird ggf. abgestimmt. Schließlich muss darüber befunden werden, welche Person welche Aufgabe(n) übernimmt (*Zuständigkeitsklärung*). Hierüber kann potenziell ebenfalls abgestimmt werden. Die Musterposition *Abschluss* wird von der moderierenden Person realisiert. Innerhalb dieses Handlungsmusters müssen allerdings weder alle Musterpositionen abgearbeitet werden (s. Abb. 26, → links neben den Musterpositionen) noch werden sie ausschließlich nacheinander realisiert (s. Abb. 26, -► links neben den Musterpositionen): Bei eindeutiger Ablehnung des Antrags durch die Besprechungsbeiträge erübrigen sich die Position *Abstimmung* und auch alle weiteren Musterpositionen mit Ausnahme des *Abschlusses*. Darüber hinaus kann es passieren, dass bereits verlassene Positionen wieder aufgenommen werden (z. B. wenn jemand einen für eine Entscheidung seines Erachtens wichtigen Aspekt nachträgt). Hinsichtlich der Übertragbarkeit dieses Musters auf andere Besprechungsarten ist anzunehmen, dass dort Musterpositionen wegfallen, zu ersetzen oder zu ergänzen sind.

Die Musterstruktur impliziert zwei näher zu beschreibende Musterbesonderheiten: Erstens erweist sich die Struktur als modulare Vernetzung von verschiedenen Gesprächsarten und Sprechhandlungen (1.2.2), zweitens ergeben sich aus dieser Struktur Umstellungen innerhalb des Standard-Problemlöseweges (1.2.3).

1.1.2 Modulare Vernetzung von verschiedenen Gesprächsarten und Sprechhandlungen

Anhand der Musterpositionen *Einstellungs-*, *Umsetzungs-* sowie *Zuständigkeitsklärung* wird bereits deutlich, dass in Besprechungen verschiedene Gesprächsarten eine Rolle spielen können. Zwar handelt es sich in allen Fällen um Klärungsgespräche, sie können aber z. B. Informations-, Planungs- und Verhandlungsabschnitte enthalten. Präsentations- und Diskussionsphasen können ineinandergreifen, Aussprachen sind nicht ausgeschlossen. Die Besprechungsbeitragenden verwenden unterschiedliche Sprechhandlungen: Sie assertieren, fragen, erklären, begründen, argumentieren etc. (s. Abb. 28). Aus diesem Grund wird hier vorgeschlagen, in Bezug auf Besprechungen von einer modularen Vernetzung verschiedener Gesprächsarten und Sprechhandlungen auszugehen. Diese Vernetzung und ihre Bestandteile dürften für verschiedene Besprechungsarten unterschiedlich sein. Diese Überlegung wird später im Zusammenhang mit der Klassifizierung von Besprechungsarten (Kap. 1.4) wieder aufgenommen.

Gesprächsarten: Diskussion Informationsgespräch Planungsgespräch Verhandlung Aussprache ...	Sprechhandlungen: Assertieren Fragen Erklären Begründen Argumentieren Einwänden ...
---	--

Abb. 28: Innerhalb von Besprechungen vernetzbare Gesprächsarten und Sprechhandlungen

1.1.3 Umstellungen innerhalb des Problemlöseweges in Besprechungen

Insgesamt zeigt sich hinsichtlich des *interaktiven Problemlöseprozesses* innerhalb der untersuchten Besprechungen im Vergleich zur von Ehlich/Rehbein (1986: 11) beschriebenen *individuellen* chronologischen Handlungsfolge (s. Abb. 29), dass nicht die **Problemkonstellation**, sondern die **Handlungsentscheidung** den Ausgangspunkt bilden kann: Die Besprechungsgruppe entscheidet zuerst, ein Vorhaben umzusetzen, und überlegt anschließend, welche Handlungen konkret nötig sind.⁹⁵ Daher ergibt sich ggf. erst **nach** der Pro-Entscheidung der Handlungswiderstand. Häufig werden daraufhin spontan geäußerte Lösungswege zunächst „oberflächlich“ von der Besprechungsrunde als angemessen bewertet. Erst im Laufe der Besprechung stellt sich ggf. heraus, dass ein Problem komplexer ist als spontan angenommen und die vorgeschlagenen Problemlösewege bei genauerer Betrachtung nicht ausreichend zielführend sind. Da das Problem währenddessen interaktiv zerlegt wird und die Problemlösungen interaktiv geplant werden, wird ggf. die Musterposition *h) Zusammenführung der vorgeschlagenen Problemlöse-Wege* erforderlich. Aufgrund der genannten Bestimmungen lässt sich erklären, warum Besprechungen (besonders im beruflichen Kontext) von vielen Beteiligten oft als unergiebig und langwierig gekennzeichnet werden.

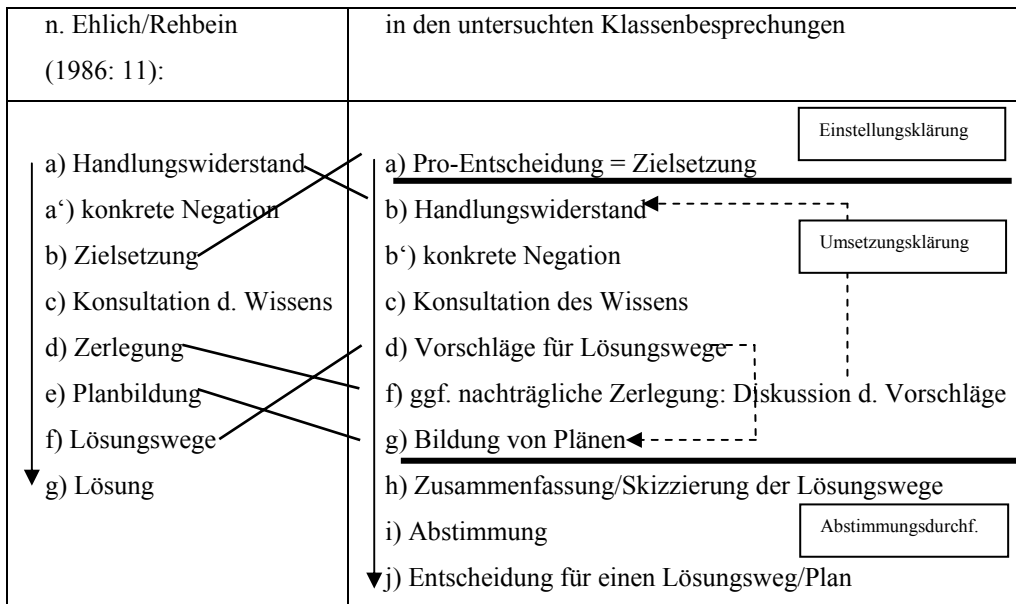


Abb. 29: Problemlöseprozess in Klassenbesprechungen

95 Dies dürfte auch eine Alternativform für die Beschreibung individueller Problemlösewege darstellen.

1.2 Moderation als Gesprächs- und Problemlöse-Management: Moderationsanforderungen

Versteht man *Besprechen* als interaktives Problemlösen, so lässt sich *Besprechungsmoderation* als Problemlöse-Management beschreiben: Die moderierende Person strukturiert das Gespräch formal, unterstützt den Problemlöseprozess auch inhaltlich und führt ggf. Abstimmungen durch. In Schulbüchern und Ratgeberliteratur werden als Aufgaben der Diskussionsleitung häufig genannt: *das Gespräch eröffnen, das Rederecht verteilen, kritische Phasen überblicken und zum Abschluss führen*. Um Moderations-Fähigkeiten genau beschreiben und letztendlich schulen zu können, sind die tatsächlichen Anforderungen allerdings genauer herauszuarbeiten. Die im Folgenden aufgeführten Moderationsanforderungen wurden ausschließlich aus den vorgefundenen Phänomenen innerhalb des Korpus abgeleitet. Das heißt, dass sich hinsichtlich anderer Daten ggf. mehr oder weniger Handlungsformen finden lassen. Die aufgeführten Positionen sind nicht obligat, weil der „Bedarf“ abhängig von Thema und Gesprächsverlauf ist. Daher ist die Quantität der Moderationsäußerungen nicht grundsätzlich ausschlaggebend für die Moderationsqualität. In Besprechungen, deren Verläufe unproblematisch sind, oder beim Brainstorming ist die Rederechtvergabe über weite Strecken ausreichend. Dagegen verlangen wenig zielführende und langwierige Besprechungsabschnitte mehr Aktivitäten der moderierenden Person. Besonders interessant ist die Frage, wo Leerstellen zu konstatieren sind, obwohl Positionen eigentlich hätten realisiert werden müssen. Mitunter können mit einzelnen Aktivitäten mehrere Zwecke verfolgt werden. Somit lassen sich solche Äußerungen mehr als einer Moderationsaufgabe zugeordnen. So kann z. B. die Bitte um Vorschläge gleichzeitig der Rückführung zum Thema dienen.

Die Moderationsaufgaben lassen sich also qualitativ empirisch herausarbeiten und zu spezifischen Anforderungsprofilen zusammenstellen (s. Abb. 30). So ergeben sich aus den vorliegenden Daten folgende Aufgabenprofile, die durch Abgleich mit anderen Korpora ggf. erweitert, reduziert oder abgeändert werden müssen:

- Zur *Gesprächsstrukturierung* gehören die Rederecht-Organisation, die Initiierung und Beendigung der im Handlungsmuster dargestellten Besprechungseinheiten (s. 1.2.1), die zeitliche Planung, die Bearbeitung von Metaeinwänden sowie ggf. disziplinierende Handlungen.
- Um *inhaltlich zu strukturieren* kann die Besprechungsleitung Vorschläge sammeln und ordnen, die Präzisierung von Beiträgen erbitten, Einzelaspekte verknüpfen, inhaltliche Sprünge durch die Beiträge zulassen oder verhindern, offene Fragen klären lassen, Alternativen zusammenfassen und (Zwischen-)Ergebnisse formulieren.
- Wenn *Abstimmungen* durchgeführt werden, müssen diese nicht nur positioniert, sondern auch mit den Beteiligten abgeklärt und angekündigt werden. Die Abstimmungsfrage erfordert eine inhaltliche Vorabstrukturierung, die durch eine entsprechende Formulierung vermittelt werden muss. Nach der Stimmenauszählung ist das Ergebnis bekannt zu geben.
- Die Funktion von *Visualisierung* wird im Folgekapitel ausführlicher beleuchtet.

die Besprechung formal strukturieren

- Rederechorganisation
- Musterpositionen initiieren und beenden
- zeitliche Planung
- Disziplinierung

mittels inhaltlicher Strukturierung Problemlösungen herbeiführen

- Äußerungen sammeln und für die Ver-Ortung von Inhalten sorgen
- Bearbeitung von Meta-Einwänden
- Leerstellen und Missverständnisse erkennen und klären lassen
- Einzelaspekte verknüpfen

Abstimmungen vorbereiten und durchführen

- Abstimmungen positionieren bzw. abklären und einleiten
- Abstimmung vorab strukturieren: Alternativen zusammenfassen
- Frage(n) formulieren
- Stimmen auszählen
- ggf. Stichwahl durchführen
- Ergebnis bekannt geben
- Anschlusshandlung auswählen und realisieren

Anforderungsmodule *Gesprächsstrukturierung, inhaltliche Strukturierung und Abstimmungsdurchführung* durch Visualisierung unterstützen

- Rednerliste führen
- inhaltliche Konstellationen visualisieren, um Kohärenz herzustellen
- Stimmverhältnisse notieren
- ...

Abb. 30: Moderationsanforderungen in Klassenbesprechungen

1.3 Vom Diskurs zur Problem-Textur: Die Funktion von *Visualisierung* in *Besprechungen*

Eine der Hauptschwierigkeiten innerhalb von Besprechungen zu einem komplexen Problem besteht in der sinnvollen Verknüpfung von problemlöse-relevanten Einzelaspekten, die in den verschiedenen Besprechungsbeiträgen geäußert werden. Der Vorteil der Visualisierung besteht

- in der Entlastung des Arbeitsgedächtnisses von Komplexität durch das Sichtbarmachen von Einzelaspekten,
- in der erforderlichen Präzision bei der schriftlichen Verbalisierung (vgl. Ong),
- in der bildlichen Herstellung von Verknüpfung durch die Zuordnung von adäquaten visuellen Strukturbildern als Basis für mentale Repräsentationen

sowie in der entstehenden Verwaltbarkeit von Wissen und sprachlichem Ausdruck (vgl. Ong). Das heißt, mündlich flüchtige Einzelaspekte werden mittels Versprachlichung und Verschriftlichung bzw. Abbildung fixiert und können z. B. im Rahmen von Strukturbildern in Beziehung zueinander gesetzt werden. Solche „Setzungen“ können bzw. müssen im Laufe einer Besprechung zuweilen auch revidiert bzw. verändert werden. Innerhalb der Besprechungsstruktur diskursiv angeordnete Äußerungsinhalte werden mittels Visualisierung inhaltlich geordnet, d. h. die Problem-Textur wird nach und nach erarbeitet und dadurch die Problemstruktur erkennbar.

Während der Erstellung von Visualisierung kann auf Mitschriften, Notizen und ggf. bereits vorhandene spontane Visualisierungen zurückgegriffen werden. In diesem Falle werden die intermedial vernetzten Handlungsformen (s. B 2.1) für das Management interaktiven Problemlösens genutzt und – didaktisch gesehen – verschiedene Lernbereiche integriert.

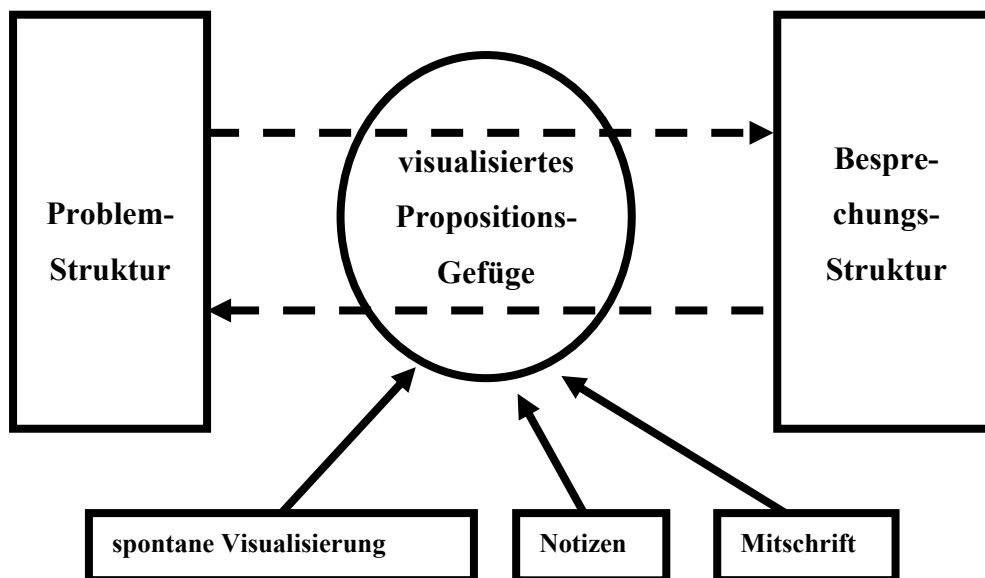


Abb. 31: Vom Diskurs zur Problem-Textur mittels Nutzung intermedial vernetzter Handlungsformen

1.4 Klassifikation von Moderationstypen

Entsprechend der Annahme, dass es verschiedene Besprechungsarten gibt, dürften diese unterschiedliche Moderations-Anforderungen stellen. Allen Besprechungsarten gemeinsam ist das Anforderungsprofil *Gesprächsstrukturierung*, das zugleich die Minimalanforderung an das Moderieren stellt. Je nach Besprechungsart, -gegenstand und -verlauf sind weitere Profile modular zu ergänzen. Abb. 32 soll solche Möglichkeiten andeuten. Auch hier sind die jeweiligen Zuordnungen empirisch zu überprüfen. Moderieren ist somit als Multi-tasking zu charakterisieren.

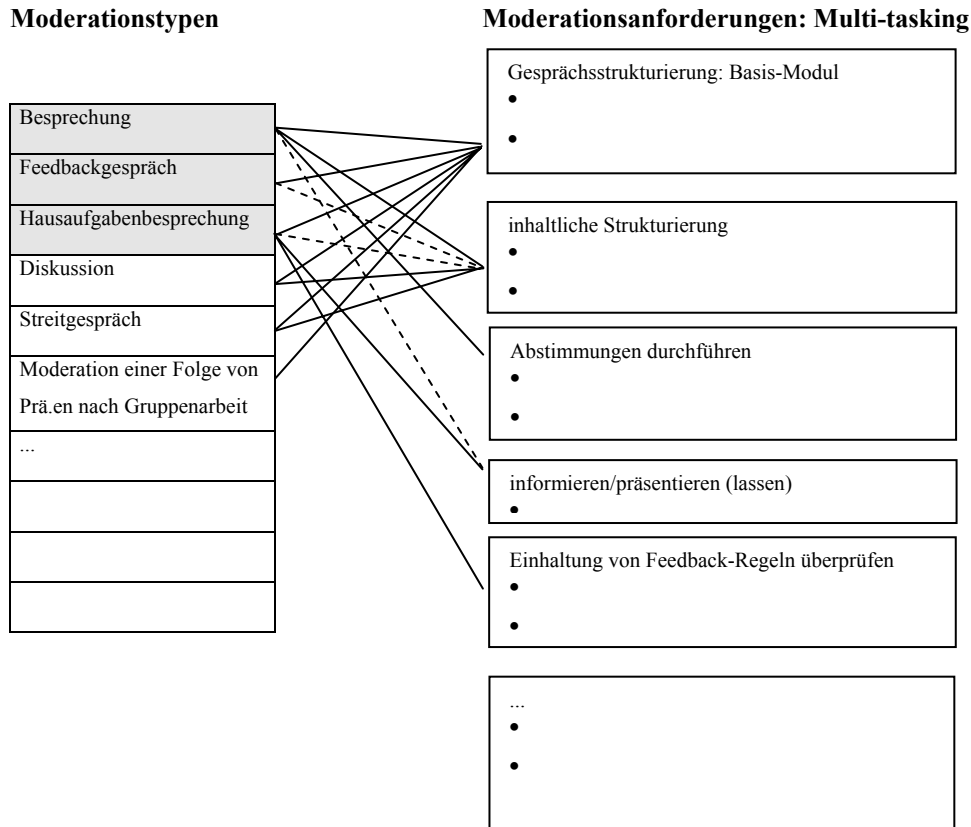


Abb. 32: Klassifikation von Moderationsarten

1.5 Zusammenfassung

Besprechungsmoderation lässt sich beschreiben als in Arbeitsprozessen intermedial vernetzte Handlungsform, die aus einem für die jeweilige Besprechungsform spezifischen Profil von Moderationsanforderungen besteht. Versteht man die Handlungsform *Besprechung* als Problemlösen i. w. S., so dient *Besprechungsmoderation* dem Gesprächs- und Problemlöse-Management.

2. Im Korpus vorhandene und für die Analyse ausgewählte Moderationsformen: Moderation von Klassenbesprechungen, Feedbackgesprächen und Hausaufgabenbesprechungen

Im Folgenden wird eine dem letzten Abschnitt entsprechende Klassifizierung von Besprechungstypen und entsprechenden Moderationsanforderungsmodulen vorgeschlagen (s. Abb. 32). Bei den hervorgehobenen Besprechungstypen handelt es sich um solche, die im Korpus vorhanden sind.

- Von den vier vorliegenden Klassenbesprechungen finden drei in einer 6. Klasse und eine in einer 7. Klasse statt. Der Aufbau von solchen Klassenbesprechungen wurde bereits als Muster in Kap. 1.1.1 beschrieben: SchülerInnen stellen Anträge, über welche die Klasse befindet. Zunächst werden die Einstellungen der MitschülerInnen abgefragt, ggf. die Umsetzung des Vorschlags sowie die dafür notwendigen Zuständigkeiten geklärt. Das diesem Besprechungstyp entsprechende Moderationsanforderungsprofil besteht aus den z. T. optionalen (s. --- in Abb. 32) Modulen *Gesprächsstrukturierung*, *inhaltliche Strukturierung*, *Abstimmungen durchführen* und *informieren/präsentieren (lassen)*.
- Feedback-Moderationen enthalten das Basis-Modul *Gesprächsstrukturierung* und optional das Modul *inhaltliche Strukturierung*. Das Korpus besteht aus insgesamt zwölf schülermoderierten Feedback-Besprechungen im Anschluss an acht Buchvorstellungen von Sechstklässlern, ein Leistungskurs-Referat (r13), das Referat der Siebtklässlerin sowie zwei Besprechungsmoderationen (6. Klasse: „Umtopfen“, „Klassenschrank“).
- Im Gegensatz zu Feedback-Moderationen, die sich an eine Präsentation anschließen, kommt bei der Moderation von Hausaufgaben-Besprechungen zu den Modulen *Gesprächsstrukturierung* und *inhaltliche Strukturierung* (letzteres optional) das Modul *informieren/präsentieren lassen* als unerlässliches hinzu. Im Korpus sind sieben schülermoderierte Besprechungen von zwei mündlichen und fünf schriftlichen Hausaufgaben enthalten, davon entfallen drei auf Fünftklässler und vier auf Sechstklässler.

Alle drei Besprechungsarten wurden vom Lehrer entwickelt, um mündliche Fähigkeiten der SchülerInnen zu schulen. Schwerpunktartig wird in dieser Arbeit die Moderation von Klassenbesprechungen untersucht. Die anderen beiden Moderationstypen werden lediglich ansatzweise untersucht, um die Anwendbarkeit der vorgeschlagenen Klassifikation anzutesten. Aufgrund der Schwerpunktbildung werden im Folgenden die vier Klassenbesprechungen ausführlicher beschrieben. Diese Kurzbeschreibungen haben den Zweck, den jeweiligen Besprechungsverlauf inhaltlich und formal zu skizzieren, um die später folgenden Detailanalysen besser rezipieren zu können.

Formale und inhaltliche Kurzbeschreibung der analysierten Klassenbesprechungen

Besprechung „Umtopfen“ (6. Klasse)

Eine der längsten Besprechungen innerhalb des Korpus behandelt die Notwendigkeit und Durchführungsmöglichkeiten des Umtopfens der im Klassenraum befindlichen Topfpflanzen. Sie dauert inkl. der Zwischen-Feedbacks, die aufgrund des problematischen Verlaufs eingefügt werden, 20 Minuten. Die Beschreibung des Besprechungsablauf (s. Anhang: Abb. 1*, Seite 285) zeigt, dass die eigentliche Besprechung des Problems immer wieder mit Feedback-Einheiten wechselt (nach s17, s22, s23, s32 und s65) und sich in vier Teile gliedert:

- Im ersten Teil (s. Anhang: Abb. 1*: s1 – s17) werden das Umtopfen generell und die benötigten Töpfe bzw. Übertöpfe thematisiert,

- im zweiten (s18 – s32) – unterbrochen durch einen misslingenden Rückkehrversuch zum Feedbackgespräch – die benötigte Erde,
- im dritten (s33 – s65) Termin und Ort
- und im vierten (s66 – s84) insbesondere die Koordination der einzelnen Zuständigkeiten.

Die Gesprächsleiterin versucht an drei Stellen abzustimmen und dreimal das Gespräch abzuschließen. Die Problemstruktur wird zunehmend als komplex erkannt. Zunächst wird diskutiert, ob umgetopft werden soll. Dies führt zur Frage nach neuen (Über-)Töpfen und deren Finanzierung (Problem: Klassenkassenwartin abwesend) bzw. möglicher Spende (Problem: Größe und Anzahl) sowie nach der benötigten Erde (Kauf oder Spende) und deren Transport. Alle Vorschläge hängen jedoch wesentlich von Ort (zu Hause, im Klassenraum, auf dem Schulhof) und Termin der Aktion ab (in den Ferien trotz Urlaubsreisen, in einer Freistunde, in der Pause, nach Unterrichtsende). Insbesondere entstehen Probleme bei der Zusammenführung der einzelnen Problemlöseaspekte.

Besprechung „Klassenschrank“ (6. Klasse)

Ebenso wie im Transkript „Umtopfen“ zeigt sich auch in der Besprechung „Klassenschrank“, dass die Komplexität des Problems erst allmählich, nämlich durch die Sammlung verschiedener Argumente, deutlich wird. Der Antrag betrifft die Erweiterung des Klassenrauminventars um einen zweiten Schrank. Letztendlich wird nur entschieden, **dass** ein weiterer Schrank aufgestellt wird. Über alle anderen damit zusammenhängenden Fragen (Verteilung der Fächer und Schlüssel, Verteilung der Inhalte auf die Schränke und Fächer, Markierung des Inhalts bzw. der BesitzerInnen auf den Schranktüren) wird nicht befunden, wohl aber intensiv diskutiert. Da die entsprechenden Vorschläge nicht protokollarisch fixiert werden, ist fraglich, inwiefern sie für die Realisierung der Entscheidung später noch zur Verfügung stehen.

Besprechung „Uhr“ (6. Klasse)

Auch im Transkript „Uhr“ ergibt sich eine relativ komplexe Problemstruktur: Es entstehen die Fragen, ob eine Uhr angeschafft werden soll, wohin sie gehängt werden soll, wie teuer sie sein darf und welches Design sie haben sollte. Letztendlich beendet der Lehrer das Gespräch aus verschiedenen Gründen und schlägt vor, in einer Kleingruppe zu klären, ob jemand eine Uhr spendet oder wer ggf. eine neue Uhr besorgt. Es wird entschieden, dass von der Mehrheit eine Uhr gewünscht wird, wie hoch der Preis sein soll und wo sie aufgehängt werden soll. Über das Design wird zwar relativ viel diskutiert, aber nicht befunden.

Besprechung „Raumgestaltung“ (7. Klasse)

Im Transkript „Raumgestaltung“ ergibt sich die Komplexität der Besprechungsstruktur dadurch, dass tiefer liegende Probleme zum Ausdruck kommen. Diese Besprechung wird von beiden KlassensprecherInnen geleitet. Eigentliches Thema ist die Verbesserung der Raumgestaltung mittels verschiedener Elemente (Blumen, Poster ...). Dies setzt aber voraus, dass die SchülerInnen auch sorgsam damit umgehen. Während „an der Oberfläche“ das eigentliche Thema besprochen wird, scheint das andere, grundsätzlichere Problem im Laufe der Besprechung immer wieder durch. So erklärt es sich, dass sich besonders viele Abduktionen (31 von 119 Segmenten, also 26% der Äußerungen) finden, was einerseits wahrscheinlich dem Ausdruck von „Coolness“ dienen soll, andererseits aber ein ernsthaftes Problem der Klasse, nämlich die häufige Zerstörung von Inventar, herunterspielen soll.

Um einen Eindruck des Typs Klassenbesprechung zu vermitteln, sei ein Transkriptausschnitt aus „Raumgestaltung“ dargestellt:

- 10 M1 [genau. Und zwar wolln wir ersmal ob ihr überhaupt irgend-
 [] R ↓
 [] *hinters Ohr*
 M2 []
 [] *fingert an Filofax (bis Fl. 18)*
- 11 M1 [was an der Klasse machen wollt, oder ob ihr so in diesem
 []
 [] *r UA von 1 nach*
- 12 > [- \ -
 M1 [äh naja Klassenraum äh bleiben wollt. **s 3** Vik-
 [] *r in Brusthöhe* Saustall
 S1 []
 S2 [] *lacht*
 > []
 S3 [] *Ähm*
- 13 **1** [toria **s 4**
 > []
 S3 [] *Ich finde man sollte ihn (.) äh ziemlich verändern.*
- 14 S3 [Am besten bunt anstreichen oder sowas. **s 5**
 S4 [] *Schwarz.*
 Ss [] *lachen*
- 15 S4 [Ganz schwarz. **s 6**
 S5 [] *Oder wie sagte einer () Poster von Leo-*
- 16 M2 [] *L zeigt auf S1* **s 7**
 S1 [] *Nee also ich finde wir sollte wir soll-*
 S5 [] *nardo di Caprio.*
- 17 > []
 S1 [] *ten hier n paar Poster aufhängn. Ähm also ich find/ ich*
 > []
 S2 [] *Ja*

27 > [M1 [mal generell dafür dass die Klasse hier irgendwie ähm
 * * * *
 tippen ↓ RL
 M2 [wieder ↑/↓ (bis Fl. 36)

s 13

M1 [verschönert werden sollte. Ja okay. Also das
 [winken immer höher heran
 > [S1 [Öh
 S2 [Das ist die Mehrheit.
 s 12

3

29 M1 [is (wirklich) eindeutig, ähm (2) ja wer/ wer is denn ü-

> [M1 [überhaupt dazu bereit da was äh für zu tun?
 S1 [s 14 Ich?
 S4 [Ja. ich.
 S5 [ironisch
 Ich
 s 15

M1 [Aber nicht
 S4 [Aber nur wenn's nach meinem Willen geht. RL bewegen
 Ss [lachen
 s 17

4a/b

32 M1 [nur irgendwie die Sachen mitbringen, sondern auch Blumen
 [sich mehrfach hin und her-----

33 > [M1 [pflegen oder so.
 [-----

3. Konkrete Fähigkeiten und Schwierigkeiten der SchülerInnen bei der Besprechungsmoderation: Realisierung der Moderationsanforderungen

Um konkrete Fähigkeiten und Schwierigkeiten der SchülerInnen bei der Besprechungsmoderation analysieren zu können, reicht es nicht, allein deren Äußerungen zu analysieren. Es ist erforderlich, die Prozesse der jeweiligen gesamten Besprechung zu berücksichtigen, denn nicht nur die ModeratorInnen selbst, sondern auch beitragende SchülerInnen sowie der Lehrer nehmen insbesondere durch metakommunikative Äußerungen Einfluss auf den Besprechungsverlauf (vgl. Spiegel 2003: 154 ff.). Äußerungen mit Moderationsfunktion müssen auf den Problemlöseprozess innerhalb der jeweiligen Besprechung bezogen werden. Die Untersuchung dieses Teils gliedert sich nach den in Kap. 1 erarbeiteten Kategorien von Moderationsanforderungen in Klassenbesprechungen: Gesprächsstrukturierung (3.1), inhaltliche Strukturierung (3.2), Abstimmungsdurchführung (3.3) und ihre jeweilige Unterstützung mittels Visualisierung (3.4).

Es ist ferner anzunehmen, dass verschiedene Moderationsarten die Bewältigung unterschiedlicher Moderationsaufgaben verlangen. Um diese Annahme zu überprüfen wird im Anschluss an Besprechungsleitungen die Moderation von Feedbackgesprächen und Hausaufgabenbesprechungen untersucht.

3.1 Realisierung der Moderationsanforderung *Gesprächsstrukturierung*

Hinsichtlich der Moderationsanforderung *Gesprächsstrukturierung* zeigt sich bei der Sichtung der Daten, dass diese moderierenden SchülerInnen der Unterstufe bereits alle grundsätzlichen Anforderungen innerhalb dieses Moduls beherrschen:

- Es gelingt ihnen, das Rederecht so zu organisieren, dass deswegen keine Unzufriedenheit aufkommt.
- Sie initiieren und beenden die einzelnen Musterpositionen formal.
- Auch wenn die zeitliche Organisation aufgrund anderer fehlender Fähigkeiten (s. u.) nicht immer optimal gelingt, so zeigt sich zumindest, dass die SchülerInnen diesen Aspekt meistens im Blick haben.
- Zwar sind Disziplinierungen insgesamt selten, weil sie nicht notwendig sind, an relevanten Stellen werden sie jedoch wirkungsvoll realisiert (z. B. im Transkript „Raumgestaltung“).

Da diese Fähigkeiten bereits bei der ersten Sichtung des Materials (s. CD-Rom) deutlich erkennbar sind, werden die entsprechenden Belege an dieser Stelle nicht aufgeführt. Ob sich die Fähigkeiten bei diesen Moderierenden, in dieser Gruppe oder aufgrund dieses Lehrervorbildes entwickelt haben, ist nicht zu sagen. Wesentlich ist jedoch, dass die entsprechenden Anforderungen weniger komplex sind und daher vermutlich schon früh geschult bzw. erworben werden können.

3.2 Realisierung der Moderationsanforderung *inhaltliche Strukturierung zur Herbeiführung der Problemlösung*

Die inhaltliche Strukturierung während einer Besprechung verlangt, zunächst einmal *Äußerungen sammeln*. In Kap. 1.2.1 wurde bereits dargestellt, dass das Muster *Klassenbesprechung* nicht Position für Position abgearbeitet werden muss, sondern Wechsel zwischen den Musterpositionen möglich sind. Es gehört außerdem zur Alltagserfahrung, dass in Besprechungen auch innerhalb der Musterpositionen nicht immer inhaltlich Aspekt für Aspekt abgearbeitet

wird, sondern auch inhaltliche Sprünge⁹⁶ vorkommen. Daraus ergibt sich für die Moderation, dass die geäußerten *Inhalte verortet* werden müssen. Dazu gehört einerseits, im Rahmen der Problemstruktur relevante Inhalte zu finden (also Inhalte zu „orten“), und andererseits den Ort innerhalb der Problemstruktur anschließend sprachlich auch darzustellen (ihn also zu „verorten“). Meta-Einwände haben in Besprechungen häufig den Zweck, inhaltliche „Orte“ beizubehalten oder zu wechseln. Insofern hat auch ihre Bearbeitung diesen Fokus, nämlich neue inhaltliche „Orte“ zuzulassen oder nicht. Da die untersuchten Klassenbesprechungen nicht immer stringent verlaufen, könnte man annehmen, dass die Ursache dafür in den mangelnden Fähigkeiten der moderierenden und beitragenden TeilnehmerInnen zu suchen ist. Um diese Frage zu untersuchen, ist es einerseits nötig, den jeweiligen Besprechungsverlauf in Beziehung zur jeweiligen inhaltlichen Problemstruktur zu setzen, um dadurch einen Überblick über die konkrete Realisierung der Musterstruktur zu gewinnen. Andererseits ist zu untersuchen, ob den Beteiligten, die in diesen Übersichten deutlich werdenden Musterpositionswechsel und inhaltlichen Sprünge bewusst sind und wie die ModeratorInnen ggf. damit umgehen (3.2.1). Im Anschluss daran soll herausgearbeitet werden, inwiefern in *Klassenbesprechungen* den Moderationsanforderungen *Einzelaspekte verknüpfen* (3.2.2) und *Leerstellen und Missverständnisse erkennen und klären lassen* (3.2.3) begegnet wird.

3.2.1 Sammeln von Äußerungen und Ver-Ortung ihrer Inhalte

Vergleich von Besprechungsverlauf und inhaltliche Problemstruktur

Um einen Überblick über das jeweilige Gesamttranskript zu ermöglichen und das Verhältnis von Diskurs- und Problemstruktur erkennbar zu machen, verwendet Vogt (2002: 279, 309) dreispaltige Tabellen, in denen die Äußerungen von Gesprächsleiter, Proponenten und Opponenten bzw. die Funktionen dieser Äußerungen getrennt voneinander aufgelistet werden. Zusätzlich wird die argumentative Gliederung durch „+/-“-Kennzeichnung und Segmentzahl abgebildet (z. B. <+ 7> bedeutet Proargument zu Segment 7). Die Beschränkung auf jeweils eine Spalte für Pro- und Kontraargumente ist bei Vogt jedoch nur deshalb möglich, weil sich alle Äußerungen auf eine einzige Kontroverse beziehen. Dannerer (1999: 209 ff.) gibt in einer dreispaltigen Tabelle die Transkriptfläche, die Sprechersigle sowie den Inhalt durch Tabulatoren gestuft thematisch geordnet wieder. Dadurch können zwar alle Äußerungen zu einem Thema herausgefiltert werden, nicht jedoch deren inhaltliche Beziehung zueinander. Aufgrund dieser beiden Aspekte wurde hier eine andere Form der Visualisierung gewählt, deren Erstellungsweg im Folgenden dargestellt wird.

Um mit den viele Seiten umfassenden Transkripten in ihrer Gesamtheit umgehen zu können, wurden sie zunächst ebenso wie bei Vogt und Dannerer segmentiert. Die Segmente (s1 ff.) wurden nach folgenden Kriterien festgelegt:

- Es handelt sich jeweils um einen vollständigen turn.
- Es werden nur problembezogene Äußerung gezählt, nicht z. B. Äußerungen im Rahmen von Feedbackgesprächen, die in „Umtöpfen“ in die laufende Besprechung eingefügt werden.

⁹⁶ An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Bezeichnung „inhaltlicher Sprung“ für Aspektwechsel im Rahmen von Besprechungen verwendet wird, obwohl es sich um einen Terminus der Aufsatzdidaktik handelt. An späterer Stelle wird deutlich werden, dass das damit zusammenhängende Konzept der Kohärenz durchaus fruchtbar auch auf diskursive Zusammenhänge angewendet werden kann.

- Es werden nur die verständlichen bzw. semantisch rekonstruierbaren Äußerungen in die Zählung einbezogen.
- Werden innerhalb eines turns/Segments mehrere Aspekte angesprochen, werden Subsegmente gebildet (z. B.: s1a, s1b etc.).

Diese Segmente wurden im Transkript graphisch markiert und durchgezählt:

2	L [is Gesprächsleiter? (Gut) M [Ich > [S1 [Also anm ich find die Blu-	s 1
3	M [Kein(> [S1 [men, die könnten mal ähm <u>umgetopft</u> werden. (3)	
4	> [M [)? Benjamin / S2 [Isch/ Find isch eigentlich nisch, weil da-	s 2
5	> [S2 [hinten muss auch gar nicht ver/ ähm da auch/ ich find nisch,	
6	M [Achim S2 [dass die umgetopft werden sollten. S3 [Also: ich find	s 3
7	S3 [zwar auch, dass die nich sehr (.) <u>toll</u> aussehn, aber wenn	

Anschließend wurden die Segmentinhalte in ihrer Funktion benannt und aufgelistet (s. Abb. 33 und Anhang: Abb.en 1*-4*, Seite 285-287, 293 f., 297 f., 302-304):

1. Antrag
2. Ablehnung (nicht nötig)
3. modifizierte Ablehnung (nötig, aber viel Arbeit, Material nötig)
4. Begründung des Antrags (Wurzeln brauchen Erde)
5. weitere Begründung (kaputte Töpfe)
6. Entgegnung zu 3. (Klassenkasse f. Material)
7. Ankündigung des Abschlusses
8. Erweiterung des Antrags (neue Übertöpfe)
9. Bestätigung von 7., Vertagung von 6. (Kassenwartin fehlt)
10. weitere Begründung v. 1. (Blumen wachsen), Bestätigung von 4. u. 5. Abstimmungs-vorschlag
11. Einwand (Wer kann Töpfe mitbringen?)
12. ...

Abb. 33: Segmentliste zum Transkript „Umtopfen“

Die entstehenden Segmentlisten bieten einen ersten Überblick über den Besprechungsverlauf und können anhand der Nummerierung auf die entsprechenden Transkriptstellen bezogen werden. Anhand einer Tabelle wurden Musterpositionen (s. Tab. 34: Spaltentitel) und inhaltliche Aspekte der jeweiligen Klassenbesprechung inkl. Segmentnummer (= Spalteneinträge) abgebildet (s. Tab. 35, Anhang: Tab. 1*-4*, Seite 288, 295, 299, 305). Anhand dieser Sortierung der inhaltlichen Aspekte ergibt sich eine Abbildung der Sach- bzw. Problemstruktur. Kursivdruck markiert Beiträge des Lehrers.

Tab. 34: Tabellarische Abbildung der Musterpositionen

Einwände zur Geschäftsordnung	Thema/ Besprechungsaspekte	Vorschläge/ Fragen/ Pro	Einwände/ Antworten/ Kontra	Zuständigkeit	Abstimmung
nung	Antrag: Umtopfen der Pflanzen im Klassenraum 1	Umtopfen nötig 1, 3, 5, 6 Wurzeln brauchen Erde 4, 10 eine Pflanze kränkelt schon 9 Pflanzen wachsen 10			

In einer dritten Art von Visualisierung wird die chronologische Abfolge der Segmente auf der „Folie“ der Problemstruktur mittels Pfeilen hervorgehoben (s. Abb. 34 und Anhang: Tab. 1a*-d*, 2a*, 3a*-b*, 4a*). Um die Abbildungen nicht zu überfrachten, wurden die Sprünge bei großer Anzahl auf mehrere Abbildungen verteilt. Anhand der Pfeile werden inhaltliche Sprünge (zwischen den Zeilen) und Wechsel der Musterpositionen (zwischen den Spalten) bei der Bearbeitung der Problemstruktur visualisiert. Sie wurden durch eingekästelte Zahlen gekennzeichnet, die auch ins Transkript übertragen wurden.

Die gewählte Darstellungsform lässt also sowohl die Visualisierung der von Vogt als auch der von Dannerer ausgewählten Phänomene zu, ermöglicht allerdings zusätzlich die Darstellung der Besprechungsentwicklung. Auf diese Weise kann der gesamte Besprechungsverlauf in den Blick genommen werden, wie es Auflistungen oder Gesamttranskripte nicht erlauben. Allerdings müssen dafür schlechte Lesbarkeit und Unübersichtlichkeit in Kauf genommen werden. Die Darstellung vermittelt jedoch einen Eindruck von der Komplexität der Besprechungen und macht die Analyse im Zusammenhang mit dem jeweiligen Transkript (s. CD-Rom) potenziell überprüfbar. Die Übersichten dienen nicht dazu, im Einzelnen „gelesen“ zu werden.

Vergleicht man diese Abbildungen miteinander, so stellt man fest, dass innerhalb der untersuchten Klassenbesprechungen tatsächlich weder Musterposition für Musterposition noch inhaltlicher Aspekt für inhaltlichen Aspekt abgearbeitet wird. Daraus ergeben sich folgende Fragen: Ist ein solcher Verlauf als problematisch einzuschätzen? Was heißt das im Hinblick auf die Fähigkeiten der Beitragenden einerseits und die der Moderierenden andererseits? Eine mögliche These bestünde in der Annahme, dass die besprechenden und moderierenden Schülerinnen zu ungeübt sind, eine entgegen gesetzte darin, dass Besprechungen nicht linear zur Problemstruktur geführt werden können. Um diese Thesen zu überprüfen, sollen die analysierten inhaltlichen Sprünge und Musterpositionswechsel sowie die Reaktionen der Moderierenden darauf nun genauer betrachtet werden.

Tab. 35: Struktur der Klassenbesprechung „Umtopfen“

zur Geschäftsordnung	Thema/ Besprechungsaspekte	Vorschläge/Fragen/Pro	Einwände/Antworten/Kontra	Zuständigkeit	Abstimmung
„ob“ geklärt, aber nicht „wie“ 24	Antrag: Umtopfen der Pflanzen im Klassenraum 1	Umtopfen nötig 1, 3, 5, 6 Wurzeln brauchen Erde 4, 10 eine Pflanze krankheit schon 9 Pflanzen wachsen 10	nicht nötig 2 zu viel Arbeit 3 nicht bei allen nötig 15		Abstimmungsversuch: neue Töpfe/neue Erde 10 für Umtopfen mit neuer Erde (Mehrheit) 14
<i>Themenwechsel (F 1)</i>	Über-/Töpfe	Übertöpfe z. T. kaputt 5, 10 eine Pflanze ohne Übertopf 8	nicht bei allen nötig 15, 16		
Abschlussankündig. 7 erst Spende klären 11 Abschluss 17	Finanzierung der Töpfe	Klassenkasse 6 Spende 9 Kassenwartin befragen 9 größten kaufen 14 über Klassenkasse auch ohne Führerin entscheidbar 26	Kassenwartin nicht da 25	Abfrage Spende 12 Zusage 13 Einschränkung 13, 14	
Abschluss des Feedbackgesprächs 34	Erde 18	Klassenkasse 18 10-Kilo-Pack 18 Transport durch die Jungen 20 in Verbindung mit Baumarktbesuch 21 Spendenangebot 28 Eltern besorgen die Erde 73, 74, 79, 81	Transportschwierigkeit 19, 22 zu wenig 23 Eltern im Urlaub 80	Spendenangebot 28-33	
	Ort	<i>außerhalb des Klassenraums (F 1),</i> 40 zu Hause 37, 44 auf dem Schulhof 37	wie sonst? 36		<i>in einer Eckfreistunde (Mehrheit)</i> vs. <i>in den Sommerferien 81</i>
„Themenwechsel“ Verlagerung auf Sommerferien 51, 60 Widerspruch 52 Vorschläge sammeln „wie“, dann abstimmen 62, 63	Termin Abfrage Zeitpunkt der Erd-Spende 35, 37	wenn Topf-Spende 38 Telefon: Koordination Erde/Töpfe 42 vortags informieren 65, 67-72	Klasse nicht informiert 43 Erdspende nicht in den Ferien möglich 78		
	Abfrage: Zeitpunkt des Umtopfens 39, 41, 43	<i>Eck-Freistunde</i> 40, 53, 54, 55, 64, 66, 76 in den Sommerferien 44, 61, 66, 77	Zeitpunkt unattraktiv 56	<i>Abfrage Koordination</i> 73 <i>Abfrage Umtopfen</i> 73	
			viele verhindert durch Urlaub 45	Abfrage: Blumen-Ferienversorgung 45 Ablehnung 46 Zusage 48, 49 2 Leute zu wenig 57	

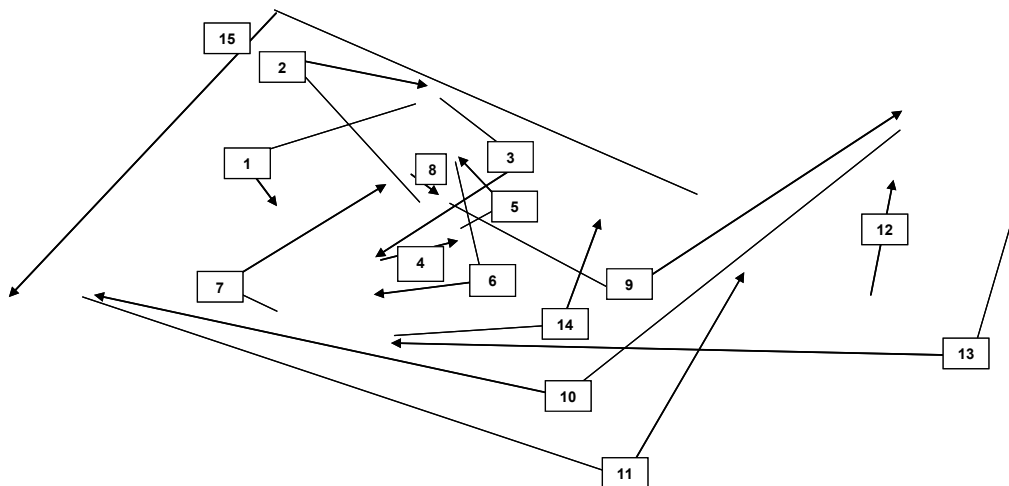




Abb. 34: Inhaltliche Sprünge und Musterpositionswechsel Nr. 1-15 in der Klassenbesprechung „Umtopfen“

Sprachliche Markierung von inhaltlichen Sprüngen und Musterpositionswechseln


Ausgehend von der Frage, ob die beitragenden SchülerInnen wissen, was sie in der Klassenbesprechung sprachlich tun, oder ob sie ihre Äußerungen unreflektiert und ungeordnet aneinander reihen, werden die inhaltlichen Sprünge und Musterpositionswechsel im Folgenden daraufhin untersucht, ob bzw. wie sie **sprachlich markiert** sind oder ob sie nicht markiert sind. Sollte ersteres zutreffen, kann man davon ausgehen, dass diese Sprünge bzw. Wechsel bewusst vollzogen werden. In diesem Fall wäre weiter zu fragen, welche **Zwecke** die SprecherInnen mit dem inhaltlichen Sprung oder Musterpositionswechsel verfolgt. Darüber hinaus soll untersucht werden, ob sich solche inhaltliche Bewegungen⁹⁷ **klassifizieren** lassen und wie sie sich zum Problemlöseprozess verhalten. Dadurch sollen das **Muster** der Handlungsform *Klassenbesprechung* überprüft und **didaktische Perspektiven** erarbeitet werden.

Für die Analyse wurden alle Äußerungen, die inhaltliche Sprünge oder Musterpositionswechsel bewirken (s.  in Abb. 34 und  im Transkript), zusammengestellt. Die jeweiligen Siglen verweisen auf das Transkript (Um = „Umtopfen“, Kl = „Klassenschrank“, Uhr = „Uhr“, Rg = „Raumgestaltung“) und die Bewegungszählung (z. B. Um 26). Ist die Nummer unterstrichen, bedeutet dies, dass es sich um eine Bewegung handelt, die von der moderierenden Person initiiert wird (z. B. Rg 18b). Klammerangaben weisen darauf hin, dass die Bewegung vom Lehrer (z. B. Rg 21 (L)), dass sie innerhalb eines der Feedbackgespräche in „Umtopfen“ (z. B. Um 17 (F)) oder von welcher ModeratorIn bei Teammoderation sie realisiert wird.

⁹⁷ In der Textlinguistik werden ebenfalls inhaltliche Bewegungen untersucht. Während Klein/Stutterheim (1987: 173) den Terminus *referentielle Bewegungen* verwenden, sprechen Linke/Nussbaumer (2000: 314) in diesem Zusammenhang von *Rekurrenz*. Wie die Ausdrücke bereits verdeutlichen, werden in beiden Fällen Wiederaufnahmen fokussiert. Da es sich bei den vorliegenden Daten aber nicht nur um Wiederaufnahmen, sondern auch um Neueinführungen handelt, wird der Ausdruck *inhaltliche Bewegung* favorisiert.

Handelt es sich um einzelne Segmente, so wird auf deren Nummerierung hingewiesen (z. B. s32).

- **Zur Klassifizierung**

Um die Lesbarkeit dieses Kapitels zu erhöhen, wird zunächst die durch die Datenanalyse entstandene Klassifikation vorgestellt. Erst danach werden die entsprechend kategorisierten Daten vorgestellt. Bereits unterschieden wurden inhaltliche Bewegungen innerhalb von Musterpositionen (in Abb. 35 visualisiert mittels ) und solche von einer Musterposition zur anderen (s. Pfeile in Abb. 35). Beide Bewegungsarten werden entweder direkt vollzogen oder durch Einwände zur Geschäftsordnung angeregt bzw. gefordert.

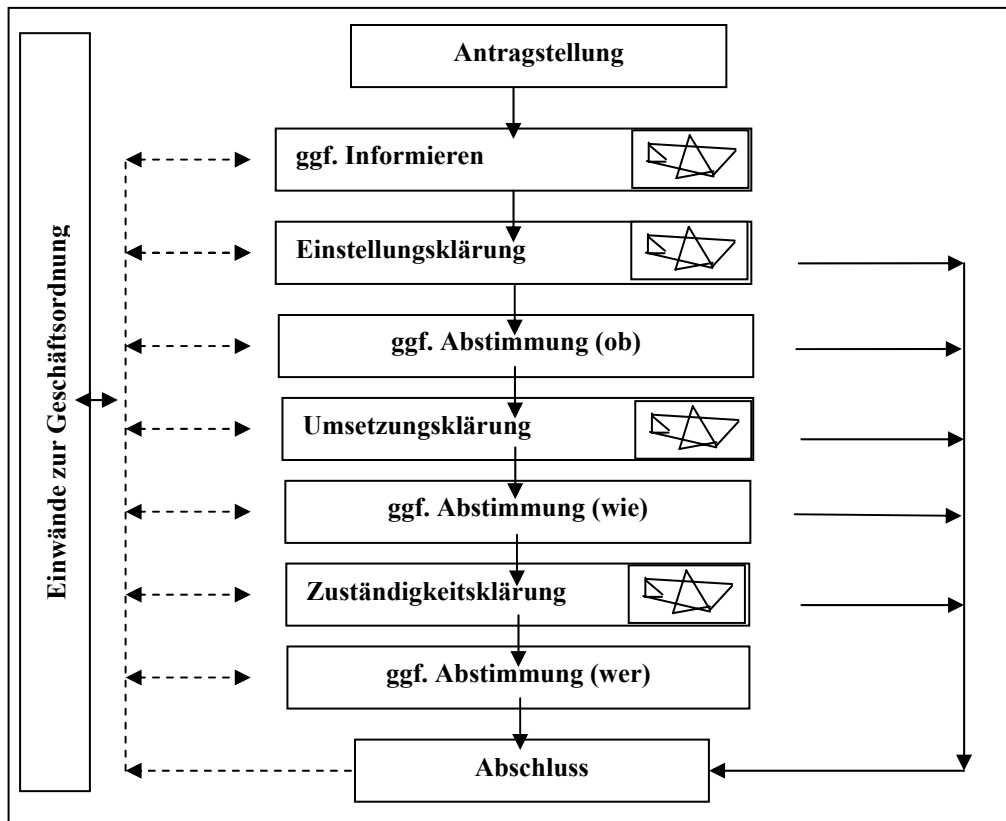


Abb. 35: Inhaltliche Bewegungen innerhalb des Musters Klassenbesprechung

Damit sind die möglichen Musterpositionswechsel bestimmt: Zu den Musterpositionen, zu denen gewechselt werden kann, gehören *Informieren (lassen)*, *Einstellungsklärung*, *Umsetzungsklärung*, *Zuständigkeitsklärung*, *Abstimmungsdurchführung (ob, wie, wer)* sowie *Abschluss*. Hinzu kommt der Wechsel zum *Metagespräch*, einem zeitlich begrenzten Musterausstieg zur Klärung von Einwänden zur Geschäftsordnung.

Inhaltliche Sprünge innerhalb von Musterpositionen lassen sich zunächst dadurch unterscheiden, dass ein neuer inhaltlicher Aspekt eingeführt oder ein bereits thematisierter fortgeführt wird (vgl. in Bezug auf schriftliche Texte Klein/Stutterheim (1987: 173), s. Abb. 36).

- Neueingeführte Aspekte können bereits formulierte Aspekte des Besprechungsthemas erweitern oder aber den Fokus mehr oder weniger stark verschieben, so dass dies sogar einen Themenwechsel bewirken kann.
- Fortführungen beziehen sich auf bereits thematisierte Aspekte. Fortführungen können direkt im Anschluss an die Aspekteinführung geäußert werden oder sich auf einen oder mehrere vor längerer Zeit geäußerte/n Aspekt/e beziehen (= einfache/mehrfache Rückführung/en). Werden mehrere Aspekte wiederaufgenommen, so können diese parallel oder aber in einen Zusammenhang gestellt und damit verknüpft fortgeführt werden.

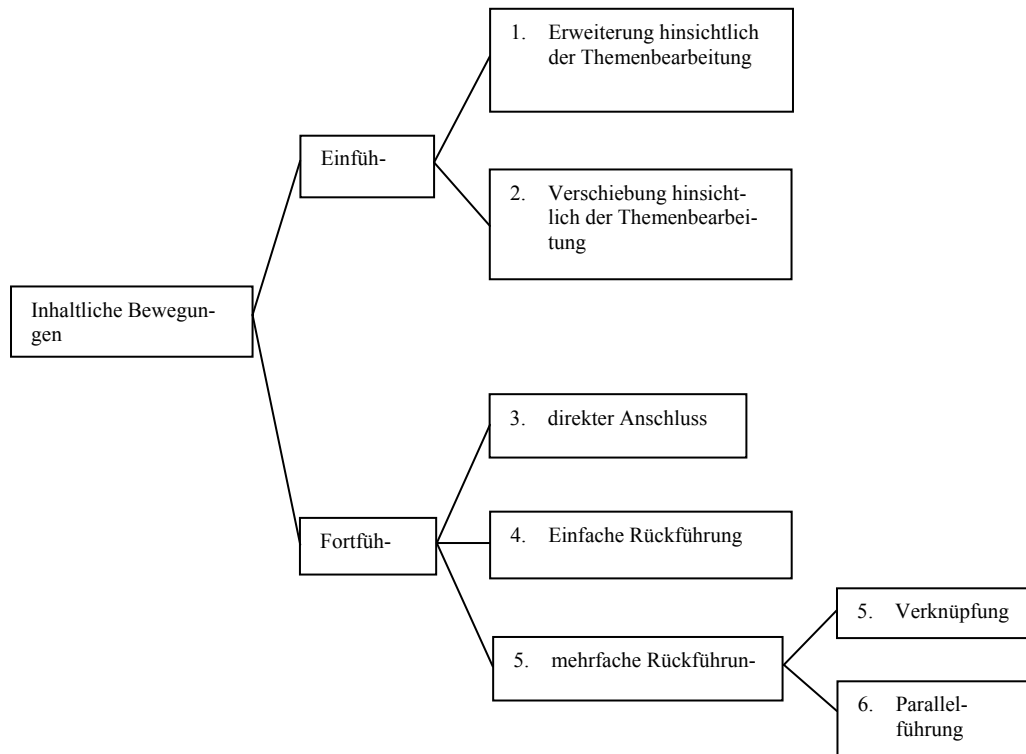


Abb. 36: Klassifizierung von inhaltlichen Bewegungen innerhalb von Musterpositionen

- **Datenanalyse**

Die Datenanalyse soll im Folgenden erstens Aussagen darüber ermöglichen, ob, ggf. wie und zu welchem Zweck inhaltliche Bewegungen sprachlich markiert werden, und zweitens, welche Funktionen die verschiedenen Bewegungsarten haben. Zunächst seien die unterschiedlichen Arten von inhaltlichen Sprüngen untersucht.

A. Inhaltliche Sprünge innerhalb von Musterpositionen

1. Einführung eines neuen Aspektes: Erweiterung hinsichtlich der Themenbearbeitung

Äußerungen, die Erweiterungen **während** der Bearbeitung des vorherigen Aspektes enthalten, werden mit explizitem oder deiktischem Bezug auf eine fremde Äußerung eingebracht oder mit einem durch *nur*, *aber* oder/und *[wenn]* ... *dann* eingeleiteten Einwand eingeführt. Der neue Aspekt wird nicht selten durch Betonung markiert:

- Um 6: [expliziter Bezug: Umtopfen sinnvoll] **Ich finde auch** dass man ihn umtopfen sollte, [Erweiterung: Töpfe nötig] **nur** ich finde ein ziemliches Problem, wer jetzt Töpfe/ Töpfe irgendwie mitbringen kann, wenn nicht sollte das aus der Klassenkasse machen,
- Uhr 14: [expliziter Bezug: geringer Preis] Also (.) jetzt muss es nicht so teuer sein, [Erweiterung: Design] **aber** ich finde's auch schön, **wenn's** eine schöne Uhr ist.

Innerhalb der **eigenen** Argumentation und **nach** der Abarbeitung eines Aspektes wird die Erweiterung gar nicht oder durch *und* oder *also* weniger stark hervorgehoben:

- Uhr 9: [Erweiterung: mögliche Bezugsquelle] Tchibo.

Erweiterungen dienen der Weiterführung des Problemlöseprozesses bei der Einstellungs-, Umsetzungs- und Zuständigkeitsklärung, indem sie zusätzlich Bedenkenswertes einbringen. Der neue Fokus wird von den SchülerInnen immer dann und nur dann in seinem Bezug zum unmittelbar vorher geäußerten Aspekt relativ stark markiert, wenn dieser noch nicht abschließend behandelt wurde. Die Markierung soll die HörerInnen inhaltlich strukturierend orientieren. Im Anschluss an eine abgeschlossene Aspektbehandlung ist dies nicht bzw. kaum notwendig und wird von den SchülerInnen auch nicht/kaum sprachlich hervorgehoben.

2. Einführung eines neuen Aspektes: Verschiebung hinsichtlich der Themenbearbeitung

In der Klassenbesprechung „Umtopfen“ kommt es zu einer Fokus-Verschiebung bei der Themenbearbeitung: Bereits relativ zu Beginn wird nicht mehr (nur) besprochen, ob umgetopft werden soll oder nicht, sondern ob neue Übertöpfe gebraucht werden:

- Um 1: Ähm also ich finde das eigentlich eine ganz gute Idee, **denn** manche äh (Töpfe) sind schon ähm ziemlich kaputt, weil das irgendwie mal runtergefallen ist oder so, und ().

Auffällig an dieser Formulierung ist, dass durch operative Prozeduren Bezüge zum Besprechungsthema hergestellt werden, die so nicht (unmittelbar) durch die Antragsformulierung vorgegeben sind. Diese Arten der Anbindung an den Antragsinhalt, lassen vermuten, dass bei den SchülerInnen die Vorstellung eines notwendigen Zusammenhanges besteht. Dies zeigt sich auch in den folgenden inhaltlichen Sprüngen:

- Um 3: Ähm ich finde die/ eigentlich auch, dass die umgetopft werden sollten, **und** wir könnten ja das Geld für die neuen Töpfe aus unserer Klassenkasse nehmen, dafür haben wir die ja.
- Um 8: irgendwann werden die Blumen ja auch größer, () gesagt hatten. Die könnten **noch** neue Töpfe gebrauchen, und die haben ja auch kaum noch Erde, wenn die () Erde muss und so,
- Um 13: **Und** den größten da, den müssen wir glaube ich kaufen.

In Um 4 wird auf den Bezug ganz verzichtet, in Um 5 kommt es grammatisch sogar zur Kontamination „*Topf umtopfen*“:

- Um 4: Ja also ich finde äh, für diese Blume, die da am Fenster steht, für die sollte dringend mal ein neuer Topf gekauft werden, weil die steht ja nur noch in diesem eigentlichen Topf drin, weil der ist jetzt ().
- Um 5: Ja ich finde auch dieser/ diese beiden/ dieser eine **Topf**, der da hängt an diesem K/ an diesem Seil, ich hoffe, ihr wisst, was ich meine, der sieht auch nicht mehr ganz so gesund aus, und ziem/ ich finde auch, dass man ihn **umtopfen** sollte,

Diese Formulierungen lassen vermuten, was sich im Feedbackgespräch herausstellt: Den SchülerInnen ist diese Verschiebung nicht bewusst, und sie wird daher sprachlich auch nicht als inhaltlicher Sprung markiert.

In der Klassenbesprechung „Uhr“ wird das Thema „Verbleib der alten Uhr“ bewusst, aber nicht explizit, sondern quasi nebenher etabliert und dominiert das Antragsthema „Kauf einer neuen Uhr“ streckenweise durch vier inhaltliche Sprünge.

Uhr 2: Isch frag misch wo äh wo () geblieben is.

Uhr 6: wir hatten damals nur ne () Schraube, falls die Uhr doch noch da sein sollte, da war nur die Batterie leer. Die würde also weiter funktioniern. (L)

Uhr 10: gibt's/ die gibt so um dreißig Mark – Ja also ich find dann sollte man jetz jemanden finden/ ja der dann irgendwie klärt ob die andere Uhr noch da is.
Wenn ja äh dann vielleicht neue Batterien dazu (kaufen) auch.

Uhr 12: Weiß denn jemand wo die alte Uhr geblieben is?

In „Uhr“ wird an anderer Stelle eine Verschiebung bewusst vollzogen und auch explizit formuliert:

Uhr 26: ersmal klärn wohin die kommt, und des find ich beim Schrank auch. (.) Bei diesem. **Das gehört jetzt zwar nicht dazu, aber/** [...] Also ich find das sollte man auch mal irgendwann mal klärn. Wohin der kommt.

In diesem Fall handelt es sich sogar um eine besprechungsübergreifende Verschiebung aufgrund der Unzufriedenheit mit dem Ergebnis der Besprechung „Klassenschrank“. Diese war abgeschlossen worden, obwohl sich nach der Abstimmung noch Besprechungsbedarf bezüglich des Platzes für den zweiten Klassenschrank ergeben hatte. Diese besprechungsübergreifende Verschiebung wird an der entsprechenden inhaltlichen Parallelstelle in der Besprechung „Uhr“ (Aspekt „wohin“) – sofern man das sagen kann – relativ „günstig“ platziert und im Anschluss an die Unmutsäußerung auch gleich wieder beendet („sollte man irgendwann mal klärn“).

Die angeführten Daten zeigen, dass bewusste, explizite Verschiebungen unproblematisch sind, sofern es bei einem „Einwurf“ bleibt oder sich die Besprechungsgruppe auf diese Verschiebung implizit oder explizit einigt. Dagegen kann eine unbewusste, implizite Verschiebung den Problemlöseprozess erschweren. Unklare Problemanalyse, individuelle Präferenzen oder Missverständnisse können die Ursache für Verschiebungen sein.

3. Fortführung eines Aspektes: direkter Anschluss

Da es sich bei diesem Fortführungstyp nicht um einen inhaltlichen Sprung handelt, wird er an dieser Stelle nicht untersucht. Vermutlich sind inhaltlich direkte Anschlüsse nicht oder nur schwach markiert, da der Fokus beibehalten wird und die Anschlüsse keiner Markierung bedürfen.

4. Fortführung eines Aspektes: einfache Rückführung

Einfache Rückführungen können unterschiedliche Ursachen haben:

- Rückführungen entstehen allein schon durch die Rednerliste: Äußerungen zu einem thematisierten Aspekt müssen „aufgespart“ werden, bis man das Rederecht erhält. Solche Rückbezüge werden von den SchülerInnen mit einer Ausnahme in allen Fällen expliziert. Entweder werden die entsprechenden SprecherInnen benannt oder die Äußerungsinhalte bzw. der Besprechungsaspekt reformuliert oder beide Verweisformen miteinander kombiniert. Interessanter Weise haben fast alle diese Äußerungen dieselbe Struktur: Im Anschluss an ein Äußerungs-Prä (ähm, ja also, also) wird der eigene

Standpunkt hervorgehoben (ich finde/wollt/glaub/denke (nicht)). Danach wird der Rückbezug expliziert und schließlich die eigene Stellungnahme formuliert, z. B.:

Tab. 36: Formate von Rückführungen

#	Prä	Standpunktmarkierung	expliziter Rückbezug	Fortführung
Um 2	Ähm	ich find die/ eigentlich auch, dass	die umgetopft werden sollten,	und wir könnten ja das Geld [...]
Kl 7	Also	ich finde	die: Idee also mit den zwei Schränken	
		find ich auch ganz gut,		dass man dann vielleicht [...]

Das heißt, dass SchülerInnen der 6. Klasse späte Bezüge nicht nur bewusst vollziehen, sondern auch hörererorientiert explizieren.

- Die Nicht-Akzeptanz von Besprechungsergebnissen kann Rückführungen zur Folge haben. In den untersuchten Klassenbesprechungen finden sich vier solcher Rückführungen. Sie sind alle sprachlich markiert: mittels aber, Standpunktmarkierung, Betonung des verwendeten Elativs („ganz wenig“) oder durch Explizierung („Ich hab noch ne Frage“):
 - Um 14: [Beschluss: Umtopfen] **Aber ich denke**, einige Töpfe, die ham das nich nötig. Also ich weiß nich, wie das mit der da oben is, aber ich glaub da wär noch gut viel Erde drin und die is auch noch in Ordnung. Also da bräuchten wir dann keinen neuen.
 - Um 32: [Beschluss: Umtopfen gekoppelt mit Ferienversorgung] Ja **aber ich meine**, wir können das vielleicht auch ähm vor der/ äh vor Mathe machen. Freitag.
 - Kl 14: [Beschluss: 2. Schrank] – Wir ham nur **ganz** wenig Platz.
 - Kl 18: [Beschluss: 2. Schrank] **Ich hab noch ne Frage**. Ja also wie **groß** is der Schrank? Genau so groß? Ja also (.) ich weiß nich was wir da alles noch **reintun** solln.

Allen Äußernden ist klar, dass die Diskussion an dieser Stelle abgeschlossen ist. Aufgrund ihrer Unzufriedenheit versuchen sie mittels Rückführung wieder in die Diskussion einzusteigen. Zum Zwecke der Hörererorientierung markieren sie diese Fortführung.

- Rückführungen entstehen auch, wenn tatsächlich, vermeintlich oder individuelle offene Fragen „entdeckt“ werden, die auch als solche erkennbar formuliert werden:
 - Um 16: Ich denke, **wir bräuchten ja auch Erde**, (2) ja weil ähm ich denke mit Umtopfen und **weil Julia ja gesagt hat**, dass die Erde dann immer weniger wird, denk ich, werden/ wird die Erde n bisschen mehr benötigt als neue Töpfe.
 - Rg 10: Äh ich hab ne Frage. Also ich bin ja erst seit Anfang des Schuljahrs () äh ihr habt doch irgendwie noch **keinmal** Geld in die Klassenkasse eingezahlt. So richtiger/
 - Um 44: Ja, wär das dann **nach der Schule oder äh vor oder in der großen Pause oder was?**
- Rückführungen mit dem Zweck der Beibehaltung oder Wiederaufnahme eines noch nicht abgearbeiteten Aspektes werden fast ausschließlich von den ModeratorInnen realisiert (s. u.: Umgang mit inhaltlichen Sprüngen). Sie dienen der inhaltlichen Strukturierung des Besprechungsverlaufes, z. B.:
 - Uhr 27: [inhaltlicher Sprung zum Thema Klassenschrank] Ja aber jetzt/ wir könn ja jetzt ersmal wieder so (verfahm) beim Preis und dann regeln wer dann danach

wo die dann hinkommt, also ich hab jetzt fünfzig, dreißig und vierzig.
Wer ist für fünfzig? Höchstens

Uhr 23: [inhaltlicher Sprung zum Thema Design der Uhr] – Also ich hab jetzt irgendwie ähm ja fünfzig Mark und (.) vierzig Mark. Noch irgendwas dazwischen, oder/

Selten werden diese Rückführungen metakommunikativ eingeleitet oder stark markiert. Meistens wird abrupt, ohne Anbindung oder Kommentierung des vorherigen Äußerungsinhaltes rückgeführt. In zwei Fällen werden die vorherigen Sprechenden allerdings immerhin direkt zum Rückführungsaspekt befragt, möglicherweise um die Rückführung weniger abrupt und für die vorherigen SprecherInnen akzeptabler zu machen:

Uhr 4: [Bitte um Abstimmung] – Bist du denn dafür oder dagegen?

Im Transkript Klassenschrank folgt auf einen wiederholten Einwand die Rückführung zum Besprechungsabschluss, was besonders abrupt wirkt und zu Unmutsäußerungen führt (s. u.). Keine der Rückführungen dieser Art wird metakommunikativ moniert.

Die Befunde weisen darauf hin, dass Rückführungen durch die moderierende Person zu deren Aufgaben gehören. Die Markierung der Rückführungen ist möglich, aber nicht nötig, weil diese im Moderationsanforderungs-Profil verankert sind. Ob sie höflich formuliert werden oder nicht, kann ggf. im Feedbackgespräch zum Gegenstand gemacht werden (s. u.: Moderationsstile), aber nicht im Rahmen der Einwände zur Geschäftsordnung thematisiert werden. Dies gilt allerdings nicht für die tatsächliche Durchführung der Rückführungen: Es könnte durchaus beantragt werden, diesen oder jenen Aspekt noch nicht zu beenden oder die Musterposition noch nicht zu wechseln. Hier halten sich die untersuchten Beitragenden zurück: Wenn sie mit Rückführungen unzufrieden sind, reagieren sie nur ihrerseits ebenfalls mit Rückführungen anstatt einen Einwand zur Geschäftsordnung zu formulieren.

5. Fortführung mehrerer Aspekte durch mehrfache Rückführungen: Verknüpfung

Verknüpfungen sind beschreibbar als mehrfache Rückführungen innerhalb eines turns. Ihre Leistung besteht darin, bereits geäußerte inhaltliche Aspekte zueinander in Beziehung zu setzen, womit zur inhaltlichen Strukturierung und damit zur Problemlösung (s. u.) wesentlich beigetragen wird. Die in Verknüpfungen verwendeten operativen Prozeduren sind abhängig von der Art der Verknüpfung: Sie können reihend (z. B. *und*), begründend (z. B. *weil*) oder strukturierend (z. B. *erstens* - *zweitens*, *oder*) wirken und sind dann angemessen, wenn die Wahl der sprachlichen Formen der Inhaltsstruktur entspricht. Dies ist in allen Belegen der Fall, z. B.:

Um 36: (im Anschluss an eine resignative Äußerung der Moderatorin) Nein, ich meinte, dass/ ähm dass ähm die Kinder/ da kann ja der Hendrik, der wohnt ja hier in der Nähe/ da kann er die irgendwo hinbringen oder die/ die Eltern oder so **und dann** können die das ja in den Sommerferien umpflanzen. Dann können sie die ja wieder mitbringen. Dann können die die versorgen **und** die Erde da rein (tun).

Uhr 13: Also ich hab n Vorschlag schon. Ähm dass wir (.) vielleicht jemanden bestimmen **weil** ich denk mal, **die alte Uhr ist bestimmt nicht mehr da**. Die hab ich auch im Mülleimer gesehn, **und** ähm dass irgendjemand ähm ne Uhr kauft, **und** dann/ (.) eine billige Uhr, **und** dass der dann das Geld aus der Klassenkasse zurückgegeben wird.

Auffällig ist, dass solche kognitiv eher anspruchsvollen Verknüpfungen in vier von 10 Fällen vom Lehrer eingebracht werden, z. B.:

Um 43: Wär euch der Vorschlag konkret genug? **In ner Eckstunde, wo was ausfällt, Fabian und Hendrik erfahren vorher davon, Töpfe und Erde mitbringen, du sagst Bescheid und äh du würdest noch n paar Kinder mit ansprechen, die mit umtopfen in der Stunde.** (L)

6. Fortführung mehrerer Aspekte durch mehrfache Rückführungen: Parallelführung

Der Ausdruck „Parallelführung“ verweist nicht auf Gleichzeitigkeit in dem Sinne, dass verschiedene Personen gleichzeitig über verschiedene Aspekte sprechen. Es sich handelt sich vielmehr um ein Nacheinander der Äußerungen bezüglich verschiedener Aspekte. Dies kann verschiedene Ursachen haben:

- Im Transkript „Raumgestaltung“ werden mittels einer Häufung von Rückführungen werden folgende vier thematische Stränge unverknüpft parallel etabliert (vgl. Abb. 37):

1. Gestaltungsvorschläge, z. B.

Rg 8: Wie wär's halt wenn wer/ wenn wer hier Regale reinbaun. (2) Weil: die: sind irgendwie schon seit Ewigkeiten da oben drauf.

2. Finanzierungsfrage:

Rg 10: Äh ich hab ne Frage. Also ich bin ja erst seit Anfang des Schuljahrs () äh ihr habt doch irgendwie noch keinmal Geld in die Klassenkasse eingezahlt. So richtiger/

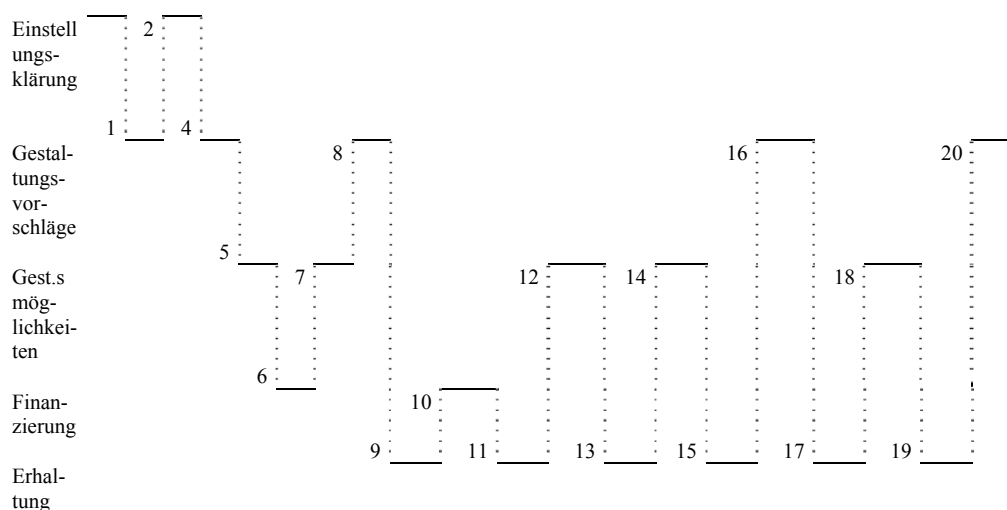


Abb. 37: Abbildung der Aspektwechsel in Raumgestaltung

3. Informieren über die vorbereitenden Aktivitäten, z. B.

Rg 18b: **Also** der Herr: äh/ Wir ham den Herrn Denne/ also ich hab den Herrn Denneler glaub ich auch angesprochen und hatte auch irgendwie letz/ in der letzten Kunststunde irgendwie versucht irgendwie noch zu sagen o-

der so, / dass wir hier vielleicht irgendwie noch was verschönern könnten, also es/ das wollt er nun [...]

4. Erhaltung als Voraussetzung für eine lohnende Umgestaltung

Rg 17: Vielleicht isses jetzt auch etwas blöde, aber ich weiß ja nicht. Nichts gegen dich jetzt mal zum Beispiel Karin, aber: rnehm wer mal an, irgendwie da steht jetzt ne Pflanze, die Karin passt drauf auf, und der Fritz macht die kaputt.

Insbesondere die Äußerungen zum Aspekt „Erhaltung“ sind deutlicher markiert. Die Markierung ist deshalb wichtig, weil jede/r SprecherIn seinen/ihren Strang beibehalten möchte. Da die drei Stränge „Gestaltungsvorschläge“, „Gestaltungsmöglichkeiten“ und „Finanzierung“ eher eine Einheit bilden, wird der Strang „Erhaltung“ möglicherweise besonders stark markiert. Die SchülerInnen sind sich ihrer Handlung bewusst und **entscheiden** sich für diese ineffiziente interaktive Vorgehensweise, die hier mit dem Ausdruck **Rückführungscluster** benannt wird.

- Parallelführung kann aber auch die Folge von Missverständnissen sein. So werden z. B. in „Umtopfen“ die Abfragen zum Zeitpunkt der Erdspende (s 35, s37) und zum Zeitpunkt des Umtopfens (s 39, s 41, s 43) sprachlich nicht eindeutig von einander unterschieden. Später werden die Alternativen Eckfreistunde vs. Sommerferien werden nicht klar getrennt als Alternativen diskutiert wie z. B. in „Klassenschrank“ (s. u.). Das liegt zum einen in den gerade beschriebenen nicht deutlich genug formulierten Abfragen zum Zeitpunkt der Erd-/Topfspende und zum Zeitpunkt des Umtopfens. Daher wird der Alternativvorschlag „in den Sommerferien“ von einem Schüler als Verschiebung verstanden (s 51). Da die Vorschläge zum anderen nicht abgeklärt und vervollständigt werden, verhartet die Besprechung für alle unbefriedigend in der Sammelphase. Selbst als dies im lehrergeleiteten Teil nachgeholt wird, kommt es noch zu Verwirrung ausdrückenden Nachfragen (Um 44, Um 46).

Auch in „Uhr“ entsteht ein Missverständnis durch unverständliche Formulierung der Abstimmungsfrage (s 15 „wer ist jetzt dann dafür dass ()“), wodurch zwei Verständnismöglichkeiten entstehen (Wer ist für eine Uhr? vs. Wer ist für eine neue Uhr?), die in eine Parallelführung münden.

In „Raumgestaltung“ ist der Besprechungsbeginn unklar formuliert:

Rg: Und zwar wolln wir ersmal fragen ob ihr überhaupt irgendwas an der Klasse machen wollt, oder ob ihr so in diesem äh naja Klassenraum bleiben wollt.
(s2)

Die doppelte Entscheidungsfrage könnte eine Abstimmung einleiten, die Moderatorin fährt aber nicht fort. Die Formulierung wird von der Beitragenden einerseits als Einstellungsabfrage und andererseits als Musterposition *Sammeln von Vorschlägen* interpretiert.

- Parallelführung kann während der Diskussion von Alternativen funktional sein. In „Klassenschrank“ werden die Alternativen Türen vs. Vorhang bereits im Antrag thematisiert. Obwohl die Besprechung doppelsträngig verläuft, kommt es nicht zu Unklarheiten, weil die jeweilige Alternative klar benannt wird:
 - Kl 1: Probleme gab mit'm **Schlüssel** [...] Also mit **Vorhängen** wär das schöner
 - Kl 2: **Schranktürn** in Raum 137 (L)

- Kl 5: Also jetzt noch zu Achim. Wenn man **Vorhänge** nehmen würde ...
 Kl 6: dann brauchen wir doch gar keine **Schranktürn**
 Kl 10: wenn man den: **Vorhang** hätte

Parallelführung kann also bewusst produziert werden und unproblematisch sein (z. B. explizite Alternativendiskussion), bewusst und zumindest verzögernd im Hinblick auf den Problemlöseprozess wirken (z. B. durch bewusstes Ignorieren der Besprechungsstruktur) oder aber nicht (vollständig) bewusst hervorgerufen werden und daher problematisch sein (z. B. implizite Verschiebung, uneindeutige Abfragen, fehlende explizite Trennung von Alternativen). Unbewusste Parallelführung geht daher – für Missverständnisse naturgemäß – mit fehlender sprachlicher Markierung einher, während die anderen Formen klare Markierungen aufweisen.

Zwischenfazit

Inhaltliche Sprünge können unterschiedliche Ursachen und Funktionen haben und lassen sich daher subklassifizieren. Die SchülerInnen markieren, falls diskursiv notwendig, bewusste inhaltliche Sprünge, um die HörerInnen im Hinblick auf die Besprechungsstruktur zu orientieren. Funktional mangelnde Markierung geht einher mit nicht bewussten inhaltlichen Verschiebungen und Missverständnissen aufgrund von uneindeutigen Formulierungen. Letzteres passiert im Vergleich zum Gesamtmaterial relativ selten. Im Hinblick auf die komplexe Besprechungsstruktur (vgl. Abb. 34: Besprechungs- vs. Problemstruktur) kann man also feststellen, dass die SchülerInnen in den meisten Fällen wissen, was sie tun und dies den anderen Beteiligten auch transparent machen.

B. Musterpositionswechsel

Musterpositionswechsel nach Abarbeitung einer Musterposition sind bewusst, in der Regel leitungsmittelt und werden häufig sprachlich markiert. Dazu werden von verschiedenen SprecherInnen in ähnlicher Weise mehrere der folgenden Mittel kombiniert:

- Phasierende Ausdrücke wie ja, gut, o.k., klar verweisen auf den Abschluss der/des vorherigen Einheit/Aspektes. Für bestimmte Einheiten spezifische Fragewörter (z. B. wer: Zuständigkeitsklärung) signalisieren den Beginn der neuen Einheit. Das paraoperative also wirkt sowohl resümierend als auch die Anschlussposition einleitend. Z. B.:
 Rg 3: **Ja o. k. Also** das is (wirklich) eindeutig, **ähm** (2) ja **wer/** wer is denn überhaupt dazu bereit da was äh für zu tun? (M1)
- Die neue Einheit wird mittels Symbolfeldausdrücken explizit benannt: abstimmen/Abstimmung, Gespräch abschließen. Temporale Deixis (dann, jetzt) verweisen einzeln oder in Kombination auf den von den HörerInnen nachzuvollziehenden Wechsel. Die Modalverben und Konjunktivformen möchte, würde, wollte, will signalisieren in Kombination mit der 1. Person Singular eine höfliche Relativierung der „Entscheidungsgehalt“ der moderierenden Person. Z. B.:
 Uhr 7: **Gut ähm dann** () **dann möchte ich jetzt abstimmen**
- Die Modalverben und Konjunktivformen würde, möchte, kann in Kombination mit dem Fragewort wer dienen dem Ausdruck von Höflichkeit bei der Abfrage von Zuständigkeiten. Z. B.:
 Uhr 33: **Und wer möchte jetzt/ wer würde/ wer möchte** ne Uhr mitbringen?

Diese Markierungen können als ausreichend beurteilt werden: Missverständnisse im Hinblick auf die jeweils aktuelle Musterposition kommen in den untersuchten Besprechungen nicht vor.

C. Zeitlich begrenzter Musterausstieg: Äußerung von Meta-Einwänden

Meta-Einwände werden hier verstanden als ein (häufig auf einen turn) begrenzter Ausstieg aus dem Besprechungsmuster mit der Absicht, eine neue Besprechungsstrategie naheulegen, die aus Sicht des Sprechers erfolgversprechender erscheint. Unterschieden werden Meta-Einwände durch die Beitragenden und solche durch den Lehrer. Die Einwände beziehen sich auf den Besprechungsverlauf und haben häufig folgende Struktur: *Äußerungs-Prä – Standpunktmarkierung – ggf. explizite oder implizite Äußerung von Kritik – ggf. Rückbezug – Vorschlag*. Z. B.:

Tab. 37: Formate von Meta-Einwänden

#	Prä	Standpunktmarkierung	implizite/ explizite Kritik	Rückbezug	impliziter/expliziter Vorschlag
Um 17 (F)	Also	ich find	das is jetzt noch gar nich so richtig geklärt.	Wir ham jetzt nur geklärt, dass wir das machen wollen.	Nur, wie wir das machen wollen ham wir jetzt gar nicht geklärt.

Beitragende SchülerInnen setzen Metaäußerungen ein, um einen Musterpositionswechsel, die Vertagung eines Aspektes, die (Re-)Fokussierung eines anderen Aspektes bzw. des Antrags-themas oder eine andere Aspektreihenfolge zu erreichen. Dazu verwenden sie folgende sprachliche Mittel und Formen: Sprecherisch auffällig ist die **Gewichtung** der semantisch für die Äußerung der konstruktiven Kritik und ggf. der Alternativen wichtigsten Silben **durch Betonung** (s. Um 17 F). Die Ausdrücke *jetzt, dann, erst mal* sowie für Besprechungsaspekte spezifische Fragewörter (*wie, was, wohin*) verweisen sprachlich auf den erwünschten Wechsel. Der starke Eingriff in die Leitung wird in fast allen Fällen dadurch abgemildert, dass Sprecher oder Sprecherin ihre Kritik als persönliche Stellungnahme markieren (*ich find, ich denke, für mich is die Frage, ich wär dafür, ich würd sagen, ich würd*).

Der Lehrer greift weniger konkret in das Handeln der moderierenden Person ein. Er versucht vielmehr, der moderierenden Person mittels strukturierender Zusammenfassungen eine Hilfestellung dadurch anzubieten, dass er eine Reflexion über Besprechungsverlauf oder/und Problemstruktur zur Verfügung stellt, deren Konsequenzen für das sprachliche Moderationshandeln er nicht festlegt, z. B.:

Kl 11: [...] äh [...] Für mich is die Frage **erstens** (.) braucht ihr mehr Platz zum Ablegen un Abstelln? Un **zweitens** braucht ihr abschließbaren Platz. Letzteres wurde mal bejaht vor (.) längerer Zeit mit der Begründung, wir möchten die Atlanten hierlassen können und abschließen können. Ähm falls das noch gilt oder andere Sachen, die abschließbar sein **solln, wär** es sinnvoll ne zweite Wand zu haben, wenn gar nix Abschließbares gebraucht wird, kein Platz gebraucht wird, **könn** wir's ja (2) einfacher lösen. (L)

Nur der Lehrer bedient sich entsprechend seiner Absicht zusätzlich zu den oben genannten sprachlichen Mitteln und Formen strukturierender Mittel zur Markierung von Alternativen bzw. Besprechungssträngen (*erstens – zweitens, zwei Punkte, erstmal – noch, das eine – euer noch wichtigeres Thema, einmal – das andere is*).

Zusammenfassung

Die Untersuchung der inhaltlichen Bewegungen hat ergeben, dass viele von ihnen – entgegen einer möglichen ersten Vermutung – nicht massive Besprechungsprobleme verursachen, sondern im Gegenteil notwendige inhaltliche Vernetzungen und Strukturierungen bewirken, ohne die ein interaktiver Problemlöseprozess nicht zielführend realisiert werden kann. Inhaltliche Sprünge, Musterpositionswechsel und Wechsel zu Meta-Einwänden sind – sofern dies zur Hörerorientierung notwendig ist – fast immer sprachlich vielfältig und in geeigneter Weise markiert, also bewusst, den HörerInnen transparent und in der Regel unproblematisch. Inhaltliche Sprünge nach Abarbeitung, Erweiterungen zur Problembearbeitung nach abgearbeiteten Aspekten sowie Rückführungen zur Weiterführung eines inhaltlichen Stranges sind so offensichtlich, dass sie einer Markierung nicht unbedingt bedürfen und daher auch nicht immer gekennzeichnet werden.

Innerhalb von Klassenbesprechungen tatsächlich problematisch sind dagegen nicht bewusste Verschiebungen und unbewusste Mehrsträngigkeit durch Missverständnisse, die durch nicht eindeutige Formulierungen entstehen. Hinderlich für den Problemlöseprozess können individuelle Präferenzsetzungen sein, wenn sie sich ohne Rücksicht auf das gemeinsame Besprechungsziel in Rückführungen niederschlagen, die nur individuell bedeutsam sind.

Hinsichtlich der Theoriebildung kann festgestellt werden, dass die durch Pfeile dargestellten potenziellen Musterpositionswechsel während der Bearbeitung einer Position tatsächlich vorkommen.

In diesem Kapitel wurden lediglich inhaltliche Bewegungen und deren Formulierung thematisiert. Auch wenn die SchülerInnen in diesem Bereich bereits viele Fähigkeiten erworben haben, erreichen sie nicht immer das Besprechungsziel. Die Ursache des Problems wie auch der Umgang damit wird an späterer Stelle noch zu zeigen sein (s. Kap. 3.2.2).

Didaktische Perspektiven

Anhand der Analyse wurde deutlich, dass es sinnvoll ist, inhaltliche Sprünge und Musterpositionswechsel als genuine Musterbestandteile zu erkennen und funktionale von dysfunktionalen inhaltlichen Bewegungen zu unterscheiden. Die Thematisierung des Musters und möglicher Realisierungsformen dürfte es SchülerInnen ermöglichen, konkrete Besprechungsverläufe erkennen und Besprechungsphasen zuordnen zu können, sich also im Rahmen von Besprechungen besser „zurecht zu finden“. Die Untersuchung hat auch gezeigt, dass es oft sinnvoll ist, solche Bewegungen sprachlich zu markieren, um die Hörer zu orientieren. Wenn SchülerInnen dies noch nicht beherrschen, sollten sie angeleitet werden zu erkennen, in welchen Fällen eine Markierung sinnvoll ist und wie sie sprachlich realisiert werden kann.

Aus den bisherigen Ergebnissen sind bereits Handlungsmaximen für die *Moderation* und die Formulierung von Beiträgen ableitbar. Als Ausgangsfragen wären zu formulieren: Was will ich als Beitragende/r bzw. ModeratorIn und wie gehe ich mit dem um, was andere wollen? Diese Fragen sind im Zusammenhang von Besprechungen insbesondere ausgerichtet auf **sprachliches** Handeln. Somit müsste die entsprechende leitende Maxime heißen: Reflektiere, was im Rahmen der sprachlichen Handlungsform Besprechung passiert und reagiere sprachlich als ModeratorIn bzw. Beitragende/r darauf. Aus den verschiedenen Typen von inhaltlichen Bewegungen ergeben sich verschiedene idealtypische Handlungsmöglichkeiten und -maximen, die im Idealfalle zwar aufgrund von Maximenkonflikten reflektiert ersetzt, aber nicht durch unbe-

wusstes Handeln verdrängt werden sollten. Sie sind in Tab. 38/1-3 systematisch dargestellt und lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Die Handlungsmaximen für Moderierende bezwecken, dass inhaltliche Bewegungen erkannt, klassifiziert und im Hinblick auf den Problemlöseprozess kontrolliert akzeptiert oder zurückgewiesen werden. Im Falle der Akzeptanz bzw. Selbst-Initiierung ist Transparenz zu gewährleisten und ggf. Verknüpfung anzustreben. Ist die beitrags-initiierte inhaltliche Bewegung nicht akzeptabel, sollte der vorherige Fokus mittels Rückführung wieder hergestellt werden.
- Beitragende sollten von ihnen beabsichtigte inhaltliche Bewegungen vor allem initiieren, wenn sie der gemeinsamen Problemlösung dienen. Vernachlässigbare individuelle Präferenzen sollten dieser untergeordnet werden. Inhaltliche Bewegungen sollten transparent gemacht werden, wenn sie sich nicht offensichtlich für alle Beteiligten ergeben. Auch die Beitragenden sollten den gesamten Besprechungsverlauf im Blick haben und Verknüpfungen herstellen. Sie können zur Unterstützung des Problemlöseprozesses Verbesserungsvorschläge im Hinblick auf die Gesprächsleitung äußern.

Die Übersicht (Tab. 38/1-3) könnte – didaktisch reduziert – dazu verhelfen, inhaltliche Bewegungen zu klassifizieren und den eigenen Intentionen beziehungsweise der jeweiligen „Rolle“ entsprechend als ModeratorIn oder Beitragende/r darauf zu reagieren. Zwar beherrschen die untersuchten SchülerInnen dies z. T. bereits, die Bewusstwerdung ihres Handelns dürfte jedoch zu einem noch reflektierteren Umgang mit den Möglichkeiten insbesondere in problematischen Situationen verhelfen. Nachdem hier bereits Maximen für den Umgang mit inhaltlichen Bewegungen bei der Moderation abgeleitet wurden, soll im Folgenden untersucht werden, wie die untersuchten ModeratorInnen denn tatsächlich auf inhaltliche Sprünge und Musterpositionswechsel reagieren.

Tab. 38/1: Typen inhaltliche Bewegungen und aus der Untersuchung resultierende Handlungsmaximen

Kategorie	mögliche Ursache	Funktion	Beispiel	Moderations-Maxime	Beitrags-Maxime
Erweiterung	Problem-analyse	Einführung eines thematisch zusätzlich relevanten Aspekts	Also öh ich find das auch gut. Nur ähm ähm wenn die Uhr je/ dahinkommt, irgendwo hingehangen wird, dann dahin. Weil da sehn wer nichts. Also die Kinder die hier sind.	Prüfe, ob der neue Aspekt zu diesem Zeitpunkt weitergeführt, verschoben oder getilgt werden soll.	Markiere deinen Beitrag, wenn es der Transparenz dient, als Erweiterung!
	Verschiebung	potenziell dysfunktional	Ich würd sagen dass wir erstmal klärn wohin die [Uhr] kommt, und des find ich beim Schrank auch. (.) Bei diesem. Das gehört, jetzt zwar nich dazu, aber/ [...] Also ich find das sollte man auch mal irgendwann mal klärn. Wohin der kommt.	Prüfe, ob eine Verschiebung der Bearbeitung des gegebenen Problems dient oder davon ablenkt.	Behalte das Antragsthema genau im Blick! Erweist sich eine Verschiebung als sinnvoll, argumentiere entsprechend!
Rückführung nach einem Aspektwechsel	späte Erlangung des Rederechts	Bezug auf bereits verlassenen Aspekt	Also Andreas hatte eben gesagt mit diesem Bildchen auf der Uhr. Ich denk mal das kann zwar sein, aber die Uhr muss auch gut le/ lesbar sein.	Prüfe, ob der Bezug der Äußerung für alle klar ist oder deutlicher geklärt werden muss.	Markiere deinen Beitrag, wenn es der Transparenz dient, als Rückführung! Verzichte auf deinen Beitrag, wenn er sich inzwischen erübrigt haben sollte.
	Nichtakzeptanz einer Entscheidung	Wiederaufnahme zwecks Revision, potenziell dysfunktional	nach der Entscheidung, einen zweiten Schrank in der Klasse aufzustellen. Ich hab noch ne Frage. Ja also wie groß is der Schrank? Genau so groß? Ja also () ich weiß nich was wir da alles noch reingitun solln.	Entscheide, ob der Beitrag der Problemlösung dient und du eine Wiederaufnahme zulassen willst.	Markiere deinen Beitrag als Rückführung und mache ggf. die Intention deines Handelns transparent!
Aspekt-Einführung	Entdecken einer offenen Frage	Wiederaufnahme zwecks nachträglicher Klärung	Ich denke, wir bräuchten ja auch Erde, (2) ja weil ähm ich denke mit Umtopfen und weil Judith ja gesagt hat, dass die Erde dann immer weniger wird, denk ich, werden/ wird die Erde n bisschen mehr benötigt als neue Töpfe.	Prüfe, ob die Frage für die allgemeine Problemlösung wichtig ist oder ob sie davon ablenkt.	Prüfe, ob die Frage für die allgemeine Problemlösung wichtig ist oder ob sie davon ablenkt.
	vorheriger inhaltlicher Strang blieb unbeendet	Wiederaufnahme zwecks strukturierter Abarbeitung	Wechsel zum Thema Klassenschrank – Ja aber jetzt/ wir könn ja jetzt erstmal wieder so (verfährn) beim Preis und dann regeln wer dann danach wo die dann hinkommt, also ich hab jetzt fünfzwanzig, dreißig und vierzig. Wer is für fünfzwanzig? Höchstens.	Wenn du die Besprechung eines Aspektes beibehalten willst, obwohl jemand einen anderen Aspekt einbringt, nutze die Möglichkeit der Rückführung.	Wenn du die Besprechung eines Aspektes beibehalten willst, obwohl jemand einen anderen Aspekt einbringt, nutze die Möglichkeit der Rückführung.
Inhaltliche Sprünge					

Tab. 38/2: Typen inhaltliche Bewegungen und aus der Untersuchung resultierende Handlungsmaximen

Kategorie	mögliche Ursache	Funktion	Beispiel	Moderations-Maxime	Beitrags-Maxime
Verknüpfung	Problemanalyse	inhaltliche Strukturierung, Herbeiführung von Problemlöse-Elementen	Also ich hab n Vorschlag schon. Ähm dass wir () vielleicht jemanden bestimmen weil ich denk mal, die alte Uhr is bestimmt nich mehr da. Die hab ich auch im Mülleimer gesehn, und ähm dass irgendjemand ähm ne Uhr kauft, und dann/ () eine billige Uhr, und dass der dann das Geld aus der Klassenkasse zurückgeben wird.	Achte auf Besprechungsstellen, an denen verschiedene Aspekte miteinander verknüpft werden müssen. Versuche dies selbst oder fordere dazu auf.	Wenn du Zusammenhänge erkennst, nenne die Einzelaspekte und bilde deren Verknüpfung sprachlich ab!
	Parallelführung	mangelnde Eindeutigkeit der Formulierung/ Missverständnis Diskussion von Alternativen	Wer möchte das [= die alte Uhr suchen] gerne machen? – Bei Tchibo gibt's das [= neue Uhr kaufen]. Schränkturen oder Vorhänge	Entdecke Missverständnisse! Formuliere eindeutig!	Formuliere so, dass klar ist, auf welche Alternative sich dein Beitrag bezieht!
	Rückführungs-Cluster	Herbeiführung einer Entscheidungsgrundlage dysfunktional	nicht eine Rückführung zu einem Aspekt (vgl. später Bezug), sondern viele Rückführungen zu mehreren Aspekten	Sorge disziplinierend dafür, dass die Stränge nacheinander bearbeitet werden.	Stelle deine persönlichen Präferenzen ggf. zurück, wenn es der Problemlösung dient!
Aspekt-Fortführung					
Inhaltliche Sprünge					

Tab. 38/3: Typen inhaltliche Bewegungen und aus der Untersuchung resultierende Handlungsmaximen

Kategorie	mögliche Ursache	Funktion	Beispiel	Moderations-Maxime	Beitrags-Maxime
Informieren (lassen)	Informationsbedarf	Ermöglichung der Meinungsbildung	Ergebnisdarstellung einer Begehung verschiedener Klassenräume durch die Klassensprecher zwecks Sammlung von Ideen zur Raumgestaltung	Markiere von dir initiierte Musterpositionen wechsel und kündige sie ggf. an!	Solltest du gewinnbringende Vorschläge zur Gesprächsführung haben, formuliere sie als Vorschlag!
	Einstellungsklärung	Herbeiführung einer Entscheidungsgrundlage	Und zwar wolln wir erstmal wissen ob ihr überhaupt irgendwas an der Klasse machen wollt, oder ob ihr so in diesem äh naja Klassenraum äh bleiben wollt.	Prüfe, wann bzw. ob ein fremdinitiiertes (Wieder-)Einstieg in eine Musterposition sinnvoll ist.	
	Umsetzungs-klärung	Erarbeitung von Umsetzungs-möglichkeiten	Also ich wollt noch ähm () den Florian fragen ...	Wenn Entscheidungsbe darf besteht, leite die Abstimmung ein.	
Abstimmungs-durchführung	Mehrheit unklar	Herbeiführung einer Entscheidung	Äh klar, also ich würd dann sagen, dass wir ma:1 ähm jetzt dann ähm ne Abstimmung machen, ähm ob jetzt ähm ob man jetzt will dass es so bleibt wie (ers) jetzt is, ode:r ähm ob wir jetzt da Tür reinham wolln, () un:d (3) Äh ja oder noch n Schrank reintun.	Wenn Aufgaben zu übernehmen sind, klare Zuständigkeiten.	
	Zuständigkeitsklärung	Bestimmung von Verantwortlichen	Wer möchte das gerne machen?	Weise darauf hin, wenn du eine Besprechung beenden willst.	
Abschluss	Problemlösung erreicht, unerreichbar oder zu vertagen	Gesprächsabschluss	Ja also ich denke mal damit is das geklärt, dass jetzt noch n Schrank hier hinkommt, () un:d/ ja damit schließ ich das Gespräch jetzt ab.		
Meta-Einwand					
		Einflussnahme auf Besprechungsverlauf	Also ich denke jetzt wir sollten Vorschläge sammeln, <u>wie</u> wir das machen, dann nachher darüber abstimmen, was wir jetzt machen.	Prüfe, ob du Vorschläge zur Gesprächsführung aufnehmen möchtest.	

Musterpositionenwechsel

Sprachliche Handlungen von ModeratorInnen im Umgang mit beitrags-initiierten inhaltlichen Bewegungen

Um die Frage, wie ModeratorInnen mit beitrags-initiierten inhaltlichen Bewegungen umgehen, beantworten zu können, wurden alle entsprechenden Äußerungen zusammengestellt und unter folgenden Fragestellungen untersucht:

- Welche Reaktionen kommen in den Daten überhaupt vor? Wie lassen sie sich klassifizieren?
- An welchen Stellen wären andere Reaktionen zielführender?
- Sind durch die individuelle Nutzung bestimmter Kategorien Rückschlüsse auf einen Moderationsstil möglich?

Klassifikation

Bereits im letzten Kapitel wurden Handlungsmaximen für Moderierende im Umgang mit inhaltlichen Bewegungen abgeleitet. Theoretisch gibt es zwei Möglichkeiten, auf beitrags-initiierte inhaltliche Bewegungen zu reagieren: Sie können akzeptiert werden oder nicht. Bei der Untersuchung der im folgenden vorgestellten Daten zeigt sich, dass diese beiden Möglichkeiten unterschiedlich realisiert werden (Beispiele s. Tab. 39):

- Akzeptabel erscheinende inhaltliche Bewegungen werden explizit oder stillschweigend gewährt, von der ModeratorIn unverändert oder gewandelt übernommen oder aber auf einen späteren Zeitpunkt verschoben, z. B.:
- Moderierende können inhaltliche Bewegungen durch Beitragende zulassen, indem sie ihnen das Rederecht stillschweigend, nonverbal oder explizit überlassen. Im gegebenen Beispiel wird eine Rückführung **gewährt**:

Rg s54: Also wir hatten/ äh wir hatten den Herrn Drewitz/ **ach so**.

Rg 13: Ja da/ z::u wollt ich auch noch sagen, ähm ja hier

Dies kann auch dadurch geschehen, dass Vorschläge von dem/r ModeratorIn **aufgenommen** werden. Im Unterschied zum Gewähren wird die inhaltliche Bewegung von der moderierenden Person noch einmal verbal vollzogen:

Um 37/s63: (nach Aufforderung, Vorschläge zu sammeln) Ja ähm dann hat jemand n Vorschlag?

Verschieben ermöglicht den Moderierenden, zunächst einen Aspekt bzw. eine Musterposition abzuschließen, bevor sie die inhaltliche Bewegung zulassen:

Uhr 25/s47: Wechsel zum Thema Klassenschränk – Ja aber jetzt/ wir könn ja jetzt ersmal wieder so (verfahren) beim Preis und dann regeln wer dann danach wo die dann hinkommt, also ich hab jetzt fümzwanzig, dreißig und vierzig. Wer is für fümzwanzig? Höchstens

später:

→Uhr 28: Und wo soll die hinkommen? Ersmal Vorschläge

Mittels **Wandlung** werden beitrags-initiierte inhaltliche Bewegungen nicht ganz abgelehnt, sondern durch Abänderung „eingepasst“. Im vorliegenden Fall schlägt ein Schüler bereits zu Beginn der Besprechung vor, Poster aufzuhängen. Der Moderator lässt sich nicht auf diesen Aspekt ein, erwähnt aber, dass dieser Aspekt in einem umfassenderen Kontext und anderer Stelle (= Vertagung) noch thematisiert werden wird:

- Rg 1/s10: Ja wir ham dann gleich noch n paar Verbesserungsvorschläge () (M2)
- später:
 →Rg 5: Also ähm was uns jetz so in den Klassen aufgefalln is, ersmal dass die äh ziemlich [...]

Je nachdem, wie stark eine solche Wandlung von der vom Beitragenden beabsichtigten inhaltlichen Bewegung abweicht, changieren Wandlungen zwischen Tilgung und Akzeptanz.

- Abgelehnte inhaltliche Bewegungen werden durch Rückführen, explizites Zurückweisen oder Ignorieren getilgt. Im folgenden Beispiel führt die Moderatorin zur Diskussion zurück (= **Rückführen**), statt die erbetene Abstimmung einzuleiten:

Uhr 3/s12: Bitte um Abstimmung – Bist du denn dafür oder dagegen?

Eine andere Moderatorin weist einen Meta-Einwand argumentierend zurück (= explizites **Zurückweisen**) und führt zum beabsichtigten Aspekt zurück:

Um 28/s43: Ja dann wissen wir ja/ dann wi/ weiß die Klasse ja nich wann. Also, wer hat jetzt ne Idee, wann wir das machen könnten.

Wenn ModeratorInnen Beiträge durch Nicht-Reaktion **ignorieren**, ist nicht immer zu entscheiden, ob sie dies aktiv entscheiden oder den Beitrag gar nicht wahrgenommen haben.

Diese Klassifikation ist mittels weiterer Daten zu ergänzen. So wird die in Erwachsenen-Besprechungen vorkommende höfliche Umgangsweise „Tilgung durch Würdigung“ (etwa: „Vielen Dank für den wichtigen Hinweis.“) von den SchülerInnen nicht realisiert und wäre zumindest in der Form wohl auch nicht der Besprechungsrunde angemessen.

Funktionalität der Umgangsweisen und Moderations-Stil

In Tab. 39 ist klar zu erkennen, dass sich die Realisierungen der Reaktionsmöglichkeiten in den verschiedenen Klassenbesprechungen quantitativ unterschiedlich verteilen: Während in „Umtopfen“ und „Uhr“ 6 bzw. 8 Tilgungen 17 bzw. 11 akzeptierten beitrags-initiierten inhaltlichen Bewegungen gegenüberstehen, findet sich in den anderen beiden Klassenbesprechungen lediglich eine Tilgung. In „Klassenschrank“ werden alle inhaltlichen Bewegungen bis auf die eine getilgte stillschweigend gewährt. Auch in „Raumgestaltung“ werden bis auf eine Tilgung und eine Wandlung alle Bewegungen von den moderierenden SchülerInnen gewährt oder aktiv aufgenommen.

Zwar sind dies Indikatoren für die Beschreibung eines eher strengeren oder eher „laschen“ Moderationsstils; diese Zuordnung ist aber nicht hinreichend abgesichert, da die **Funktionalität** der einzelnen Äußerungen innerhalb des Kontextes im Hinblick auf die jeweiligen Moderationsanforderungen berücksichtigt werden muss.

So sind die im Gesamtmaterial einzigen **expliziten Zurückweisungen** in „Umtopfen“ – ebenso wie die beiden des Lehrers in derselben Besprechung – u. a. der Tatsache geschuldet, dass es sich um eine relativ lange Besprechung und ein relativ komplexes Problem handelt, das unter zunehmenden Zeitdruck gelöst werden soll.

Tab. 39: Moderationshandlungen im Umgang mit beitrags-initiierten inhaltlichen Bewegungen

Transkript Umgangsweise	Umtopfen	Uhr	Klassenschrank	Raumgestaltung
Rückführen	26/ <u>s41</u>	3/ <u>s12</u> , 19/ <u>s42</u> , 22/ <u>s44</u> , 29/ <u>s57</u> , 31/ <u>s59</u>		6/ <u>s32</u>
explizit Zurückweisen	28/ <u>s43</u> , 33/ <u>s58</u> , 34/ <u>s60</u> , 44/ <u>s77(L)</u> , 46/ <u>s79(L)</u>			
Ignorieren		8, 9, 11	14	
explizit Gewähren				13/ <u>s54</u>
stillschweigend Gewähren	1-6, 16-18, 31, 32	1, 2, 5	1-10, 18-23	8, 11, 14, 16, 19, 20
Verschieben		25/ <u>s47</u> → 28		1/ <u>s10</u> → 5
Wandeln				
Übernehmen	10/ <u>s12</u> , 19/ <u>s30</u> , 23/ <u>s37</u> , 30/ <u>s46</u> , 37/ <u>s63</u> , 38/ <u>s65</u>	10/ <u>s19</u> , 12/ <u>s26</u> , 13-18/ <u>s37</u>	11-12(L)/ <u>s14</u> , 17(L)/ <u>s19</u>	9/ <u>s39</u> , 10/ <u>s47</u> , 15/ <u>s63</u> , 17/ <u>s69</u> , 21(L)/ <u>s99</u>
Tilgung				
Akzeptanz				

Diese Komplexität drückt sich auch in späten Nachfragen (Um 44, Um 46) aus, die verdeutlichen, dass einige SchülerInnen die Verknüpfung der Problemlöseaspekte auch gegen Ende der Besprechung immer noch nicht vollständig nachvollziehen. Für den Lehrer ist die Form des expliziten Zurückweisens eine übliche sprachliche Handlung im Unterrichtsdiskurs und fällt daher knapp und präzise aus. Bei der SchülerIn wirken diese Äußerungen eher resignativ:

- Um 33/s58: 2 Leute zu wenig - Ja das schaffen wir ja jetzt nicht mehr.
 Um 34/s60: Erdlieferer im Urlaub - Ähm das is jetzt auch n anderes Thema mit den Fe/ in den Ferien. (Das wollt ich noch sagen) aber ich merk () weil wir hatten/ wir hatten mit dem äh (Blattle) gefragt, wann wir das machen wollen, da hatt se () vorgeschlagen, in den Sommerferien. Da hat sie () Und dann wenn/ aber wenn die Klasse damit nicht einverstanden is, dann könn wir das auch gleich (sein lassen).
 Um 44/s77(L): In den Sommerferien.
 Um 46/s79(L): Deswegen hatt ich grad mit Katja besprochen, dass wir deine Erde dann gar nicht brauchen.

Die im Material enthaltenen **Rückführungen** sind alle funktional, jedoch wirken sie zum Teil abrupt. Dies könnte dadurch abgemildert werden, dass die moderierende Person verbal auf die inhaltlichen Bewegungen eingeht (z. B. durch **Verschieben** oder **Würdigen**) oder dass meta-kommunikativ explizit gemacht würde, warum entschieden wird, den begonnenen Strang zu beenden. Die Rückführung zum Zwecke der Weiterführung eines Stranges ist dann problematisch, wenn sich aus einem rigorosen Leitungsstil Unzufriedenheit ergibt (z. B. Kl 15).

Ebenso wie beim stillschweigenden Gewähren kann beim **Ignorieren** analytisch in der Regel nicht entschieden werden, ob der jeweilige inhaltliche Sprung von der moderierenden Person überhaupt wahrgenommen wurde. Beabsichtigtes Ignorieren dient der Rückführung, dürfte in der Regel jedoch (zutreffend oder nicht) aus der Sicht des Beitragenden als Missachtung interpretiert werden.

Stillschweigendes Gewähren kann funktional sein, wenn z. B. Beiträge von den SprecherInnen selbst oder von anderen Beitragenden entweder durch Abduktion ablehnend kommentiert (Rg 8, 16, 20) oder aber im Hinblick auf den Problemlöseprozess sinnvoll erscheinend ausreichend markiert werden (Um 1-6, 31, 32; Uhr 1, 2, 5), wie es z. B. bei einer Alternativen-Diskussion der Fall ist. Stillschweigendes Gewähren kann außerdem z. B. in Phasen der Ideensammlung sinnvoll sein. Ob ein/e ModeratorIn eine wiederaufflammende Diskussion nach Musterpositions- oder gar Besprechungsabschluss zulässt oder nicht, kann z. B. von dem vermuteten Zufriedenheitsgrad der Besprechungsgruppe abhängen und evtl. funktional im Hinblick auf das weitere Zusammenleben sein. Es kann sich aber auch um einen wenig straffen Moderationsstil oder um Unsicherheiten bzw. Orientierungslosigkeit bei der Moderation handeln. In „Klassenschrank“ (18-23) bleibt die wiederaufflammende Diskussion nach der Abstimmung von der Moderatorin unkommentiert, wird allerdings schließlich von ihr beendet. Die Moderatorin hat die geäußerte Unzufriedenheit einiger BesprechungsteilnehmerInnen also nicht bearbeiten, sondern lediglich demonstrieren lassen. Auffällig ist, dass die Moderation im Transkript „Uhr“ nur wenige Bewegungen stillschweigend gewährt, was mit häufigem Rückführen und Aufnehmen korreliert. Dagegen lässt die Moderatorin im Transkript „Klassenschrank“ alle (!) inhaltlichen Bewegungen unkommentiert, was mit relativ wenig Moderations-tätigkeiten insgesamt korreliert.

Neben **Gewähren** (insgesamt 37mal) werden inhaltlichen Bewegungen am häufigsten (17mal) mit **Aufnehmen** begegnet. Beide Handlungsformen ermöglichen den Beitragenden viel „Be-

wegungs-Freiheit“. Es ist allerdings zu unterscheiden, ob dies geschieht, weil die beitragsinitiierten Bewegungen für sinnvoll erachtet werden, um die subjektive Zufriedenheit der Beitragenden möglichst stark zu erhöhen, oder ob es (auch) ein Zeichen von unsicherer oder wenig versierter Leitung ist. Ein weiterer Einflussfaktor ist die Komplexität des gegebenen Problems. So lässt z. B. wenig Leitungsaktivität während der Behandlung eines komplexen Problems vermuten, dass die moderierende Person unsicher oder überfordert ist.

Die Verwendung der Handlungsmöglichkeiten ist also nur kontextabhängig beurteilbar.

Didaktische Perspektiven

LernerInnen sollten im Hinblick auf Moderationsaktivitäten bei beitrags-initiierten inhaltlichen Bewegungen Handlungsmöglichkeiten, deren Funktionen sowie konkrete Formulierungsvarianten vorgestellt werden, um ihnen bewusste Entscheidungen bei der diesbezüglichen Wahl und Realisierungsform zu ermöglichen.

3.2.2 *Verknüpfung von Einzelaspekten und Leerstellen und Hindernisse klären*

Die Moderationsanforderungen *Verknüpfung von Einzelaspekten* sowie *Klärung von Leerstellen und Missverständnissen* ergeben sich aus der spezifischen Struktur interaktiver Problemlöseprozesse (s. Kap. 1.2.3). Dadurch, dass zunächst individuell eher assoziativ entwickelte Lösungsvorschläge interaktiv nachträglich durch Teil-Problematisierungen nach und nach zerlegt werden, werden ggf. Entwicklungslücken sichtbar, die von Beitragenden durch die Thematisierung von Einzelaspekten gefüllt werden. D. h., durch die interaktive Problematisierung und die damit einhergehende Zerlegung der vorgeschlagenen Lösungswege werden nach und nach weitere Handlungswiderstände entdeckt, die ihrerseits bearbeitet werden müssen. Dies hat zur Folge, dass eine wesentliche Moderationsanforderung in der Verknüpfung dieser vereinzelt „durchdiskutierten“ Aspekte, also in der Herstellung von Kohärenz besteht, bevor diese zur Bildung von Handlungsplänen verwendet werden können. Es handelt sich hier um eine der schwierigsten Moderationsaufgaben, da sich die Problemstruktur erst im Laufe der Besprechung ergibt und sie trotzdem möglichst frühzeitig von der moderierenden Person oder einer beitragenden Person als solche erkannt und beschrieben werden sollte, um den Problemlöseprozess insgesamt vorantreiben zu können.

In komplexeren Zusammenhängen führt gerade dies in den untersuchten Besprechungen zu Schwierigkeiten. In „Umtopfen“ gelingt es auch nach längerer Besprechungszeit nicht, die relevanten Einzelaspekte zu verknüpfen, Leerstellen zu sichten und zu vervollständigen sowie Lösungsalternativen einander gegenüberzustellen. Die Diskussion dreht sich im wahrsten Sinne im Kreise: Die Problematisierung von Lösungsvorschlägen führt immer wieder zu neuen Handlungswiderständen und dadurch zu Unmut in der Besprechungsgruppe. Da die SchülerInnen dieses Problem nicht selbstständig lösen, sei an dieser Stelle dargestellt, wie der Lehrer, der aufgrund seines Berufes als professioneller Moderator bezeichnet werden kann, dieser Schwierigkeit begegnet. Er bietet der Moderatorin die Übernahme der Moderation an und ermöglicht dadurch den SchülerInnen Lernen am „Modell“: Der Lehrer demonstriert exemplarisch die Realisierung der Moderationsaufgaben, die von den SchülerInnen noch nicht beherrscht werden, sowie das „Zusammenspiel“ der in diesem Kontext relevanten Anforderungen (s. Tab. 40, S. 212). Vergleicht man das Moderationshandeln des Lehrers mit dem der moderierenden Schülerin, so stellt man fest, dass die Unterschiede hauptsächlich in der *Visualisierung* (Tafelanschrieb), in der *effizienten Reduzierung auf die wesentlichen Einzelaspekte* sowie der

strukturierten *Verknüpfung* und *Vervollständigung* einzelner Problemlösevorschlage bestehen. Es ergibt sich folgendes Tafelbild (s. Abb. 38):

Vor-schlag	wann	wo	wer	Vorbereitung
1.	Eckfrei-stunde	in der Schule	umtopfende SchulerInnen + Koordinatorin	Vertretungsplan einen Tag vorher checken + Erde/Töpfe mitbringen
2.	Sommer-ferien	zuhaus	Eltern (Erde) + SchulerInnen (Umtopfen)	

Abb. 38: Visualisierung der Problemloservorschlage in „Umtopfen“ durch L

Aus Zeitgründen wird die Vorschlagssammlung abgebrochen und Einwände, die auf Missverständnissen oder auf unzureichend durchdachten Argumenten (Eltern im Urlaub) beruhen, werden sprachlich knapp zurückgewiesen, was in dieser Weise von moderierenden SchulerInnen wohl nicht „ungestraft“ imitiert werden könnte. Sie sind einerseits der institutionellen Rolle als Lehrer und andererseits dem Zeitdruck durch das Schellen geschuldet.

Damit den beteiligten SchulerInnen das Lernen am Modell im vollen Umfang gelingt, müsste diese Sequenz aufgrund ihrer Komplexität m. E. allerdings mit Hilfe eines Transkriptes analysiert werden.

Tab. 40: Gliederung des Besprechungsverlaufs nach Übernahme der Moderation durch den Lehrer

Sammeln und Verorten	<p>L: „Ähm ich würde auf Achims Vorschlag zurückgreifen, und öh du kannst mal nachher überlegen, was ich <u>anders</u> gemacht hab als du. Vielleicht hast da n paar Ideen. Ah und <u>Vorschläge</u> sammeln, wie es jetzt gelöst wird, und ich nenne schon mal welche aus der Erinnerung heraus (3) kann ich hier machen, da darüber wahrscheinlich abgestimmt werden soll, schreib ich se an. ((schreibt an die Tafel))</p> <p>In einer ah Eckstunde <u>hier</u>, sechste Stunde zum Beispiel, oder durch <u>Eltern</u> in den Sommerferien. Ähm wobei die einzelnen Vorschläge glaub ich noch ergänzt werden können, damit sie genauer sind und klarer sind, wer wo was macht. Ähm wenn s in einer sechsten Stunde hier is, was wäre für den Vorschlag noch zu klären? (2) Martina.“</p> <p>S1: „Ah ob derjenige, weil das ja nur einen Tag vorher aufm Vertretungsplan steht, ob derjenige dann auch die Erde mitbringen kann.“</p> <p>L: „Ja Ähm (.) Lösungsvorschlag dafür? (2)“</p> <p>S2: „Ähm dass ähm jeder () aufm Vertretungsplan, und wenn wir dann mal ne sechste Stunde frei haben, dann ähm/ dann können wir das ja irgendwie () sechste Stunde frei ham, dann könn wer das ja machen. Und dann guckt jeder darauf, <u>ob</u> wir mal/ mal ne sechste Stunde frei ham und dann bringt derjenige die Erde mit und ()“</p> <p>L: „Hendrik“</p> <p>S3: „Ja, also mir is das <u>eigentlich egal</u>, ah wann ich das weiß ah. N Tag vorher <u>reicht</u> mir eigentlich schon, weil ich brauch dann bloß in</p>
Visualisierung	
Leerstellen klären (1. Alternative)	
Zustandigk. kl.	

1. Alternative zus.fassen	Garten gehn und eben/ () dann hat sich die Sache.“ L: „Dir auch? Reicht dir auch n Tag vorher, Fabian?“ S4: „Ja.“
Zuständigk. kl.	L: „Öhm dann müssten wer denk ich nur klären, wer dann sagt <u>morgen</u> Sachen mitbringen. (2) Wer macht das? Würdst <u>du</u> machen? Was dann auch dein (.) Gesprächsleitungsthema jetzt wäre. Wär euch der Vorschlag konkret genug? In ner Eckstunde, wo was ausfällt, Fabian und Hendrik erfahren vorher davon, Töpfe und Erde mitbringen, du sagst Bescheid und äh du würdest noch n paar Kinder mit ansprechen, die mit <u>umtopfen</u> in der Stunde. Wer würde das machen? (.) Julia, Thomas, würde wahrscheinlich schon reichen, ne? Wenn ihr das/ äh dann alle könnt. Vielleicht fällt nochmal jemand aus wegen irgend(), da is n Arzttermin oder sonst irgend, ne? (.) Durch die Eltern in den Sommerferien. Ähm hatte ich von Katja <u>so</u> verstanden, dass sich die Eltern dann auch selber um die Erde kümmern/ kümmern können. Die meisten haben Blumenerde.“
Leerstellen klären (2. Alternative)	S4: „Nee, ich meinte nur mit der Erde und so. So umpflanzen können <u>die</u> ja machen, die Kinder.“ L: „Ja gut. (2) Die besorgen die Erde und die Kinder pflanzen um. Wäre <u>da</u> noch irgendwas zu klärn, damit dass äh <u>klar</u> is, wie das klappen kann? (4) Hendrik“
Einwand	S1: „Ja, wär das dann <u>nach</u> der Schule oder äh <u>vor</u> oder in der großen Pause oder was?“ L: „In den Sommerferien.“ Sx: ((lachen))
pos. Bearbeitung	L: „Aber () Schule.“ S3: „Das gibt nur ein Problem. In den Sommerferien bin ich (grad) die ersten drei Wochen nicht da.“
Missverständnis neg. Bearbeitung	L: „Deswegen hatt ich grad mit Katja besprochen, dass wir deine Erde dann gar nich brauchen.“ S4: „Äh wie?“ ((leise))
Missverständnis neg. Bearbeitung	L: „Martina“ S5: „Ähm ich wollte sagen, man weiß auch nich, wann die äh ganzen Eltern in den Ferien zuhause sind.“
Einwand	L: „Wenn sie nich sechseinhalb Wochen weg sind, klappt es.“
neg. Bearbeitung	S1: „Stimmt“ L: „Die wenigsten von euch werden sechseinhalb Wochen wegfahrn. O.k.? (.) Ähm Abstimmung, bevor es klingelt, äh welchen der beiden Vorschläge wollt ihr realisieren? (.) Ähm ich denk wir ham jetzt nich mehr viel Zeit noch weitere auszu(.) knobeln. Die zwei reichen vielleicht auch, ähm wer is für den ersten Vorschlag, in ner Eckstunde selberrichten? (.) Ein, zwei(.) drei oh is ne Mehrheit, zähl ich gar nicht erst aus. Is das o.k.?“
Abstimmung - einleiten - abklären	S1: „Ja.“ (Um Fl. 271-333)
- durchführen Ergebnis Antragsstellerin befragen	

Anhand einiger Belege lässt sich nachweisen, dass auch (manche) SchülerInnen bereits verknüpfen können. Sehr hilfreich im Hinblick auf den Problemlöseprozess ist z. B. die Verknüpfung in Uhr/s27, die ein Beitragender äußert, nachdem die Moderatorin um einen Verfahrensvorschlag gebeten hat:

M: Ja und was solln wir jetz machen?

S 3: Also ich hab n Vorschlag schon. Ähm dass wir (.) vielleicht jemanden bestimmen weil ich denk mal, die alte Uhr is bestimmt nich mehr da. Die hab ich auch im Mülleimer gesehn, und ähm dass irgendjemand ähm ne Uhr kauft, und dann/ (.) eine billige Uhr, und dass der dann das Geld aus der Klassenkasse zurückgeben wird.

Von *Verknüpfungen* sind *Reihungen* verschiedener inhaltlicher Aspekte zu unterscheiden. In der Besprechung „Uhr“ äußert sich eine Beitragende zu den Aspekten Preis, Design und Qualität der Uhr. Zwar realisiert sie die operativen Prozeduren *weil* und *so*, inhaltlich ist aber ohne Weiteres keine Verknüpfung „Preis - Design“ erkennbar. Möglicherweise reiht sie die verschiedenen Äußerungsteile, weil sie erst relativ spät das Rederecht erhalten hat:

Uhr s43: Ja also ich denke dass wir eine Uhr so/ ja höchstens/ höchstens vierzig holn, weil wir wolln ja ne Uhr und kein (.) Scheiß, so: ich mein jetz/ zum Beispiel Achim hat ja gesagt, dass er irgend ne stabile holen könnte. Ich mein/ hast du das gesagt? Die was aushält. Ja okay. Auf jeden Fall sollte sie (.) nich so langweilig sein wie die letzte. Ich find da sollte das Zifferblatt irgendwie witzig sein. (Als) Coca-Cola draufstehn oder/ oder weiß ich. Irgend/ irgend/ irgend/ irgend n Bild oder so. Das is/ das is besser als äh so langweilige ganz weißes Zifferblatt und draußen so n superschwarzen Rand drumherum.

Da sie ihre Ausführungen innerhalb der Abstimmungsphase positioniert, reagiert die Moderatorin mit Beharren auf der Abfrage von Preisvorschlägen. Insgesamt gesehen, sind schülerinitiierte explizite Verknüpfungsleistungen nicht sehr häufig, lehrerinitiierte dagegen schon, z. B.:

„ähm ich würd aus meiner Sicht zwei oder drei (fehlende) Sachpunkte gern noch hinzufügen. (Umtopfen 117 f.)

„Für mich is die Frage äh erstens (.) braucht ihr mehr Platz zum Ablegen un Abstelln? Un zweitens braucht ihr abschließbaren Platz. Letzteres wurde mal bejaht vor (.) längerer Zeit mit der Begründung, wir möchten die Atlanten hierlassen können und abschließen können. Ähm falls das noch gilt oder andere Sachen, die abschließbar sein solln, wär es sinnvoll ne zweite Wand zu haben, wenn gar nix Abschließbares gebraucht wird, kein Platz gebraucht wird, könn wir's ja (2) einfacher lösen.“ (Klassenschrank 97-106)

Dies gilt ebenso für die Klärung von Leerstellen und Missverständnissen:

„Ähm ich würde, wie später jemand sagte, denken, dass die Klasse, wenn sie hier anwesend ist und entscheidet, über die Klassenkasse verfügen kann. Ne? Und äh da brauchen wer die Klassenkassenführer nich fragen, sondern wir beauftragen die dann entsprechend zu bezahlen.“ (Umtopfen 121-125)

„Nur (.) vom Verfahren her. Wenn ihr in die Wand reingehn wollt, braucht ihr n Schlagbohrer. Das dürfen wir nich selber machen, muss n Hausmeister wenigstens machen, von den drei Hausmeistern die wir haben werden zwei das nich machen, (.) ähm und äh der eine hat Gott sei Dank Sommerferiendienst, der dritte ders macht, äh wenn wir da reingehn müssten wer n Haken nehmen, wir hatten damals nur ne () Schraube, falls die Uhr doch noch da sein sollte, da war nur die Batterie leer. Die würde also weiter funktioniern.“ (Uhr 304-314)

3.3 Realisierung der Moderationsanforderung *Abstimmungsdurchführung*

Eine mögliche Form der Entscheidungsfindung nach Abschluss der Musterpositionen *Einstellungs-*, *Umsetzungs-* und *Zuständigkeitsklärung* ist die *Abstimmung*. Sie ist dann sinnvoll, wenn verschiedene Meinungen oder Lösungswege zur Verfügung stehen, eine eindeutige Mehrheit nicht bereits in der vorherigen Phase deutlich wurde und eine eindeutige Mehrheit zur Umsetzung der Problemlösung notwendig ist⁹⁸.

In Kap. 1.2 wurden als Moderationsanforderungen bei der Abstimmung folgende Teilhandlungen aufgeführt:

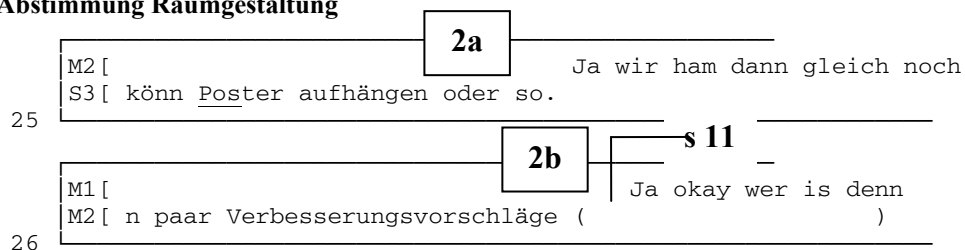
- Abstimmungen positionieren und einleiten
- Abstimmung vorab strukturieren/Frage(n) formulieren
- ggf. abstimmungsspezifisch disziplinieren
- Stimmen auszählen
- ggf. Stichwahl ankündigen und durchführen
- Ergebnis bekannt geben
- Anschlusshandlung auswählen und durchführen.

Diese Aufstellung von Handlungsschritten lässt bereits erahnen, dass die Musterposition *Abstimmungen vorbereiten und durchführen* durchaus komplexe Anforderungen an die Moderation stellen kann. In diesem Abschnitt sollen die konkreten Formulierungen der Handlungsschritte sowie entstehende Probleme bei Abstimmungen untersucht werden. Dazu ist der inhaltliche Vergleich dessen, was in den vorausgehenden Musterpositionen diskutiert wurde, mit dem, worüber abgestimmt wird, sinnvoll, weil dies von dem/r ModeratorIn eine Verknüpfungsleistung erfordert.

Die Handlungsschritte *Abstimmungen ankündigen/einleiten* (vgl. Kap. 3.2.1: sprachliche Markierung von Musterpositionen), ggf. *abstimmungsspezifisch disziplinieren*⁹⁹, *Stimmen auszählen* und *Ergebnis bekannt geben* werden von allen untersuchten SchülerInnen problemlos realisiert. Hierfür seien zwei Beispiele gelungener Abstimmungsdurchführungen genannt:

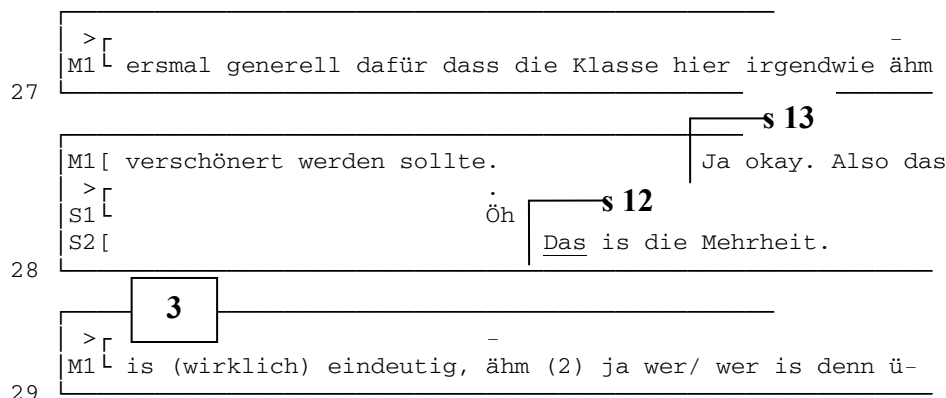
Die einzige Abstimmung in „Raumgestaltung“ befindet sich relativ zu Beginn der Klassenbesprechung, ist einfach strukturiert und unproblematisch.

Abstimmung Raumgestaltung



98 Dies ist z. B. bei erörternden Besprechungen nicht der Fall, weil mehrere Lösungswege nebeneinander stehen bleiben können.

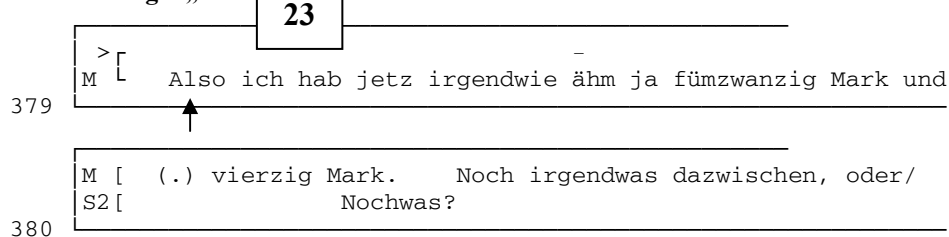
99 Z. B.: „Ja jetzt mal ganz klar melden wer will“ (KI Fl. 112 f.)



Zu weiteren Abstimmungen kommt es nicht, weil die Besprechung schießlich vertagt wird. Es wird weder über den Ordnungsdienst noch über einzelne Gestaltungsvorschläge noch über vorerst abschließende Vereinbarungen (Poster mitbringen, Präferenzliste) entschieden. Allerdings etabliert sich der Vorschlag „Poster“ durch fünfmaliges Thematisieren anscheinend als konsensuell. Andere Vorschläge (Kunstblumen, Regale) werden durch einzelne Beiträge anscheinend verworfen. Möglicherweise wären weitere Abstimmungen verfrüht gewesen, vielleicht wären einige Besprechungsteile aber auch dadurch zu einem Ergebnis geführt worden.

In „Uhr“ geht es in der zweiten Abstimmung um die Festlegung des Preises, den eine neue Uhr kosten darf. Die Moderatorin fasst zunächst alle diesbezüglichen Vorschläge (um 25,- DM, höchstens 25,- DM und höchstens 40,- DM) zusammen und bittet um Klärung, ob noch weitere Vorschläge einbezogen werden sollen (s. Transkriptausschnitt, Segment 43). Auf einen weiteren Vorschlag (zwischen 10,- und 30,- DM) folgt ein Einwand zur Geschäftsordnung mit der Bitte, zunächst zu klären, wo die Uhr aufgehängt werden soll. Dieser wird mit der strittig geklärten Frage, wo der zusätzliche Klassenschrank aufgestellt werden soll, sowie mit dem Missverständnis, dass die Klasse den Raum wechseln soll, verknüpft (Fl. 385-394). Der Moderatorin gelingt die Rückführung („Ja aber jetzt/ wir könn ja jetzt ersmal wieder so (verfahren) beim Preis und dann regeln wer dann danach wo die dann hinkommt,“) und im Anschluss daran die Abstimmung. Zwar wird der Vorschlag „höchstens dreißig Mark, aber auch niedrigens zehn Mark“ auf „höchstens dreißig“ reduziert und nicht ernst gemeinte Vorschläge (150,- DM, 1050,- DM) sowie ein leise geäußerter Kommentar zu diesen Vorschlägen (s32 „Fünzig Mark reicht doch.“) werden übergangen, aber diese Verkürzungen dienen dem Procedere und werden ohne Einwand von allen akzeptiert.

Abstimmung 2 „Uhr“



- 381 M [Kira. s 45
 > [S3 [Also ich hätte noch n Vorschlag ähm ähm höchstens
- 382 S3 [dreißig Mark, aber auch niedrigens zehn Mark. Da/ Nach-
- 383 S3 [her isses dann wieder so ne Uhr und dann geht sie wieder
- 384 S3 [kaputt. Und dann ham wie ja um/ das Geld umsonst rausge-
- 385 M [Anneliese
 S3 [schmissen. s 46
 > [S4 [25 Ähm ich würd sagen, dass wir ersmal klärn,
- 386 S4 [wo die Uhr hinkommt, und dann/ ich weiß nich. Entweder
- 387 S4 [hab ich das falsch verstanden, wir solln doch auch um-
- 388 S4 [ziehn in nen andern Raum oder? Nich? (.) Ziehn wir
 S5 [Nein.
- 389 > [S4 [nich um? Ja hab ich so verstandn. Ähm, denn, ich würd
 S5 [() 26
- 390 S4 [sagen dass wir ersmal klärn wohin die kommt, und des find
- 391 S4 [ich beim Schrank auch. (.) Bei diesem. Das gehört jetz
- 392 S1 [()
 S2 [()
 S4 [zwar nich dazu, aber/ Ja dafür bin ich aber nich.
- 393 S2 [)
 S4 [Also ich find das sollte man auch mal irgendwann

394 M [Ja aber jetzt/ wir
 S3 [)
 S4 [mal klären. Wohin der kommt. ()
 27

395 M [könnt ja jetzt erstmal wieder so (verfahren) beim Preis und

396 M [dann regeln wer dann danach wo die dann hinkommt, also

397 M [ich hab jetzt fünfzig, dreißig und vierzig. Wer ist für

398 M [fünfzig? Höchstens (4) eins zwei drei vier/ also eins

399 M [> [zwei drei vier (.) fünf. Ähm wer ist für höchstens drei-

400 M [> [ßig? (3) Ja das ist eine Mehrheit, also sagen wir
 S1 [Mehrheit.
 28

401 M [höchstens dreißig Mark. Und wo soll die hinkommen? Ers-

402 M [mal Vorschläge,

Im Hinblick auf die Handlung *Abstimmungen positionieren bzw. abklären* zeigt sich, dass die Abstimmung in keinem der Fälle abgeklärt, sondern durch die moderierende Person allein positioniert wird. Dies ist unproblematisch und üblich, solange in der Besprechungsgruppe Konsens über die Positionierung der jeweiligen Abstimmung besteht bzw. dies aufgrund des bisherigen Besprechungsverlaufs anzunehmen ist. In „Klassenschrank“ stellt sich heraus, dass einige TeilnehmerInnen nicht über konkrete Realisierungsmöglichkeiten abstimmen möchten, sondern grundsätzlich in Frage stellen, ob für einen zweiten Schrank bzw. ein zweites Regal überhaupt ausreichend Platz vorhanden ist. Die Gesprächsleitung thematisiert diese Voraussetzungsklärung nicht, da dies vom Lehrer in s 4 bereits geklärt wurde: „dann muss euer Gruppentisch so'n Meterchen nach vorne, mehr in die Mitte“. Dies ist aber nicht allen präsent oder erscheint ihnen nicht ausreichend, denn die fehlende Thematisierung an dieser Stelle führt zur Wiederaufnahme der Diskussion (s. Transkript Fl. 125-167): Das Abstimmungsergebnis wird aufgrund der fehlenden Diskussion und Abfrage bezüglich der Platznutzung nicht von allen akzeptiert. Die wiederholten Einwände einiger, dass zu wenig Platz für einen weiteren Schrank vorhanden und weitere Ablagemöglichkeiten nicht nötig seien, bleiben unkommentiert, und die wiederaufgenommene Diskussion wird durch strikte Einschränkung der Meldungen abgebrochen. Eleganter und evtl. zufriedenstellender wäre an dieser Stelle wahrscheinlich gewesen,

- 52 M [kann Töpfe mitbringen? s 13 Ja du.
S3 [Na, ich aber ich weiß es
- 53 S3 [nicht genau. Ich weiß nicht, ob die genau die richtige Grö-
- 54 S3 [ße haben. Ich weiß auch nicht wie viele. Da müsste man nach-
- 55 M [> [s 14 /
S3 [Ja dann guck mal nach und sach uns das dann,
gucken. Also ()
- 56 M [wer (inna)/ wer is denn dafür dass/ dass die Blumen umge-
12 ↑
- 57 M [topft werden (mit neuer) Erde () Ja o.k.
S1 [()
- 58 M [das is die Mehrheit. Dann kann (ste) ja mal gucken und
- 59 M [dann sagst du uns bescheid, wenn du (richtig mit Größen
- 60 M [weißt). 13 Und den größten da, den müssen wir glaub
S3 [Ja o.k. ↑
- 61 M [ich kaufen. () s 15
S1 [()
S2 [()
S4 [14 Aber ich denke, einige Töp-

Die Formulierung der Abstimmungsfrage („wer dafür is, dass wir neue Töpfe ähm () Erde ähm/“) ist uneindeutig, akustisch nicht vollständig verständlich und in ihr verknüpft die Moderatorin bereits verschiedene Aspekte, die jedoch nicht für die Einstellungsabfrage, sondern bereits für eine konkrete Umsetzungsmöglichkeit relevant sind. Dies führt folgerichtig zu einem Meta-Einwand¹⁰⁰, nämlich zunächst – wie vorgeschlagen – abzufragen, ob jemand Töpfe mitbringen kann, weil eine Spende erübrigen würde, über den Kauf von Töpfen abzustimmen. Da diese Nachfrage zu einer erneuten Problematisierung führt (die Möglichkeit der Spende hängt von den benötigten Topfgrößen ab), plädiert die Moderatorin für eine Vertagung und stellt die Abstimmungsfrage präziser auf den Antrag abgestimmt:

100 Da dieser Einwand auf der Aufnahme nicht verständlich ist, kann er nur durch die darauffolgende Reaktion der Moderatorin („Ja o.k., wer kann Töpfe mitbringen?“ Um 51 f.) rekonstruiert werden

M: „wer is denn dafür dass/ dass die Blumen umgetopft werden (mit neuer) Erde ().“ (Umtopfen 56 f.)

Zwar entscheidet sich die Mehrheit für das Umtopfen, die Diskussion flammt aber trotz Gesprächsabschlusses (Fläche 67) und Feedbackgesprächs immer wieder auf. Der Grund dafür wird von einem Schüler in s24 genannt:

S1: „Also ich find der/ is der/ das is jetzt noch gar nicht so richtig geklärt. Wir ham jetzt nur geklärt, dass wir das machen wollen. Nur, wie wir das machen wollen ham wir jetzt gar nicht geklärt.“ (Umtopfen 96-99)

In „Klassenschrank“ werden Abstimmungsalternativen dagegen sehr deutlich abgegrenzt und die vorhergehende Diskussion wird damit gut aufgenommen. Die Problemstruktur kann folgendermaßen abgebildet werden:

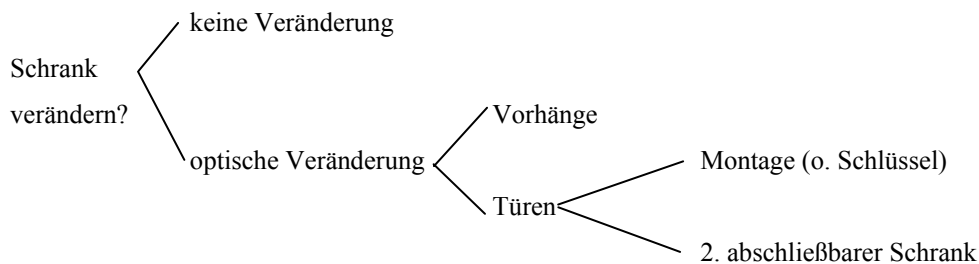


Abb. 39: Abbildung der Problemstruktur in „Klassenschrank“

Da der Diskussionsschwerpunkt in der Klärung der Schwierigkeiten mit Türen oder Vorhang verhardt, greift der Lehrer ein (s 13) und nimmt auf die Problemstruktur Bezug, die zu einem anderen Zeitpunkt schon einmal thematisiert worden war:

1. Ist mehr Platz nötig?
2. Ist abschließbarer Platz nötig?
3. Wenn beides ja, dann zweiter Schrank.
4. Wenn eines nein, einfache Lösung möglich.

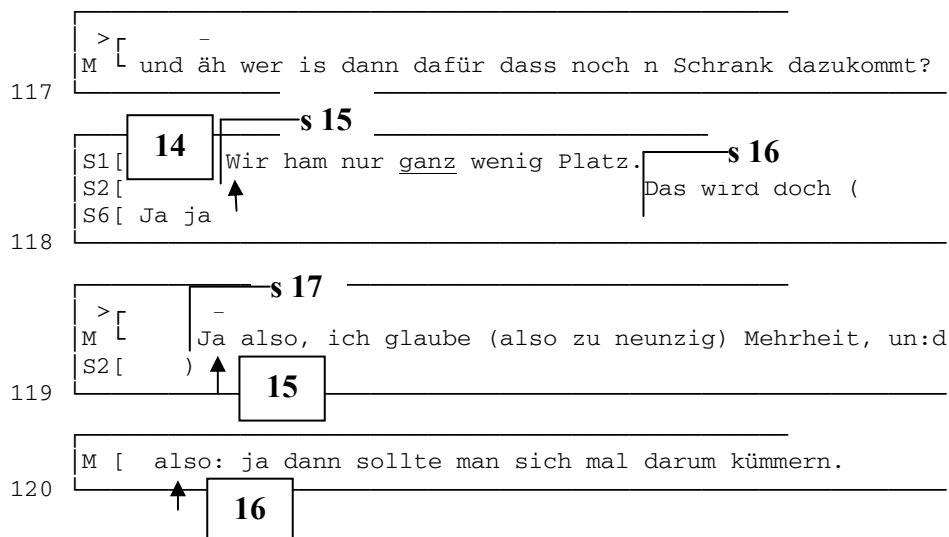
Die Moderatorin interpretiert diese Lehreräußerung als Aufforderung zur Abstimmung, weil sie diese Problemstrukturierung wohl als Vorabstrukturierung für die Abstimmung interpretiert. Sehr transparent werden Vorabstrukturierung (Fl. 108-111) und Abstimmungsformulierung (111-117) voneinander getrennt. Während der Lehrer Entscheidungsfragen formuliert hatte, die mehr als eine Abstimmung benötigt hätten, stellt die Moderatorin Entscheidungsalternativen zusammen:

1. Alles bleibt wie es ist (weder mehr Platz noch abschließbarer Platz nötig).
2. Der vorhandene Schrank soll mit Türen versehen werden. Die Schlüssel sind nicht vorhanden.
3. Es soll ein zweiter Schrank aufgestellt werden (dieser Schrank aus Raum 137 hat Türen und Schlüssel).

Die Alternativlösung mit Vorhang wird – vermutlich aufgrund negativ bewertender Äußerungen in verschiedenen Beiträgen vor der Musterposition *Abstimmen* – von der Moderatorin gar nicht mehr aufgenommen.

Abstimmung „Klassenschrank“

- 106 L [könn wir's ja (2) einfacher lösen. s 14
 M []
 M [] 13 [] Äh klar, also ich würd
- 107 M [] dann sagen, dass wir ma:l ähm jetzt dann ähm ne Abstim-
- 108 M [] mung machen, ähm ob jetzt ähm ob man jetzt will dass es so
- 109 M [] bleibt wie (ers) jetzt is, ode:r ähm ob wir jetzt da Türn
- 110 M [] reinham wolln, (.) un:d (3) Äh ja oder noch
 S1 [] oder noch so
- 111 M [] n Schrank reintun. Äh ja also dann ersmal äh wer is da-
- 112 M [] für dass es so bleibt wie es jetzt is? (7) (5) Ja jetzt
 S1 [] Zehn.
- 113 M [] mal ganz klar melden wer will.
 S2 [] fünf sechs sieben acht neun (.) zehn
 S3 [] Hen-
- 114 S3 [] drik meldest du dich?
 S4 [] (Elf)
 S5 [] eins zwei drei (2) vier fünf
- 115 M [] Also dann wer is dafür äh dass in den
 S5 [] (.) sechs sieben,
- 116 M [] Schrank Türn reinkommen? (2) Ähm (.)
 S5 [] Wer enthält sich?
 [] lacht

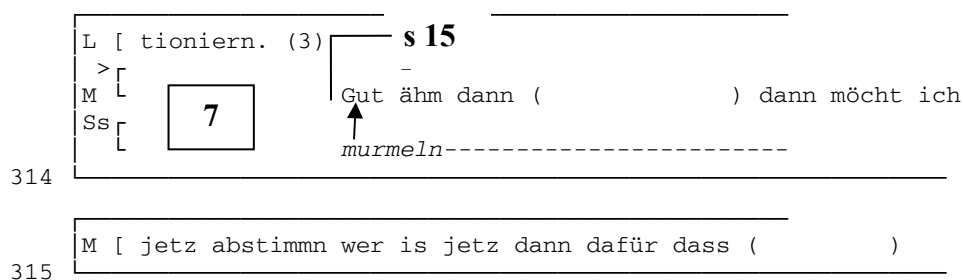


An beiden Beispielen sieht man, dass Vorabstrukturierung und Formulierung der Abstimmungsfrage gar nicht immer so einfach und durchaus bedeutsam sind.

In „Klassenschrank“ wird am Ende der Musterposition deutlich, dass die notwendige **Anschluss handlung**, nämlich die Initiierung der Musterposition *Zuständigkeitsklärung* nicht ausgewählt und durchgeführt, sondern lediglich benannt wird: „ja dann sollte man sich mal darum kümmern“ (Fl. 120): Dies wird allerdings durch den Lehrer bemängelt und daher schließlich durch die Moderatorin korrigiert.

In „Uhr“ wird die Abstimmungsfrage bei der ersten Abstimmung (Fl. 314 ff.) nicht eindeutig bzw. nicht verständlich genug formuliert: „Gut ähm dann () dann möchte ich jetzt abstimmen wer is jetzt dann dafür dass ()?“ Hinzu kommt, dass von Beginn der Besprechung an unklar ist, ob die alte Uhr kaputt und entsorgt oder ohne funktionierende Batterien noch vorhanden ist. Da der Abstimmungsgegenstand akustisch nicht verständlich ist, ist unklar, ob über einen Neukauf abgestimmt wird oder nur darüber, ob eine (neue oder alte) Uhr in der Klasse gewünscht wird. In Folge dessen wird in beide „Richtungen“ weiterdiskutiert (s 16, 17, 20, 21 vs. s 18, 19, 22). Auch die Abfrage zur Zuständigkeit (s 18, 19) für die Recherche nach der alten Uhr wird von einigen als solche für den Neukauf verstanden (s 20, 21). Erst in s 27 formuliert eine Schülerin einen integrativen Vorschlag.

Abstimmung 1 „Uhr“



- 316 M [(2) Ja: Mehrheit. (3) s 16
 S1[Was?
 S2[Okay eindeutig Minderheit. Die
 S3[Ja: 8 ↑
- 317 S2[gibt's/ die gibt so um dreißig Mark s 17
 S3[Tchibo
 > [- s 18 9 ↑
 S4[äh Ja also ich find dann soll-
 Ss [10 ↑ lachen
- 318 > [
 S4[te man jetzt jemanden finden/ ja der dann irgendwie klärt
- 319 > [
 S4[ob die andere Uhr noch da is. Wenn ja äh dann vielleicht
- 320 M [s 19
 S4[neue Batterien dazu (kaufen) auch. Wer möchte das ger-
- 321 M [ne machen? s 21
 S2[Hier der Hendrik Müller.
 S4[He s 20
 S5[He
 S6[11 Bei Tchibo gibt's das. ↑
- 322 S2[der weiß wo's () Uhrn s 22
 S4[Weiß denn jemand wo
 Ss [12 ↑ lachen
- 323 S4[die alte Uhr geblieben is? Weiß denn jemand wo die
 S5[Bitte?
 S6[Im Mülleimer
- 324 S4[alte Uhr is? s 23
 S6[Im Mülleimer. Aber der is geleert. (
- 325 S1[s 24
 S2[Seine Spur is verschwunden. s 25
 S4[) Uhr. Bitte melde dich.

	s 26	
326	M > [Ja und was solln wir jetzt machen? S1 > [\ Ja. S2 > [\ Ja isch/ S3 > [\ äh Ss [lachen murmeln	- Ähm ja. - - -
327	s 27 S3 > [Also ich hab n <u>V</u> orschlag schon. Ähm dass wir (.)	-
328	S3 [vielleicht jemanden bestimmen weil ich denk [atmet kurz ein	
329	S3 [mal, die alte Uhr is bestimmt nich mehr da. Die hab ich	
330	S3 > [auch im Mülleimer gesehn, und ähm dass irgendjemand ähm	-
331	S3 [ne Uhr kauft, und dann/ (.) eine <u>billige</u> Uhr, und dass <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px; margin: 0 10px;">13</div>	↑
332	S3 [der dann das Geld aus der Klassenkasse zurückgegeben wird. Ss [murmeln-----	

In diesem Beispiel hat die Formulierung der Abstimmungsfrage also Auswirkungen auf die Anschlusshandlungen, die von der Moderatorin aber nur mitverfolgt und nicht gesteuert werden. Entsprechend ihrer Ratlosigkeit formuliert sie „Ja und was solln wir jetzt machen?“ (Fl. 326). An dieser Stelle „springt“ S 3 für die Moderatorin „ein“, indem er eine notwendige Verknüpfung der Einzelaspekte vornimmt und daraus einen Handlungsvorschlag ableitet.

Das letzte Beispiel zu dieser Musterposition betrifft die Durchführung einer Stichwahl in „Uhr“. Wie vor der zweiten Abstimmung zugesagt, leitet die Moderatorin im Anschluss an diese die Diskussion über den Ort ein (Fl. 401 f.: „Und wo soll die hinkommen? Erstmals Vorschläge“). Die dritte Abstimmung bezieht sich auf die Ortsbestimmung. Da von den vier Vorschlägen zwei gleich große Zustimmung bekommen, muss eine Stichwahl folgen. Die Moderatorin stellt jedoch nicht für alle die beiden Alternativen erneut zur Abstimmung, sondern möchte nur die SchülerInnen erneut abstimmen lassen, die sich für die unterlegenen Vorschläge entschieden hatten. Dieses Procedere wird nicht von allen verstanden und führt zu Nachfragen

(Fl. 460-463). Die Gesprächsleiterin lässt sich jedoch nicht davon beirren, erklärt ihr Vorgehen im Nachhinein (Fl. 463-466: „Nein wer äh wer für das simple present¹⁰¹ und für (2) ähm ja ja und für über die Tür gewählt hat. Wer war das. Die/ die ah nee/ Die wähln jetzt nochmal entweder über die Tafel oder übers (2) in die/ die Mitte.“) und gelangt kurz nach dem Schellen zu einer Entscheidung. Hier wäre es sinnvoll gewesen, das Procedere vor der Stichwahl explizit zu machen.

Abstimmung 3 „Uhr“

453 M [Also i/ das war jetzt irgendwie da (.) über die Ta-
S3[Abstimmen?

454 M [fel, dahin, da oder dahinten. Wer is für über die Tafel?

455 M > [(4) Äh wer is für (.) na über das ähm Schild? Eins
[Schellen

456 M [(.) zwei (.) drei. Wer is für über die Tür? Fünf. Wer

457 M > [is n für die Mitte? /// Also es war jetzt ähm zweimal elf,

458 M > [einmal über die Mitte und einmal über die Tafel. Äh
S1[

459 M > [\ / -
[Ja. Und äh wer hat denn
S1[(Hör mal ?)

460 M [jetzt alles was anderes gewählt?
S2[He? Was soll das denn jetzt

461 S2[werden?
S3[Ja wegen den andern zusätzlich.
S4[Die wähln dann jetzt

101 Gemeint ist das an der Wand hängende Poster aus dem Englischunterricht zum Gebrauch des Simple present.

462

```

M > [ -
  [ Ja
S4 > [ -
  [ noch ähm zusätzlich.
S5 [ -
  [ Also machen wir nochmal die Wahl.
S6 [ -
  [ Noch-
```

463

```

M > [ -
  [ Nein wer äh wer für das simple present und für (2) ähm
S6 [ -
  [ mal nur die beiden
```

464

```

M > [ \ \
  [ ja ja und für über die Tür gewählt hat. Wer war das.
```

465

```

M [ Die/ die ah nee/ Die wähln jetzt nochmal entweder über die
```

466

```

M > [ \ -
  [ Tafel oder übers/ (2) in die/ die Mitte. Ja äh wer
  [ lacht
S1 [ ( )
```

467

```

M [ is für die Tafel von denen? (3) Und wer is für die Mitte?
```

468

```

M [ Dann kommt's über die Tafel.
S1 [ Schlagbohrer
Ss [
  [ stöhnen/jubeln
```

Zusammenfassend kann Folgendes konstatiert werden: Während viele der Moderationsanforderungen im Rahmen der Musterposition „Abstimmungen vorbereiten und durchführen“ bereits angemessen realisiert werden können, zeigen sich andererseits teilweise noch Schwächen, die für die Handlungen im Rahmen dieser Musterposition spezifisch sind: Uneindeutige Formulierung und akustisch unverständliche sprecherische Realisierung der Abstimmungsfrage („Umtopfen“, „Uhr“) führen ebenso zu Irritationen wie der nicht transparent gemachte Umgang mit einem uneindeutigen Abstimmungsergebnis („Uhr“). In der Besprechung „Klassenschrank“ erweist sich Nicht-Akzeptanz des Abstimmungsergebnisses als problematisch. Des Weiteren zeigte sich, dass bei der Schulung von Abstimmungs-Handlungen auch zu bedenken ist, dass mitunter auch die Auswahl der Anschlusshandlung nicht unwesentlich ist („Uhr“). Insgesamt ist hervorzuheben, dass sowohl die Einzelhandlungen dieser Musterposition als auch die gesamte Musterposition im Hinblick auf ihre Komplexität sehr unterschiedlich sein können.

3.4 Unterstützung des Moderationsanforderungs-Profiles mittels *Visualisierung*

Von den SchülerInnen werden in keinem der Anforderungsmodule Visualisierungsmöglichkeiten genutzt: Es wird zur Unterstützung des Anforderungsmoduls *Gesprächsstrukturierung* keine Rednerliste geführt, es werden bei der *Abstimmungsdurchführung* keine Alternativen oder Stimmverhältnisse notiert und auch bei der *inhaltlichen Strukturierung* keinerlei Konstellationen abgebildet. Ein Rückgriff auf Protokollnotizen oder Mitschriften ist nicht möglich.

Während dies in den ersten beiden Fällen aufgrund ausreichender mentaler Kapazitäten offensichtlich unproblematisch ist, stellt sich im Hinblick auf den Problemlöseprozess in „Umtopfen“ heraus, dass dieser in eine „Endlosschleife“ mündet. Nach Moderationsübernahme durch den Lehrer wird deutlich, wie hilfreich der Tafelanschrieb für die Verknüpfung von Einzelaspekten und die Vervollständigung von Leerstellen, also zur Herstellung von Kohärenz ist (vgl. Kap. 3.2.2). Es zeigt sich in diesem Fall weniger die Notwendigkeit der Präzisierung durch schriftliche Verbalisierung, sondern vielmehr, dass die Visualisierung das Arbeitsgedächtnis entlastet und dass die Einzelaspekte durch die Zuordnung eines Strukturbildes (Tabelle) „verwaltbar“ werden. Dies bedeutet jedoch auch, dass gerade diese Zuordnung eine Anforderung eigener Art bildet, da sie ja nicht automatisch gegeben ist und die Wahl eines anderen Strukturbildes zunächst nicht ausgeschlossen ist.

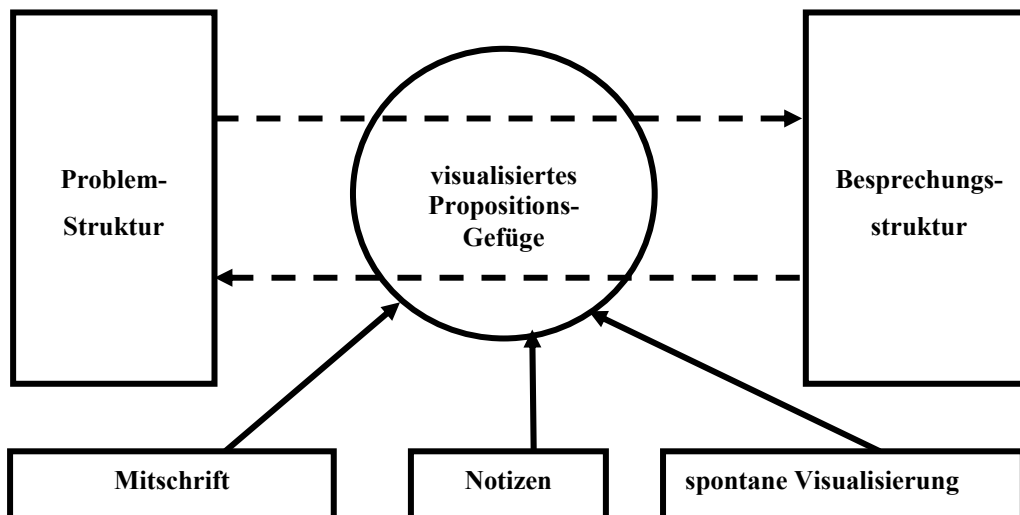


Abb. 40: Vom Diskurs zur Problem-Textur mittels Visualisierung bei Moderationen durch Nutzung intermedial vernetzter Handlungsformen

Didaktische Perspektiven

Als Konsequenz wäre aus dem gerade Dargestellten abzuleiten, dass Visualisierung in komplexen Zusammenhängen nahezu unverzichtbar ist und sie SchülerInnen aufgrund des Problemlösepotenzials nicht aus Gründen didaktischer Reduktion vorenthalten werden sollte. Andererseits bedeutet dies auch, dass Visualisierungsmöglichkeiten im Anwendungskontext vermittelt werden müssen. Eine der Möglichkeiten besteht darin, Protokollnotizen einbeziehen zu lassen.

Haben Klassenbesprechungen – wie die vorliegenden – häufig ähnliche Problemstrukturen, so könnte bereits vorab vom Lehrer ein passendes Strukturraster für Protokollnotizen oder als Stütze bei Visualisierungsbedarf zur Verfügung gestellt werden (s. Abb. 41). Weitere Visualisierungstechniken bieten sich an: Die Benutzung von Moderationskarten ermöglicht nicht nur das Speichern, sondern zudem das Verschieben und Kombinieren verschiedener Aspekte. Abbildung mittels Cluster unterstützt z. B. reine Ideensammlungen, Strukturbilder dagegen das Abwägen von Alternativen.

Antrag:
 Modifizierung(en):

ob (Einstellungen)		wie (Problemlösung)				wer (Zuständigkeiten)
Pro	Kontra	disk. Einzelaspekte	1. Vorschlag	(2.)	(3.)	

Abstimmungsergebnisse sind farbig zu markieren

Beispiel:
 Antrag: Umtopfen
 Modifizierung(en): neue (Über-)Töpfe

ob		wie			wer
Pro	Kontra	Aspekte	1. Vorschlag ¹⁰²	2. Vorschlag	
x	nicht alle Pflanzen	Töpfe } Erde } Finanzierung Ort Termin	vortags zu koodinieren Spende Schulhof Eckstunde	Eltern Spende zuhause Sommerferien	Carolina Judith Henning

Abb. 41: Raster zur Unterstützung der Visualisierung von Besprechungsinhalten bzw. als Basis für Protokollnotizen

Visualisierung, insbesondere spontane, ist jedoch nicht leicht und bedarf der gesonderten Übung:

- Z. T. ist es schwierig, während der laufenden Besprechung Oberbegriffe für die einzelnen Besprechungsaspekte zu finden. Ihre Strukturierung kann im Nachhinein erfolgen.
- Das Schreiben, besonders an der Tafel, dauert (vor allem) bei (jüngeren) SchülerInnen lange. Dass der/die LehrerIn das Anschreiben übernimmt, widerspricht dem Prinzip „Lernen durch Lehren“ insbesondere dann, wenn er/sie den SchülerInnen auch noch die Formulierungsarbeit abnimmt.

102 Fettdruck ersetzt an dieser Stelle die vorgeschlagene anschließende farbige Markierung der Präferenzsetzung nach der Abstimmung.

- Die Entscheidung, welche Beitragsinhalte sinnvollerweise visualisiert werden und welche nicht (= Tilgung), kann inhaltlich schwierig sein.
- Nicht bewusste Vorgänge innerhalb einer Besprechung (z. B. Modifizierungen durch Fokusverschiebung) sind in der Regel nicht oder nicht sofort für die Beteiligten erkennbar und damit auch nicht oder nicht zeitgleich notierbar.

Um auf solche Problemlöse-Situationen vorzubereiten, sind zeitweise Leitungsübernahme durch den/die Lehrende/n oder Unterbrechung der Besprechung für eine Meta-Besprechung ggf. in Kombination mit Kleingruppen-Besprechungen und anschließende Realisierung eines Vorschlags denkbar.

3.5 Zusammenfassung: Realisierung der Moderationsanforderungen in Klassenbesprechungen

Das Basis-Anforderungsmodul Gesprächsstrukturierung wird von den SchülerInnen der frühen Sekundarstufe I beherrscht. Dies gilt in weiten Teilen auch für die Anforderungsmodul inhaltliche Strukturierung und Abstimmungsdurchführung. Bei der Untersuchung der Besprechungsstruktur im Vergleich zur Problemstruktur ist zwar eine Vielzahl inhaltlicher Bewegungen zu konstatieren, diese erweisen sich aber bei genauerer Betrachtung als Folge interaktiven Problemlösens und sie sind unproblematisch, solange sie bewusst, transparent verortet und problembezogen sind. Anhand solcher Verortungen auch durch die Beitragenden selbst wird deutlich, dass die UnterstufenschülerInnen ihre Äußerungen in den Kontext einbetten bzw. eine inhaltliche Bewegung explizit machen, was Vogt (2002) bei GrundschülerInnen noch nicht feststellt. Defizite bei der Moderation zeigen sich in komplexen inhaltlichen Zusammenhängen vor allem bei der Verknüpfung von Einzelaspekten und dem Klären von Leerstellen und Missverständnissen. Es handelt sich dabei um zwei Anforderungen mit besonderer Bedeutung für das Problemlösen. Visualisierungspotenziale können in dieser Hinsicht noch nicht gewinnbringend genutzt werden, weil sie noch nicht zum vermittelten Moderations-Repertoire gehören. Die Abstimmungsdurchführung kann mehr oder weniger komplexes sprachliches Handeln erfordern und ist daher im Unterricht durchaus thematisierungswert.

Die Defizite lassen sich durch eine Verbindung verschiedener Methoden bearbeiten: durch Bewusstmachung und Lernen am Modell (Reflexion), Repertoire-Erweiterung (Übung) sowie sprachliches Handeln innerhalb tatsächlich gegebener Problemlöseprozesse (Anwendung).

In Bezug auf die Theoriebildung ist einerseits hervorzuheben, dass nicht nur Moderierende, sondern auch Beitragende häufig Moderationsanforderungen übernehmen und damit den interaktiven Problemlöseprozess über die Äußerung von Einzelaspekten hinaus unterstützen. Andererseits ist erkennbar, dass die analysierten Anforderungsmodul Querbezüge und Gelenkstellen aufweisen: Das Initiieren und Beenden von Musterpositionen ist in formaler Hinsicht dem Modul Gesprächsstrukturierung zugeordnet worden, hat aber natürlich auch Auswirkungen auf die inhaltliche Strukturierung. Die Zusammenfassung von Alternativen ist als Resultat der inhaltlichen Strukturierung zugleich Ausgangspunkt für die Abstimmungsdurchführung. Disziplinierungen können modulspezifisch sein (z. B. Bitte um deutliches Melden beim Abstimmen). Mittels Visualisierung können in jeweils spezifischer Art alle anderen Anforderungsmodul unterstützt werden. Es sind also bei der Modellierung der Handlungsform Besprechungsmoderation sowohl zwischen den Anforderungsmodul als auch zwischen den Handlungszuständigkeiten von ModeratorInnen und Beitragenden Verbindungen abzubilden.

3.6 Ausblick: Anforderungsprofile anderer Moderationsarten

Um ansatzweise zu skizzieren, dass sich verschiedene Moderationsarten im Hinblick auf ihre Moderationsanforderungsprofile spezifisch unterscheiden, sei der Blick auf die Moderation von Feedbackgesprächen im Anschluss an Präsentationen und Klassenbesprechungen sowie auf die Moderation von Besprechungen mündlicher und schriftlicher Hausaufgaben gerichtet (Korpus s. Tab. 41).

Tab. 41: Datenübersicht: Schülergeleitete Feedbackgespräche

Feedback zu	konkreter Besprechungsgegenstand	Klasse
Hausaufgaben	Brief an den Hausmeister 1, 2	5
	Geschichte: „Ich bin ein Nomen“	5
	Fabel ausdenken und aufschreiben 1, 2	6
	ein Gedicht sprecherisch und nonverbal gestalten 1, 2	6
Präsentation	Buchvorstellungen 1-8	6
	Referat r6	7er in einer 6.
	Referat r13 (unvollständig)	13
Moderation	Klassenbesprechung „Umtopfen“	6
	Klassenbesprechung „Klassenschrank“	6

Die Analyse der Daten ergibt, dass bei der Moderation der untersuchten Feedbackgespräche und Hausaufgabenbesprechungen wesentlich weniger Anforderungen als bei der Besprechungsmoderation bestehen. Die Unterschiede ergeben sich aus den unterschiedlichen Zwecken der Gespräche (vgl. Kap. 1.5):

Feedbackgespräche sind wesentlich weniger komplex als *Klassenbesprechungen*. Es geht i. d. R. nicht darum, interaktiv ein umfangreiches Problem zu lösen, sondern darum, Nachfragen stellen zu können und Optimierungshinweise aus subjektiver Sicht zu formulieren. Die *inhaltliche Strukturierung* hat daher nicht denselben Stellenwert wie bei der Klassenbesprechung. Subjektive Einschätzungen können stehen bleiben und müssen nicht verknüpft werden. *Abstimmungen* kommen nicht vor. *Visualisierungen* sind – abgesehen von einer Rednerliste – selten nötig. Vielmehr ist es Aufgabe der/s Vortragenden selbst, aus dem Feedback Rückschlüsse im Hinblick auf die Optimierbarkeit der eigenen Fähigkeiten zu ziehen. Es ist zwar grundsätzlich möglich, ein Feedbackgespräch nach Inhalten geordnet zu moderieren, i. d. R. ist dies jedoch eher kontraproduktiv, weil viele Beitragende nach Erhalt des Rederechts auf mehr als einen Aspekt eingehen wollen. Ein Kriterienraster zur Verfügung zu haben, ist dennoch für die Moderation sinnvoll, weil im Vergleich zu Klassenbesprechungen häufig aufgrund der weniger starken persönlichen Involviertheit der RezipientInnen in stärkerem Maße Beiträge mittels inhaltlicher Impulse elizitiert werden müssen. Ein Anforderungsmodul, das dagegen in Klassenbesprechungen nicht vorkommt, betrifft die *Überprüfung der Einhaltung von Feedback-Regeln*. Dazu gehört, die Beitragenden anzuhalten, die Vortragenden direkt anzusprechen, möglichst mit einer positiven Einschätzung zu beginnen, bereits bearbeitete Aspekte nicht zu wiederholen und ihre Kritik angemessen freundlich sowie begründet zu äußern. Das Basis-Anforderungsmodul *Gesprächsstrukturierung* muss erweitert werden, da der/m Vortragenden Reaktionen ermöglicht werden müssen.

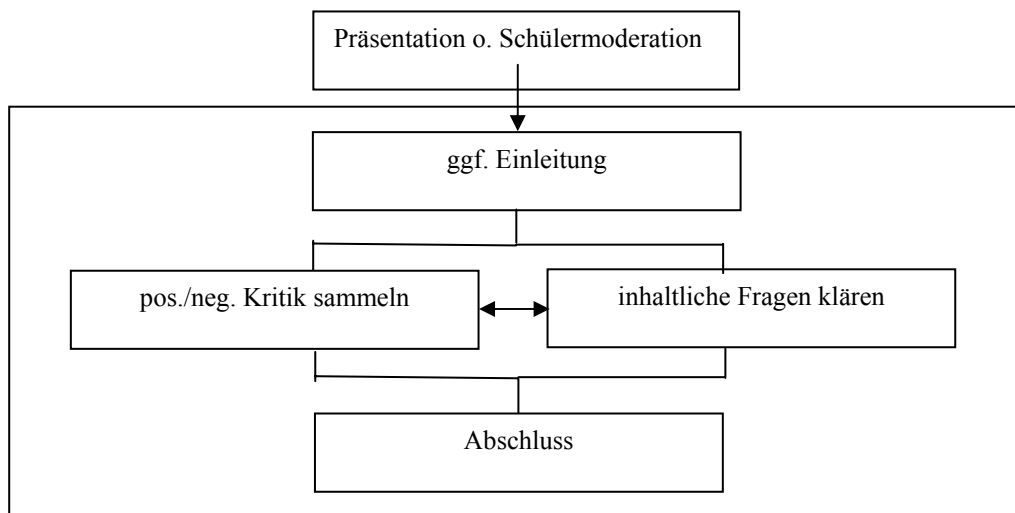


Abb. 42: Muster *Feedbackgespräch*

Hausaufgabenbesprechungen sind in gewisser Weise auch Feedbackgespräche, jedoch ist die Präsentationsphase in die Besprechung integriert und muss von der moderierenden Person (ggf. wiederholt) initiiert werden. Auch Hausaufgabenbesprechungen sind i. d. R. weniger komplex als Klassenbesprechungen, da sie sich – zumindest in der Unterstufe – auf eine überschaubare und von allen vorbereitete Problemlöse-Aufgabe beziehen.

3.7 Nonverbale Gestaltung von Moderationen

Für die NVK-Analyse in schülergeleiteten Moderationen stehen aus aufnahmetechnischen Gründen nur folgende Videodaten zur Verfügung: die *Besprechungen* „Uhr“, „Klassenschrank“ (teilweise) und „Raumgestaltung“, die *Feedbackgespräche* der Buchvorstellungen 1 bis 6 sowie die Moderation des Referates „r6“. Das für Präsentationen entwickelte NVK-Analyseraster (s. Tab. 31, S. 141) stellte sich als angemessen für die Analyse der nonverbalen Gestaltung von Moderationen heraus. Insgesamt gesehen, stellen sich zwei Trends hinsichtlich der Phänomenhäufigkeit heraus:

- Je komplexer die Moderationsanforderungen sind, desto mehr nonverbale Gestaltungsmittel lassen sich feststellen.
- Während sich die Sechstklässler nonverbal eher zurückhalten, handeln die untersuchten Siebtklässler nonverbal recht aktiv. Ob es sich hierbei aber um einen Entwicklungssprung, individuelle Unterschiede oder persönliche Anspannung aufgrund der besonderen Situation der Moderation in einer fremden Lerngruppe in r6 bzw. wegen des gruppendynamisch heiklen Themas in „Raumgestaltung“ handelt, kann anhand der vorliegenden Daten nicht entschieden werden

Weiterhin fällt insgesamt auf, dass die Grundhaltungen im Gegensatz zu Präsentationen bei Moderationen sehr oft mit langandauernden Selbst- und Objektadaptoren gekoppelt werden, was vermutlich mit den häufigen Rezeptionsphasen während der Beiträge zusammenhängt.

Im Hinblick auf die einzelnen Anforderungsprofile lässt sich herausarbeiten, dass diese nonverbal spezifisch unterstützt werden:

Im Rahmen des Anforderungsprofils *Gesprächsstrukturierung* wird das *Rederecht* (auch) durch demonstrierende Zeiggesten sowie Blickkontakt vergeben und die Einschränkung der Rederechtigkeitsvergabe gegen Ende der jeweiligen Musterposition durch Kopfschütteln signalisiert. Blickkontakt bzw. schweifender Blick beim Warten auf Beiträge sowie Zeiggesten bei der Rederechtigkeitsvergabe sind typisch für den externen und internen Verständigungsdiskurs. M2 signalisiert durch Griffe in den Nacken oder in die Haare, dass er selbst das Rederecht übernehmen möchte. Auch *Disziplinierungen* werden mitunter nonverbal realisiert¹⁰³. Nur insgesamt zweimal kommen gliedernde Bewegungen im Hinblick auf Musterpositionen vor¹⁰⁴. Der *Musterwechsel* von einer Präsentation zum Feedbackgespräch und damit der Wechsel von der Rezeptions- zur Moderationsaufgabe wird häufig proxemisch oder durch Änderung der Grundhaltung markiert. Negativ fällt in b2 und b4 der fehlende Blickkontakt zu den Beitragenden beim Abschluss des Feedbackgesprächs auf.

Auch die *inhaltliche Strukturierung* kann durch nonverbales Handeln unterstützt werden, z. B. wenn durch demonstrierende Zeiggesten, Blickrichtung oder Proxemik auf Einzelaspekte wie Orte oder Dinge verwiesen wird. Markierungen von inhaltlichen Bewegungen werden durch nonverbale Bewegungen zusätzlich expliziert¹⁰⁵. M1 unterstützt die Formulierung eines Einwandes durch akzentuierende Ab-/Aufbewegungen der Hände mit nach oben gerichteten Handflächen. Darüber hinaus kommen zusammenfassende Handbewegungen vor (b2: RL auseinander/zus, b3: R kreist).

Nicht alle Bewegungen hängen allerdings mit den Anforderungsmodulen zusammen. Wie bei Präsentationen werden auch bei Moderationsaktivitäten verbal geäußerte **Inhalte** konkret¹⁰⁶ oder abstrakt¹⁰⁷ gestisch abgebildet. Z. B. werden Unbestimmtheit markierende Ausdrücke wie *so, und so, irgendwie, vielleicht ... oder nicht* durch Armbewegungen zur Seite oder nach vorn (Uhr, M1) oder Schulterzucken (M1, M2, r6) begleitet. Besonders von M1 und in r6 werden Korrekturen durch Armbewegungen, Schulterzucken und Handkreisen markiert. Uneigentliche Redeweise wird durch Augenbrauenbewegungen (M1) oder Grinsen (M1, M2) begleitet. Beiträge werden nonverbal durch „Vogel zeigen“ (M1) und ebenfalls durch Grinsen (b4) bewertet. **Betonungen** werden durch Handbewegungen nach unten, oben, zur Seite oder nach vorn (3x M1, 6x M2, 3x r6), Verschieben der Handkante (M1) nonverbal unterstützt.

¹⁰³ In b4 signalisiert die Moderatorin zu Beginn der Präsentation: „Ruhe“ (RL auseinander/zus). Außerdem hält sie einen Schüler imaginär an, sich während der Präsentation Notizen zu machen (Zeiggeste, R macht auf dem Tisch Schreibbewegungen).

Die Moderatorin in b1 macht zweimal eine wegweisende Bewegung beim Hinweis auf inhaltliche Wiederholungen in Beiträgen (L v/z v/z, R v/z).

¹⁰⁴ b4 Abschluss: ja o.k. (R hoch/runter)

¹⁰⁵ b6: „nee das was du vorher gesagt hast“: L kreist nach vorne

¹⁰⁶ z. B. der Ausdruck *nichts* durch Kopfschütteln (zweimal bei M1)

¹⁰⁷ r6: Möcht noch jemand was so zu: (.) was dagegen sagen was sie jetzt gesagt hat zu: dem Inhalt?: RL formen Kreis

M1: dafür sorgen: R winkt heran

Nicht- und **dysfunktional** fallen relativ viele Selbst- und Objekt-Adaptoren¹⁰⁸ besonders bei M1, M2 und in r6 auf, die wohl z. T. auf ein Unwohlsein aufgrund des freien Standes zurückzuführen sind. Die Moderatorin in r6 füllt außerdem Sprechpausen nonverbal und wechselt recht häufig die Grundhaltung: Die Hände werden in die hinteren Hosentaschen gesteckt, auf dem hinteren Becken gelagert, die Unterarme vorne angewinkelt, die rechte Hand fasst mal den linken Ellbogen, mal das linke Handgelenk, die Tischplatte oder die linke Armbeuge. Insbesondere während der Präsentationsphase wirkt es störend, wenn die ModeratorInnen sich nonverbal auffällig verhalten (z. B. durch unnötiges Hochschieben der Tafel, Blick über die Schulter der präsentierenden Person).

¹⁰⁸ M1: zupft T-Shirt ↓, L: l Jochbein, R: Uhrarmband, spielt mit den Haaren (7 f.), Haare hinters Ohr (9 f.)

M2: L: schiebt r Ärmel↑, zieht das Sweatshirt herunter, fingert an Filofax (insgesamt überwiegende Zeit), schlägt Blockseite immer wieder ↑/↓, R auf Kopf/Hinterkopf, R kratzt am l Ellenbogen/UA, L: Kinn

r6: RL: Haare zurück, R: Haare hinters Ohr, L kratzt am r Ellenbogen, L streicht Haare zurück, L kratzt r Schulter, L: Hals/z, R: Nacken, r6: L: Mund

4. Beurteilung von Moderationsleistungen

In diesem Kapitel soll zunächst untersucht werden, inwieweit die SchülerInnen die Moderationsleistungen innerhalb der Feedbackgespräche, die vom Lehrer zwecks Bewusstwerdung an schülermoderierte Klassenbesprechungen, Feedbackgespräche und Hausaufgabenbesprechungen anschließt, bereits selbstständig beurteilen können (4.1). Im Anschluss daran wird ein Beurteilungsraster vorgestellt, das aus den Untersuchungsergebnissen abgeleitet wird und die Beurteilung von Moderationsleistungen erleichtern soll (4.2). Zuletzt werden individuelle Moderationsleistungen mittels Anwendung dieses Rasters exemplarisch miteinander verglichen (4.3).

4.1 Beurteilung von Moderationsleistungen durch die SchülerInnen

Feedbackgespräche zu Schüler-Moderationen kommen in den Besprechungen „Umtopfen“ und „Klassenschrank“ sowie im Anschluss an die schülermoderierten Feedbackgespräche zu den Buchvorstellungen 2 bis 5, zu Referat 6 und nach der Hausaufgabenbesprechung „Nomen“ vor.

Rückmeldungen zur Moderation von Klassenbesprechungen

Die Schwierigkeiten bei der Problembearbeitung in „Umtopfen“ sind durchaus z. T. bewusst: Bereits im ersten, zwischengeschalteten Feedbackgespräch wird auf die fehlende Einzelaspekte und die bisher unzureichende Problemlösung hingewiesen: Man müsse wissen, wieviele Töpfe gespendet werden können. Erde sei notwendig. Es müsse nicht nur geklärt werden, ob umgetopft wird, sondern auch wie. Im letzten Feedbackgespräch werden hinsichtlich der Unterschiede zwischen der Moderation durch die Schülerin und der durch den Lehrer das Ausrichten des Besprechungsverlaufs auf die Problemstruktur¹⁰⁹ sowie die gegenüberstellende Visualisierung¹¹⁰ als neuralgische Punkte erkannt, aber relativ unspezifisch benannt.

Alle Rückmeldungen im Feedback zur Besprechung „Klassenschrank“ betreffen die Eingrenzung des Rederechts. Während ein Beitragender die Begrenzung als lobend hervorhebt, hätten sich zwei andere eher noch eine stärkere gewünscht. Alle drei Äußerungen legen nahe, dass die Diskussion als unfruchtbar und die Diskussionsbeiträge als disparat wahrgenommen wurden. Hier wird deutlich, dass die SchülerInnen erkannt haben, dass es beitragsinitiierte Rückführungen in der Besprechung gab, die eine noch „endlosere“ Diskussion zur Folge hätten haben können. Nicht bewusst ist ihnen aber anscheinend, dass die Ursache dafür in der Unzufriedenheit mit dem Abstimmungsergebnis liegt. Diese wiederum ist darin begründet, dass die Folge der sich im Vergleich zum Antrag ergebenden Fokusverschiebung von „Regal mit Vorhang/Türen versehen“ zu „zweiten Schrank aufstellen“ aus der Sicht einiger BesprechungsteilnehmerInnen nicht ausreichend diskutiert wurde, nämlich, ob der Platz im Klassenraum dafür wirklich ausreicht. Genau genommen, handelt es sich also nicht um eine zu umfangreiche Behandlung eines wenig komplexen Problems, wie eingeschätzt wird, sondern gerade umgekehrt um eine nicht ausreichend transparent gemachte Problemstruktur.

¹⁰⁹ „besser geregelt“, „nich so durcheinander“ (Fl. 334), „nich so vom Thema abgewichen“, „die Klasse besser im Griff gehabt“ (Fl. 335 f.)

¹¹⁰ „Vorschläge gesammelt“, „an ner Tafel geschrieben“

Rückmeldungen zur Moderation von Feedbackgesprächen und Hausaufgabenbesprechungen

Bezüglich der Moderation von Feedbackgesprächen wird Lob bzw. Kritik hauptsächlich im Hinblick auf die Einhaltung der vorgegebenen Feedbackregeln geäußert, nämlich:

- die Vermeidung von Wiederholungen, z. B.:
 - r6: Ja ich fand's schön [...]dass du jemand/ also du hast viele Leute zurückgehalten, hast gesagt, das hat/ wurde schon gesagt,
 - b5: Ich würde mal unterbrechen wenn jemand sagt, ähm das wurd zwar schon gesagt aber. Ich find das is total nutzlos. Die Kira die macht das ganz oft. Die sagt immer das wurd schon gesagt aber ich finde du könntest lauter lesen, also dass du sobald jemand das wurd schon gesagt sofort abbrichst (nein). Also dass de da konkreter rangehst und das nich durchgehn lässt.
- die Formulierung von Kritik als Verbesserungsvorschlag, z. B.:
 - b2: Ja also ich fand schön, dass du () also gefragt hast, wo der gesagt hat, du hast zu schnell gelesen, dass er das als Verbesserungsvorschlag formulieren soll.
- das direkte Ansprechen von Personen, z. B.:
 - b3: Ich fand eigentlich auch zum Schluss gut dass du dein Urteil (.) gesagt has, nur ich würde Angelika selber ansprechen un nich sagen, ich fand bei (dies Gespräch) äh äh bei () Buchvorstellung ().
- präzise Begründungen statt unspezifischer Bewertungen, z. B.:
 - b4: Ja ich fand auch schön wo du/ wo die Susi gesagt hat dass sie das Urteil schön fand, dass du gesagt was du/ äh was sie an dem Urteil schön fand.
- bei Hausaufgabenbesprechungen die Initiierung der Präsentationswiederholung:
 - „Nomen“ (Vorbesprechung bezüglich der Moderationsaufgaben): Hm weil nach dem ersten (.) Durchlesen (.) würde ich jetzt fragen ähm ob der nochmal vorgelesen werden muss, ()

Relativ viele Rückmeldungen betreffen die Rederechtvergabe, die Positionierung der Beendigung oder die Einschränkung des Rederechts, z. B.:

b2: Ähm wo Julius und ich zum Schluss noch was zu Kira sagen sollen. Ich denk, das hätstt du ruhig noch machen können. Also so einen drannehmen.

b4: Ja ähm ich hätte: den Achim schon von vorneherein begrenzt, also ich mein das ging jetzt aber/ (.) ähm ja.

Manchmal werden Formulierungen der Moderierenden moniert:

b2: Du hast am Ende gesagt, du schließt die Buchvorstellung ab, das Gespräch hätte es heißen müssen.

„Nomen“: (zur Schwierigkeit, einer Gruppe eine Entscheidungsfrage zu stellen) Ja du musstest fragen wer fande das alles gut. Melden.

oder Präsentationshinweise zur Verbesserung der sprachlichen und sprecherischen Gestaltung durch die Moderierenden gelobt bzw. eingefordert:

Nomen: Ähm also ich fand's gut (.) dass du auch nochmal der Annemarie gesagt hast, dass sie: vielleicht ähm langsamer sprechen soll, Nadine hat das ja hinterher auch nochmal gesagt,

Selten realisierte Moderationstätigkeiten werden gelobt bzw. eingefordert:

r6: Ja ich fand's schön dass du ähm Nachfragen gestellt hast, zum Beispiel ob jetzt jemand was zum Blatt sagen möchte,

b3: Also ich fand das gut dass du auch dein Urteil gesagt hast. Wie du das fandest. (.) Also: wie sie das gemacht hat.

Rückmeldungen zur nonverbalen Gestaltung von Moderationen

Innerhalb von insgesamt 20 untersuchten schülergeleiteten Feedbackgesprächen in den Jahrgangsstufen 5, 6, 7, 10, 11 und 13 werden in 18 Gesprächen nonverbale Aspekte nach Moderationen im Gegensatz zu solchen nach Präsentationen gar nicht thematisiert. Wie die Analyse der nonverbalen Mittel zeigt (s. Kap. 3.7), sind allerdings längst nicht alle Moderationen hinsichtlich dieses Bereichs auffällig.

Zusammenfassung

Die Feedbackgespräche zu schülermoderierten Klassenbesprechungen thematisieren – den Problemen entsprechend – hauptsächlich das Anforderungsmodul *inhaltliche Strukturierung*. Allerdings wird die jeweilige Problematik – wie schon die Befunde zur Reflexion von Präsentationen gezeigt haben (vgl. Kap. D 6.1) – oft eher erahnt als genau diagnostiziert. Dies ist insofern positiv zu werten, als die Bewusstheit (einiger BesprechungsteilnehmerInnen) mindestens so weit entwickelt ist wie die Handlungsfähigkeit der moderierenden Person einer konkreten Besprechung. Gleichwohl führt die geäußerte Kritik aber noch nicht zur Lösung des konkreten Besprechungsproblems. Die dafür notwendigen Moderationsanforderungen sind also auch noch nicht im Bewusstsein der SchülerInnen. D. h., es bedarf nicht nur der konkreten Schulung von Fähigkeiten, sondern auch der Reflexion entsprechender Anforderungen, so wie es der Lehrer durch seine Moderationsübernahme mit anschließender Reflexionsphase initiiert.

Hingegen wird in den Rückmeldungen zur weniger komplexen Moderation von Feedbackgesprächen und Hausaufgabenbesprechungen bereits von Fünftklässlern – insgesamt gesehen – in recht vielfältiger Weise das gesamte Anforderungsprofil dieser Moderationsarten thematisiert: die *Gesprächsstrukturierung*, das *Informieren/Präsentieren lassen* sowie insbesondere die *Überprüfung der Einhaltung der eingeführten Feedbackregeln*. Darüber hinaus werden Hinweise auf sprachliche Feinheiten gegeben, die vermutlich schon einmal im Unterrichtsgespräch Gegenstand waren. Im Gegensatz dazu, wird die nonverbale Gestaltung von Moderationen gar nicht angesprochen, obwohl dies in den Feedbackgesprächen zu Präsentationen üblich ist.

Es scheint insgesamt so zu sein, dass die SchülerInnen vor allem das relativ exakt diagnostizieren und benennen können, was im Unterricht vorab thematisiert wurde. Das würde bedeuten, dass sich Inhalte des Lernbereichs *Reflexion über Sprache* diesbezüglich zumindest in der Kompetenz der Beurteilung von sprachlichen Leistungen niederschlagen. Wiederum dies wäre ein starkes Argument dafür, den LernerInnen für ihre Beurteilung Raster sprachlicher Handlungen zur Verfügung zu stellen, die auf der Basis authentischer Daten und im Hinblick auf in der jeweiligen Lerngruppe institutionalisierte Kommunikationsformen entwickelt wurden.

4.2 Raster zur Unterstützung der Einschätzung von Moderationsleistungen

Die herausgearbeiteten und untersuchten Module lassen sich zu Listen zusammenstellen, die es ermöglichen, Realisierungen von Moderationsanforderungen zu klassifizieren und im Überblick darzustellen. Gleichzeitig dienen diese Listen der Bewusstmachung der verschiedenen Anforderungen und ihrer Systematisierung in Form von Modulen, die sich in Abhängigkeit von der Funktion einer Moderationsart spezifisch zusammensetzen lassen (s. Tab. 42/1-3). Im Hinblick auf nonverbale Handlungen wären besonders auffällige funktionale und dysfunktionale Aktivitäten zu thematisieren. Zur genaueren Beschreibung kann auf Tab. 31 (S. 141) zurückgegriffen werden, die Ergebnisse sollten jedoch modulbezogen reflektiert werden. Grundsätzlich ist zu berücksichtigen, dass die Quantität der Moderations-Aktivitäten nicht ausschließlich ein Hinweis auf Qualität sein kann. Leistungsstarke, motivierte und disziplinierte Besprechungsgruppen machen in wenig komplexen Zusammenhängen kaum Moderations-Aktivitäten nötig. Besondere Situationen, z. B. die Moderation in einer fremden oder in einer zurückhaltenden Gruppe oder die Entstehung eines Streits, können zusätzliche Anforderungspositionen verlangen. So gesehen, kann nur sehr allgemein formuliert werden: Je mehr erforderliche Positionen angemessen realisiert werden, umso versierter und aktiver wirkt eine Moderation.

Tab. 42/1-3: Moderationsanforderungsprofile für verschiedene Moderationsarten

Moderationsanforderungsprofil für Klassenbesprechungen		Belegstellen/ Realisierungen
Einleitung		
informieren/präsentieren lassen		
Gesprächsstrukturierung (Basis-Modul)	Redereorganisation	
	Musterpositionen initiieren und beenden	
	zeitliche Planung überblicken	
	Disziplinierung	
durch inhaltliche Strukturierung Problemlösungen herbeiführen	Äußerungen sammeln und für die Ver-Ortung von Inhalten sorgen	
	Bearbeitung von Meta-Einwänden	
	Leerstellen und Missverständnisse erkennen und klären lassen	
	Einzelaspekte verknüpfen	
Abstimmungsdurchführung	Abstimmungen positionieren bzw. abklären und einleiten	
	Abstimmung vorab strukturieren: Alternativen zusammenfassen	
	Frage(n) formulieren	
	Stimmen auszählen	
	ggf. Stichwahl durchführen	
	Ergebnis bekannt geben	
	Anschlusshandlung auswählen und realisieren	
Module durch Visualisierung unterstützen	Rednerliste	
	inhaltliche Konstellationen	
	Abstimmungsalternativen/ Stimmverhältnisse	
	...	

Moderationsanforderungsprofil für Feedbackgespräche nach Präsentationen und Moderationen		Belegstellen/ Realisierungen
Einleitung		
Gesprächsstrukturierung	Rederechtororganisation	
	Musterpositionen initiieren und beenden	
	zeitliche Planung überblicken	
	kritisierte Person reagieren lassen	
	Disziplinierung	
inhaltliche Strukturierung	inhaltliche Impulse setzen	
Einhaltung der Feedbackregeln überprüfen	direkt ansprechen lassen	
	mit positiver Einschätzung beginnen lassen	
	Wiederholungen unterbinden	
	Kritik angemessen formulieren lassen	
	Kritik begründet und konkret äußern lassen	

Moderationsanforderungsprofil für Hausaufgabenbesprechungen		Belegstellen/ Realisierungen
Einleitung		
präsentieren lassen		
Gesprächsstrukturierung	Rederechtororganisation	
	Musterpositionen initiieren und beenden	
	zeitliche Planung überblicken	
	kritisierte Person reagieren lassen	
	Disziplinierung	
inhaltliche Strukturierung	inhaltliche Impulse setzen	
Einhaltung der Feedbackregelnüberprüfen	direkt ansprechen lassen	
	mit positiver Einschätzung beginnen lassen	
	Wiederholungen unterbinden	
	Kritik angemessen formulieren lassen	
	Kritik begründet und konkret äußern lassen	

Im Folgenden werden individuelle Moderationsleistungen exemplarisch beurteilt, um die Anwendung der erarbeiteten Analyseergebnisse konkret zu machen und einen resümierenden Gesamtblick auf einzelne Moderationen zu ermöglichen.

4.3 Exemplarische Beurteilung individueller Moderationsleistungen

Wie in den vorherigen Kapiteln immer wieder deutlich wurde, besteht eine deutliche gegenseitige Einflussnahme zwischen Besprechungsgegenstand, Moderation und Besprechungsgruppe. In diesem Kapitel werden zwar vor allem individuelle Moderationsleistungen beurteilt, ein Ausschluss der Komplexität des Gegenstandes und den Aktivitäten der Besprechungsgruppe ist dabei aber weder möglich noch sinnvoll. Aufgrund der Ergiebigkeit werden an dieser Stelle nur eine Feedbackmoderation (r6) und alle vier Besprechungsmoderationen thematisiert (Übersichten aller Moderationsleistungen s. Anhang: S. 307-328).

Moderationstätigkeiten in „r6“

Tab. 43: Realisierung der Moderationsaufgaben in r6

Moderationsanforderungsprofil für Feedbackgespräche nach Präsentationen und Moderationen		Belegstellen/ Realisierungen
Einleitung		Ja ähm ((teilt Handout aus, atmet aus)) (.) ich bin die Hanna, und das is die Anna ähähäh das is die Anna, ich bin die Hanna, und (.) ja. Wir sind aus'er (.) sieben e, und ham auch beim Herrn Walther Deutsch, und deshalb soll wer jetz hier mal (2) ja sie soll jetz hier mal einen ähm (.) Referat (.) vor äh halten, wir ham das jetz auch letztens ers gemacht, und (2) ja. (2) Ich hoffe da (2) könnt ihr vielleicht was (.) draus lernen. Oder nich.
Gesprächsstrukturierung	Rederechtorganisation	Äh ich kann jetz nich eure Namen sagen. Namensnennung Äh (.) dahinten ganz hinten Wer bist du? Wie heißt du?
	Musterpositionen initiieren und beenden	Wer möchte das Gespräch eröffnen? Ja möcht sonst noch jemand zu was sagen, ich glaub (jetz könn wer) die letzte Meldung, ähm Ja. Ich denk mal das war jetz/ warn jetz genug Meldungen, (5) Möchtst du noch was sagen?
	zeitliche Planung überblicken	
	kritisierte Person reagieren lassen	Willst du was dazu sagen?
	Disziplinierung	
inhaltliche Strukturierung	inhaltliche Impulse setzen	Möcht noch jemand was so zu: (.) was dagegen sagen was sie jetz gesagt hat zu: dem Inhalt? Hm äh will vielleicht jemand was noch zu nem andern Punkt sagen? Äh will vielleicht jemand mal was zu dem: Blatt sagen. Wie sie das: gestaltet hat?
Einhaltung der Feedbackregeln überprüfen	direkt ansprechen lassen	
	mit positiver Einschätzung beginnen lassen	
	Wiederholungen unterbinden	Ja das hatte sie aber glaub ich auch schon gesagt. Dass das interessant is. (2) Ja das müssen wir jetz nich no mal diskutieren Ja das hatten wir.
	Kritik angemessen formulieren lassen	Ja ich denk das is auch n: (.) Verbesserungsvorschlag
	Kritik begründet und konkret äußern lassen	Wie hätteste das denn: sonst gemacht. Also hättest ähm(3) der erste (Fach)punkt den du genannt hast. Also hätts äh hätts jetz gar nich erwähnt oder was?

Die Moderation in r6 (s. Tab. 43) ist ein Beispiel für die Realisierung vergleichsweise vieler Positionen. Auffällig im Vergleich zu den anderen Feedbackmoderationen ist hier die Einleitung aufgrund der „Gast“-Situation in einer fremden Klasse, die inhaltlich strukturierende Initiative in der Rubrik „Bitte um Beiträge“, dreimalige Rederechteinschränkung sowie die inhaltlich strukturierende Bitte um Beitragspräzisierung. Die Moderation wirkt, so gesehen, angemessen und aktiv. Allerdings signalisieren einige verbale und nonverbale Phänomene Unsicherheit und/oder Unwohlsein und/oder Unbeholfenheit (s. Tab 44).

Tab. 44: Gegenüberstellung der moderationstypischen verbalen und nonverbalen Elemente in r6

verbale Elemente	nonverbale Elemente
z. T. „laxe“ Formulierungen (soll jetzt hier mal einen Referat halten, letztens ers, was draus lernen oder nicht)	z. T. „laxe“ Haltungen und Bewegungen (Hände auf hinterem Becken, Arme vorne angewinkelt, rechte Hand am linken Ellenbogen, 2x Schulterzucken)
relativ viele Versprecher (2 Selbstkorrekturen, 1 Kontamination: ein/en Referat/Vortrag halten)	relativ viel Gelächter bei M und Ss
relativ viele Pausen und Interjektionen häufige Zäsuren durch „(und) ja (ähm)“ einfache Syntax (HS, 1 Satzverbindung, 1 Satzgefüge), wenig Kohäsionsmittel	Korrekturen werden nonverbal markiert (2/3: Beidhändigkeit, 5: rH auf ab)
	Ausatmen zu Beginn evtl. Zeichen für Anspannung
	häufiger Wechsel der Haltung
	häufiges Zurückstreichen der Haare (3, 5, 6)

Nonverbal unterstützen lediglich Zeiggesten den verbalen Gehalt funktional. Das zweimalige Schulterzucken unterstreicht den ironischen Unterton der Äußerung zum Zweck der „Veranstaltung“:

sie soll jetzt hier mal einen ähm (.) Referat (.) vor äh halten, wir ham das jetzt auch letztens ers gemacht, und (2) ja. (2) Ich hoffe da (2) könnt ihr vielleicht was (.) draus lernen. Oder nicht.

Es handelt sich für die Schülerin um eine ungeübte und innerhalb des eigenen Klassenverbandes unübliche Situation: Normalerweise ist der Moderatorin die Gruppe bekannt und es ist keine Einleitung zu einem Referat nötig.

Schwierig ist die Bewertung, weil die Moderatorin ja durchaus sympathisch wirkt, die etwas „laxen“ Bewegungen für sie vermutlich generell nicht untypisch sind und die Atmosphäre durch das Lachen aufgelockert wird. Wichtig wäre in diesem Kontext wohl eher herauszuarbeiten, welche verbalen und nonverbalen Handlungen wie wirken, um der Moderatorin die Entscheidung zu überlassen, ob sie auch so wirken möchte.

„Umtopfen“

Bezüglich der Moderationsfähigkeiten im Klassengespräch „Umtopfen“ lässt sich erkennen, dass die Schülerin die *Rederechtorganisation*, das *Sammeln von Vorschlägen*, die *Zuständigkeitsklärung* sowie die *Abstimmungsorganisation* beherrscht und zeitliche Probleme im Blick hat. Schwierigkeiten bereiten die Erarbeitung der Problemstruktur, das Abklären, Ordnen und

Visualisieren von Vorschlägen, die Verknüpfung von Einzelaspekten, die Rückführung bei Fokusverschiebungen sowie die Positionierung von Abstimmungen und Gesprächsbeendigung. Aufgrund der Komplexität der Problemlösevorschlage kommt es zu einer wenig stringenten Gesprächsführung. Die wachsende Unzufriedenheit mit dem Besprechungsverlauf in der Gesamtgruppe führt bzgl. der gerade aufgeführten Problembereiche u. a. zu relativ vielen Moderationsubernahmen bzw. -hinweisen durch Beitragende. Bis auf wenige Anmerkungen setzt die Moderatorin alle Hinweise entsprechend um. Eine Entscheidung wird aber erst erreicht, nachdem der Lehrer die Moderation übernimmt. Wäre die Fokusverschiebung (neue ubertopfe statt Umtopfen) von der Moderatorin bewusst wahrgenommen worden, wäre entweder eine Rückführung zum Thema oder das explizite Zulassen der Ausweitung sinnvoll gewesen.

„Klassenschrank“

Ebenso wie in „Umtopfen“ liegen Desiderate in „Klassenschrank“ in den Bereichen *Leerstellen vervollständigen, Einzelaspekte verknüpfen/zusammenfassen, Abstimmungen positionieren bzw. abklären*. Die Moderatorin beschränkt sich insgesamt auf die *Rederechtvergabe, die Abstimmung* und die Markierung des *Gesprachsabschlusses. Zuständigkeiten* klärt sie erst nach der Aufforderung durch den Lehrer, der bereits für die *Abstimmung* eine inhaltliche Gliederung vorgibt. Der Moderatorin scheint die Klärung des Antrags dringlicher zu sein als die Umsetzung des Abstimmungsergebnisses durch Zuständigkeitsklärung. Die Gesprächsleitung im Transkript „Klassenschrank“ lässt sich folgendermaßen charakterisieren:

- Die Rederechtvergabe erfolgt ausschließlich durch Namensnennung.
- Die Diskussions-Wiederaufnahme wird durch strikte Rederecht-Einschränkung verhindert, ohne einen Grund dafür zu nennen.
- Die Abstimmung wird problemangemessen strukturiert, obwohl dies keine leichte Aufgabe darstellt.
- Der Abschluss wird vor Musterarbeitung gesetzt. Erst durch Evozierung durch den Lehrer wird die Aufgabe „Zuständigkeitsklärung“ bearbeitet.
- Der Abschluss wird durch Exothesierung des Abstimmungsergebnisses realisiert.

Zwar sind einige SchulerInnen mit dem Abstimmungsergebnis nicht zufrieden und sehen weiteren Diskussionsbedarf. Sie verdeutlichen dies aber ausschließlich durch inhaltliche Beiträge und beugen sich der relativ regiden Art der Leitung. Möglicherweise liegt es an fehlender metakommunikativer Bewusstheit, dass kein Gegenantrag gestellt wird, vielleicht aber auch an der starken Leitungsakzeptanz. Insgesamt werden innerhalb der Besprechung keine Moderationsanforderungen durch Betragende realisiert.

„Uhr“

Die Moderatorin im Transkript „Uhr“ zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass sie thematisch vergleichsweise stark strukturiert und nach „ausbrechenden“ Beiträgen auf den abzuarbeitenden Strang zurückverweist. Dazu passt, dass sie relativ häufig und systematisch Vorschläge und Zuständigkeiten abfragt und sich um die Präzisierung von Beiträgen bemuhrt. Dass sie selbst die Besprechung nicht zum Ende führen kann, liegt nicht an ihrer Art der Leitung, sondern daran, dass wegen der etwas unglücklichen Ausdrucksweise einer beitragenden Schülerin in der Klasse während des letzten Besprechungsaspektes immer wieder Gelächter entsteht. Die Moderatorin hat an dieser Stelle nur wenig Möglichkeiten zu disziplinieren. Da das Stundende naht und um diese Beitragende nicht blozustellen, kürzt der Lehrer die Besprechung ab und verlagert die Entscheidungen über die konkrete Umsetzung auf eine Kleingruppe. Wie in „Umtopfen“ finden sich relativ viele Moderationsubernahmen und -hinweise durch Beitragenden.

de. Sie betreffen die Gesamt-Problemstruktur (Preis, Ort, Verbleiben der alten Uhr, Zuständigkeit) und Abstimmungspositionierung sowie -procedere bei der Stichwahl. Auf die Einwände geht die Moderatorin unmittelbar oder stark verzögert ein.

„Raumgestaltung“

Die Moderation im Transkript „Raumgestaltung“ unterscheidet sich durch einige Merkmale von den anderen Moderationen:

- Die Besprechung wird im Team geleitet. Vermutlich haben sich beide SchülerInnen grob abgesprochen, weil sie eine Rückführung gemeinsam gestalten (18 a/b), in s 83/s 84 in gleicher Weise argumentieren und am Schluss beide ein Teilergebnis anstreben (wenn auch auf unterschiedliche Weise).
- Die beiden Moderierenden wurden nicht von einem/r AntragstellerIn gewählt, sondern sie leiten die Besprechung in ihrer Funktion als KlassensprecherInnen.
- Ausschließlich dieses Besprechungsthema wurde durch eine Begehung anderer Klassenräume inhaltlich vorbereitet.
- Da der Besprechung kein Antrag vorausgeht, ist eine Einleitung nötig, die der Lehrer übernimmt.
- Beide Gesprächsleitenden sind inhaltlich involviert. Daher bearbeiten sie viele Einwände selbst, anstatt dies an die Gruppe weiterzugeben.
- Die Aufgabe, die Klasse über die vorhergehende Begehung zu informieren, verlangt einen Bericht, in dem verschiedene Aspekte verknüpft werden, um die Besprechungsgruppe zu informieren.

Insgesamt ist die Klasse vergleichsweise undiszipliniert. Zwar ist nicht festzustellen, dass die Besprechung unergiebig wäre, aber es wird eher das „unterschwellige“ Thema bearbeitet: die Angst vor der eigenen Disziplinlosigkeit, die eben auch den Besprechungsverlauf charakterisiert. Eine Vielzahl von Abduktionen „begleitet“ diesen Verlauf. Aspektwechsel werden z. T. rein individuell motiviert gesetzt und vergleichsweise selten markiert. Auffällig im Vergleich zu den anderen Klassenbesprechungen ist, dass in „Raumgestaltung“ keine/r der Beitragenden metakommunikativ eingreift und dass die Moderatorin (M1) ermahnt: zweimal, um Ruhe herzustellen, und einmal, um Ernsthaftigkeit einzuklagen. Symptomatisch ist für die gesamte Besprechung, dass permanent zwischen Gestaltungsvorschlägen, dem Begehungsbericht durch die Moderierenden und der Pro-und-Kontra-Diskussion einschließlich des Problemlösevorschlages „Ordnungsdienst“ gewechselt wird. Es ist evtl. denkbar, dass die Moderierenden die Besprechung deutlicher strukturiert hätten, wenn sie selbst statt des Lehrers die Einleitung formuliert hätten. Durch ihre eigene Involviertheit changieren die Moderierenden zwischen Moderieren und Beitragen. Es werden keine klaren Grenzen gesetzt zwischen:

- objektiv berichten vs. eigene Vorschläge machen und diese implizit positiv bewerten
- Einwände und Vorschläge bearbeiten lassen vs. selbst bearbeiten.

Da die Klasse kommunikativ relativ undiszipliniert ist, wäre eine straffere Leitung mittels deutlicherer Strukturierung hilfreich gewesen. Durch die einleitende Formulierung der Alternativfrage s1 „Und zwar wolln wir ersmal fragen ob ihr überhaupt irgendwas an der Klasse machen wollt, oder ob ihr so in diesem äh naja Klassenraum äh bleiben wollt.“, ist unklar, ob ein Meinungsbild erstellt werden soll oder ob entsprechende Verbesserungsvorschläge gemacht werden sollen. Ferner könnte diese Äußerung auch als Einleitung zu einer Abstimmung verstanden werden. Im gesamten Transkript gibt es keine explizite Aufforderung, Gestaltungsvorschläge zu machen. Daher werden diesbezüglich Vorschläge „immer mal wieder“, auch in

anderen Kontexten gemacht. Diese werden zudem z. T. mehrmals wiederholt, was durch eine Visualisierung verhindert würde. Die Moderierenden greifen hier nicht kommunikativ ordnend ein. Die Rückführungen sowie die Abfragen und Zuweisungen hinsichtlich der Zuständigkeiten sind sehr unspezifisch formuliert und dadurch wenig zielführend.

Insgesamt wäre es sinnvoll gewesen, die vorbereitete Besprechung in einer Einleitung vorab zu strukturieren, weil dann für alle deutlich gewesen wäre, an welcher Stelle die einzelnen Argumente untergebracht werden können. Die nicht zu verhindernde Involviertheit der Leitenden hätte dadurch aufgefangen werden können, dass entweder eine/r der beiden die Moderation und der/die andere den Bericht übernommen hätte oder jemand drittes moderiert hätte. Während in „Umtopfen“ die Problematik insbesondere im Verknüpfen der Einzelaspekte liegt, ist es in „Raumgestaltung“ das Auseinanderhalten der Einzelaspekte durch verschiedene Tagesordnungspunkte und aktivere sowie explizitere Strukturierung.

4.4 Hypothesen im Hinblick auf ein Entwicklungsmodell

Die Datenbasis ist zu gering, um auf Entwicklungsstufen schließen zu können. Es ist allerdings möglich, datenbasierte Hypothesen aufzustellen.

- Die Anforderungen des Basismoduls *Gesprächsstrukturierung* werden von allen untersuchten Moderierenden grundsätzlich beherrscht. Da bereits in Grundschulen mit sog. Meldekettchen, in denen redeberechtigte SchülerInnen das Rederecht im Anschluss an ihren Beitrag weitergeben, gearbeitet wird, ist anzunehmen, dass Fähigkeiten zur Gesprächsstrukturierung relativ leicht zu erwerben und daher relativ früh vermittelbar sind.
- Ebenfalls recht leicht und vermutlich früh zu erwerben sind Moderationsfähigkeiten zum Einfordern der Einhaltung von Gesprächs-, insbesondere Feedbackregeln.
- Dies gilt in eingeschränktem Maße auch für das Modul *Abstimmungsdurchführung*, solange es sich um einfach strukturierte Alternativvorschläge handelt. Man sollte die Anforderungen dieses Moduls allerdings nicht grundsätzlich als leicht zu bearbeiten einschätzen: Mitunter kann die Auswahl und Formulierung von Alternativvorschlägen durchaus eine komplexe Anforderung darstellen.
- In komplexen interaktiven Problemlöseprozessen ist die *inhaltliche Strukturierung*, insbesondere die Kohärenzherstellung problematisch. Es erscheint reizvoll, hier eine Parallele zur Entwicklung bei der Textproduktion und beim Präsentieren zu ziehen: Während das „Motto“ „von der Reihung zur Gestaltung“ die wachsenden Fähigkeiten bei der Gestaltung von mündlichen Präsentationen und schriftlichen Texten beschreibt, könnte man die Fähigkeit zuwächse im Hinblick auf die Steuerung interaktiver Prozesse mit „von der Reihung zur Verknüpfung“ charakterisieren. In Bezug hierauf zeigt sich, dass dies dem Profi, nämlich dem Lehrer, mühelos gelingt, den SchülerInnen der Unterstufe in komplexen Zusammenhängen jedoch noch nicht.
- Der Einbezug von Visualisierung zur Unterstützung von Anforderungsrealisierung scheint sich nicht „naturgemäß“ zu ergeben. Jedenfalls verwendet keine/r der SchülerInnen Visualisierungen.

So gesehen, könnte ein Entwicklungsmodell – basierten auf weiteren Untersuchungen – in seinen Grundzügen an die Struktur der Anforderungsmodule angelehnt konzipiert werden (vgl. Tab. 42, S. 238). Wie es bis hierhin aussieht, wäre es adäquat, nicht nur Entwicklungsstufen bezogen auf die Modulanzahl, sondern zusätzlich solche innerhalb der Module abzubilden. Zu berücksichtigen sind (kurzfristig wirkende) *situative Einflussfaktoren*, die Anforderungsrealisierungen erleichtern oder erschweren können, der (langfristige) *Einfluss von Schulung* ent-

sprechender Fähigkeiten im Unterricht, *Lernzusammenhang* bzw. *Aufgabenstellung* sowie *individuelle Stärken und Schwächen* im Hinblick z. B. auf Sprache, Sprechen, nonverbales Handeln und Problemlösefähigkeit. Anzunehmen ist ferner, dass die Zuwächse mit zunehmenden Alter und zunehmend umfassenderen Fähigkeiten immer „steiler“ zu beschreiben sind. Da es keinen zwingenden Aufbau von Modul zu Modul gibt, sind die Phasenmarkierungen in Abb. 43 als variabel verschiebbar zu verstehen.

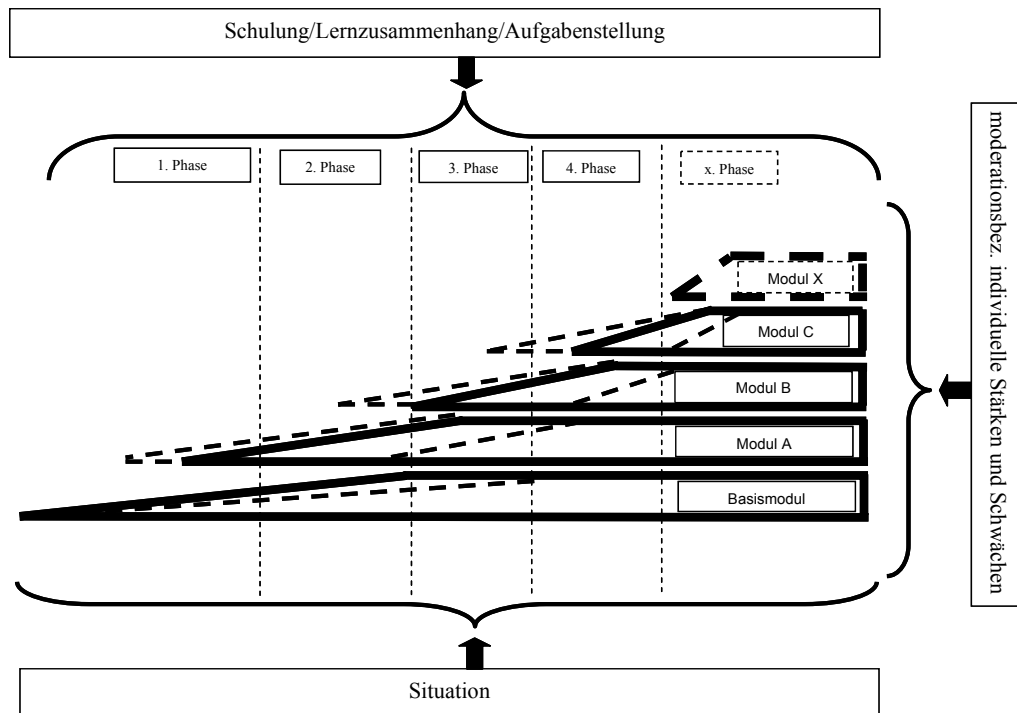


Abb. 43: Skizzierung eines hypothetischen Entwicklungsmodells im Hinblick auf Moderationsfähigkeiten

5. Konsequenzen aus der Untersuchung im Hinblick auf Schülermoderation

5.1 Ableitbare Fördermöglichkeiten im Vergleich zu sprachdidaktischen und methodischen Empfehlungen in der Literatur

Auch die didaktische Aufbereitung von Moderation ist als Lernzirkel (s. Abb. 2, S. 16) modellierbar (vgl. Kap. D 7.1). Auch hier eignen sich für die **Reflexion** Verfahren wie die Auseinandersetzung mit Handlungsmustern, das Lernen am praktischen Modell mittels Experten-Laien-Vergleich (s. o.: Moderationsübernahme durch den Lehrer), das Feedbackgespräch sowie die Analyse von Moderationen z. B. auf der Basis von Transkripten. **Übungen** beziehen sich auf begrenzte Gegenstandsbereiche, wie z. B. die Visualisierung eines Sachverhaltes, die Simulation authentischer Fälle auf der Basis eines Besprechungsausschnittes oder eigens auf konkrete Schwierigkeiten ausgerichtete Übungsformen. **Anwendung** bedeutet in diesem Zusammenhang nicht nur reines *learning by doing*, sondern auch das Auffinden von Handlungswiderständen beim Moderieren, z. B. beim Lösen konkreter Probleme.

Im Folgenden sollen verschiedene Förderungsperspektiven aufgezeigt werden, welche die genannten Elemente des Lernzirkels in unterschiedlicher Weise betreffen:

- die Nutzung von Besprechungsmustern und Anforderungsprofilen: „den Überblick gewinnen bzw. behalten“
- die Berücksichtigung der Besonderheiten, die sich aus dem interaktiven Problemlösen ergeben: „besondere Anforderungen beim gemeinsamen ‚Puzzlen‘“
- die individuelle Beratung und Förderung: persönliche Fähigkeiten verbessern
- sowie die Entwicklung von Beurteilungsfähigkeiten: sich und andere begründet einschätzen

Ggf. werden die vorliegenden Untersuchungsergebnissen ins Verhältnis zu konkreten Empfehlungen aus sprachdidaktischer Literatur, Lehrwerken und Moderationsratgebern gesetzt. Zwar handelt es sich dabei um extrem unterschiedliche Textsorten, aber da sich die Empfehlungen alle auf die Praxis in Unterricht bzw. Schulung beziehen, erscheint diese Vorgehensweise gerechtfertigt.

Die Nutzung von Besprechungsmustern und Moderations-Anforderungsprofilen: „den Überblick gewinnen bzw. behalten“

Die Untersuchung von schülermoderierten Besprechungen hat gezeigt, dass sich die Besprechungen als Muster darstellen lassen und die jeweils spezifischen Anforderungen relativ komplexe Konglomerate darstellen, die sich zu mehreren Modulen zusammenfassen lassen und deren Funktion sich z. T. aus der jeweils zugeordneten Musterposition ergeben. Da sich die Anforderungsprofile je nach Besprechungsart und -muster unterschiedlich zusammensetzen, sind sie unterschiedlich komplex. Ferner weisen auch nicht alle Anforderungen denselben Schwierigkeitsgrad auf: Die Rederechtvergabe ist z. B. einfacher als die inhaltliche Strukturierung eines komplexen Problemlöseprozesses. Das aus den Untersuchungsergebnissen abgeleitete hypothetische Entwicklungsmodell (s. Kap. 4.4) legt nahe, bei der Vermittlung von Moderationsfähigkeiten mit vergleichsweise einfach strukturierten Modul- und Anforderungskombinationen zu beginnen und diese Grundlagen nach und nach auszubauen.

Die Verwendung der erarbeiteten Muster und Anforderungsprofile bei der Schulung mündlicher Fähigkeiten ermöglicht der Lehrperson einerseits, konkrete sprachliche Handlungen innerhalb eines konkreten Kontextes zu fokussieren, so z. B. das Zusammenfassen vor der Abstimmungsdurchführung. Andererseits hilft es ihr, während der Schülermoderation vorhandene Qualifikationen wie auch den individuellen Förderungsbedarf zu lokalisieren.

Die Handlungsmuster und Anforderungsprofile sollen SchülerInnen helfen, sich einerseits bei der Reflexion Abläufe im Überblick bewusst zu machen und andererseits während der Anwendung die jeweils aktuelle Musterposition bzw. Anforderung lokalisieren und sich damit besser zurecht finden zu können. Die Bewusstmachung der genannten Aspekte dient also zum einen den Moderierenden, indem sie ihre Aufgaben besser einschätzen können, zum anderen den Beitragenden, Beiträge explizit einzupassen und ggf. inhaltliche Bewegungen zu markieren.

Die Klassifikationstabellen bieten für die Reflexion wie für die Ableitung von Übungen anschauliche Realisierungsbeispiele (s. Tab. 42/1-3, S. 238 f.). Um z. B. einen Eindruck von verschiedenen Moderationsstilen zu erhalten, bietet es sich an, tabellarisch nach Anforderungen geordnete Transkriptausschnitte von zwei verschiedenen ModeratorInnen miteinander zu vergleichen (s. Tab. 43, S. 240). Für die Thematisierung von möglichen Schwierigkeiten bei Abstimmungen könnten größere Transkriptausschnitte verwendet werden (s. Kap. 3.3).

Einschätzung von Empfehlungen in sprachdidaktischer Literatur, Lehrwerken und Ratgebern

Muster von Besprechungsarten und die jeweils korrespondierenden Moderationsanforderungen werden in sprachdidaktischer Literatur, Lehrwerken und Ratgebern in der Regel nicht getrennt. Das Muster der *Klassenbesprechung* ist wesentlich komplexer als in Lehrbüchern vorgeschlagene Handlungsformen, wo fast ausschließlich Pro-und-Kontra-Gespräch sowie Diskussionen zur Meinungsbildung thematisiert werden. Der von Seifert (2000⁶: 17 f., 30) in seinem Ratgeber vorgeschlagene Moderationszyklus *Einsteigen – Sammeln – Auswählen – Bearbeiten (Zielvereinbarung, Sichten, Klären) – Planen – Abschließen* stimmt tatsächlich im Groben mit dem Muster Klassenbesprechung überein. Es werden hier jedoch keine Hilfen bei entstehenden Problemen während der „Bearbeitung“ gegeben.

Konkrete Moderationsanforderungen erscheinen aufgrund fehlender Musterbeschreibungen unvollständig, z. T. beliebig ausgewählt und nicht gültig für jede Besprechungsart. So nennen Heidrich u. a. (1988: 123) im Rahmen methodischer Empfehlungen als Aufgaben für die Diskussionsleitung zwar vergleichsweise umfangreich: *Begrüßung, Angabe von Thema und Ziel, Worterteilung, Eröffnung der Aussprache, Zusammenfassung und Wertung, Ableitung von Schlussfolgerungen, Dank und Verabschiedung*, aber nicht jede Diskussion bedarf einer Wertung und der Ableitung von Schlussfolgerungen. Fraglich ist auch, ob diese von der moderierenden Person realisiert werden sollten. Andere Musterpositionen könnten zusätzlich notwendig sein. Zudem umfassen die Moderationsanforderungen im Modul *Gesprächsstrukturierung* mehr Handlungen als nur die *Worterteilung*. Die Gesprächsregeln in Lehrwerken betreffen in der Regel ausschließlich das Modul Gesprächsstrukturierung (vgl. Kap. B 3.2). Die von Seifert genannten 10 Gebote für eine gute Moderation werden en gros von den untersuchten SchülerInnen ebenso berücksichtigt wie die von Schilling empfohlenen Charakteristika eines guten Moderationsstils, ohne dass sie jedoch bereits tatsächlich jeder Anforderung gewachsen wären. Thieles Vorschlag (1981: 33 ff.) im Sinne didaktischer Reduktion in Bezug auf Diskussionen sachklärende, interpretierende, meinungsbildende Gesprächsanteile sowie das Metagespräch

getrennt voneinander zu üben, entspricht dem oben ausgeführten Lernzirkel. Allerdings darf die Zusammenführung im Rahmen der konkreten Anwendung nicht fehlen, da diese Trennung zumindest in komplexen Zusammenhängen in keinem Verhältnis zu real vorkommenden Anforderungen, die an die Moderation von Besprechungen gestellt werden, steht. Daher wird hier präferiert, im Rahmen der Anwendung zunächst von Besprechungsarten mit wenigen Modulen und einfacheren Anforderungen auszugehen.

Die Berücksichtigung der Besonderheiten, die sich aus dem interaktiven Problemlösen ergeben: „besondere Anforderungen beim gemeinsamen ‚Puzzeln‘“

Dadurch, dass mitunter innerhalb von Besprechungen Probleme interaktiv gelöst werden, entstehen besondere Anforderungen, die so beim individuellen Problemlösen nicht vorkommen:

- Inhaltliche Wechsel kommen häufig vor. Sie sind zum größten Teil unvermeidlich, z. T. sogar sinnvoll, müssen aber auf jeden Fall gehandhabt werden.
- Da verschiedene Personen verschiedene Problemlöseaspekte beisteuern, besteht eine wesentliche Anforderung darin, die jeweilige Problemstruktur zu erarbeiten und Leerstellen bei der Problemlösung aufzuspüren und zu bearbeiten.
- Auch Beitragende übernehmen z. T. Moderationsaufgaben.

Inhaltliche Bewegungen

Die Untersuchung der *Besprechungsmoderationen* hat gezeigt, dass sowohl Besprechungsstruktur als auch Problemstruktur komplex sind. Inhaltliche Bewegungen sind sowohl zwischen den als auch innerhalb von Musterpositionen festzustellen. Dies verlangt – sofern strukturierende oder verknüpfende Leistungen nicht auch von Beitragenden übernommen werden – eine Strukturierung durch die Gesprächsleitung. Hier gibt es zwei Möglichkeiten: In manchen Fällen bietet es sich an, die Beitragenden nicht zu unterbrechen und an späterer Stelle durch eine Zusammenfassung den Überblick zu sichern, wodurch sich hohe Anforderungen an die Rezeptions-, Erinnerungs- und Gliederungsfähigkeiten der Besprechungsleitung ergeben können. Weniger schwierig ist es, „ausbrechende“ Diskussionsbeiträge zurückzustellen und eine einlinige Besprechungsstruktur zu wahren. Eine solche Einlinigkeit ist allerdings spätestens bei der notwendigen Verknüpfung der Einzelaspekte nicht mehr möglich. Die Datenanalyse zeigte, dass das Erkennen und grobe Klassifizieren von inhaltlichen Bewegungen im Hinblick auf einen günstigen/sinnvollen Besprechungsverlauf in den untersuchten (besprechungsgeübten) Klassen bereits in weiten Teilen beherrscht und innerhalb der Beiträge in der Regel ausreichend markiert wird. Ist dies nicht der Fall, bietet es sich an, Klassifizierungen von inhaltlichen Bewegungen, deren Markierung und entsprechende Moderationsstrategien bewusst zu machen und ggf. auf deren Realisierung zu achten.

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass Musterpositionen, insbesondere Abstimmungen und Abschlüsse bzw. Abschlussversuche nicht sinnvoll positioniert bzw. nicht ausreichend auf die vorausgehenden Argumente oder auf die Bedürfnisse der Beteiligten abgestimmt werden. Daher passiert es immer wieder, dass die Diskussion an der alten Stelle nach Abstimmung bzw. Abschluss wieder „aufflammt“. An solchen Stellen wäre der Wechsel ins Metagespräch sinnvoll; dieses daran zu üben, wäre in einer solchen Situation ideal. Zu thematisieren wäre: Entweder bleibt es bei dem Abstimmungsergebnis und der Aspekt wird abgeschlossen oder es besteht weiterer Diskussionsbedarf, dem trotz der Abstimmung stattgegeben wird.

Erarbeitung der Problemstruktur (durch Visualisierung)

Zu den insgesamt auffallenden Schwierigkeiten gehört die sprachliche Strukturierung von komplexen Sachverhalten bzw. logischen Zusammenhängen. Dies gilt sowohl für Präsentationen, also das „Hörbarmachen“ komplexer Sachverhalte bei der Vermittlung (s. Kap. D 5.3), als auch für Moderationen, nämlich die Erarbeitung der Problemstruktur, insbesondere das Verknüpfen von Einzelaspekten, das Klären von Leerstellen und Missverständnissen sowie in der Nutzung von Visualisierung zur Erleichterung dieser Aufgabe. Es erweist sich nämlich, dass der Nutzung von Schriftlichkeit zur Unterstützung mündlicher und zur Entlastung mentaler Prozesse besondere Bedeutung zukommt. Dies hilft bereits jungen SchülerInnen und sollte nicht im Rahmen didaktischer Reduktion auf spätere Schuljahre verschoben werden. Der Einschätzung, SchülerInnen seien mit der Leitung von Besprechungen mit komplexer Struktur schlichtweg überfordert und daher gar nicht damit zu betrauen, ist entgegenzusetzen, dass Erwachsene dieselben Schwierigkeiten haben, wenn sie es nie gelernt haben, mit solch alltäglicher Komplexität in Besprechungen umzugehen. Daher sollte man m. E. SchülerInnen die Gelegenheiten nutzen lassen, Besprechungs- und Problemstrukturen „in den Griff“ zu bekommen. In den vorliegenden Daten erweist sich nicht als problematisch, diese Grobstruktur zu erkennen und damit umzugehen, sondern Einzelaspekte geordnet zu verknüpfen.

Bei komplexen Zusammenhängen sind Visualisierung oder Protokollnotiz durch die Diskussionsleitung für sich oder für alle z. B. mittels Tafel, OHP oder Moderationswand manchmal nahezu unverzichtbar. Allerdings ist hervorzuheben, dass die wesentlichste Anforderung dabei darin besteht, eine problemadäquate Abbildungsstruktur zu finden (z. B. Cluster, Tabelle, Organigramm etc.). Es ist zu überprüfen, ob die hergeleitete didaktisch reduzierte Besprechungstabelle (Abb. 41, S. 229) tatsächlich als „Raster“ für Visualisierung oder Protokollnotiz sinnvoll zu nutzen ist. D. h., es reicht nicht aus, auf Visualisierungspotenziale hinzuweisen, sondern diese müssen innerhalb des Lernzirkels selbst zum Gegenstand von Reflexion, Übung und Anwendung gemacht werden.

Vergleich zu Empfehlungen in Ratgebern

Der wesentlich zu nutzende Beitrag der Moderationsratgeber zur Lösung der sich in den Klassengesprächen ergebenden Probleme besteht in der Hervorhebung der Visualisierungsmöglichkeiten. Allerdings bieten Ratgeber vornehmlich fertige Strukturmodelle an, die nur noch ausgefüllt werden müssen. Die Schwierigkeit besteht darin, dass deren Zuordnung aber gerade Problemlöse-Gegenstand bei der Moderation ist. Die von Seifert (2000⁶: 44 ff.) vorgeschlagenen Visualisierungspläne betreffen z. B. im Vergleich zur hier analysierten Besprechungsstruktur nur Teilbereiche.

Die Rolle der Beitragenden

Die Untersuchung hat gezeigt, dass Beitragende ihre Äußerungen selbst in den Kontext stellen (müssen) und zuweilen Moderationsanforderungen realisieren, was einem demokratischem Verständnis von Moderation entgegen kommt. Für die Förderung bedeutet dies, dass nicht nur die ModeratorInnen im Hinblick auf Moderationsanforderungen geschult werden können bzw. sollten, sondern auch die Beitragenden. In der Positionierung der eigenen Beiträge, im Rahmen von Meta-Einwänden sowie in der expliziten Übernahme von Moderationsanforderungen wie z. B. Verknüpfungen besteht ihr Beitrag zu einer gelingenden Besprechung.

Vergleich zu Empfehlungen in der Ratgebern

Im Hinblick auf die Beteiligung der Beitragenden an der Besprechungsleitung stehen Untersuchungsergebnisse und Ratgeberinhalte in eklatantem Widerspruch. Während die Ratgeber davor warnen, die Leitung aus der Hand zu geben, zeigt sich in den Klassenbesprechungen, dass die Beitragenden den ModeratorInnen hilfreich zur Seite stehen können, wenn dies von den ModeratorInnen akzeptiert oder gar gewünscht wird.

Individuelle Beratung und Förderung: persönliche Fähigkeiten verbessern

Die Besprechungsmuster, die Anforderungsprofile sowie die Klassifikation zum Umgang mit inhaltlichen Bewegungen erlauben es der **Lehrperson**, auf dieser Basis ein Beurteilungsraster aufzubauen. Dadurch kann in Bezug auf **Moderationsfähigkeiten** anhand von Kriterien ein konkreter Förderbedarf ermittelt werden. Allerdings gilt es hierbei, nicht nur die Fähigkeiten, die realisierte Auswahl von Aktionsmöglichkeiten und den Moderationsstil zu bewerten, sondern die sprachlichen, sprecherischen und nonverbalen Besonderheiten bei der Realisierung mit einzubeziehen. Bei der Beurteilung dürfen die Komplexität des Besprechungsgegenstandes und die jeweilige Besprechungssituation jedoch nicht außen vorgelassen werden, da diese den Anspruch der Anforderungen in hohem Maße steigern können. Letzteres gilt auch im Hinblick auf die **Beitragenden**. Die erarbeiteten Raster erlauben es, die Beiträge nicht nur quantitativ, sondern auch in Bezug auf Regeleinhaltung (z. B. Feedbackregeln), die Markierung inhaltlicher Bewegungen sowie die Unterstützung des Problemlöseprozesses durch die Qualität von inhaltlichen Aspekten, von Verknüpfungsleistungen und von Metaeinwänden zu beurteilen und damit eine recht große Bandbreite von Leistungen von Beitragenden abzudecken.

Entwicklung von Beurteilungsfähigkeiten: sich und andere begründet einschätzen

Die eben aufgeführten Vorschläge lassen sich auf die Rasternutzung durch SchülerInnen übertragen. Sie bieten auch SchülerInnen konkrete Kriterien, um sich selbst und andere einzuschätzen. Darüber hinaus helfen sie, die eigene Rezeptionsfähigkeit weiter zu entwickeln, denn, wenn man weiß, worauf man achten muss, nimmt man bewusster wahr (vgl. Analyse-durch-Synthese-Prozesse beim Lesen). Die Kategorien erleichtern also die Wahrnehmung mündlicher Prozesse, die Reflexion darüber sowie deren Beurteilung z. B. im Feedbackgespräch.

Zusammenfassung und Perspektiven

Die Untersuchungsergebnisse lassen sich in verschiedener Weise im Hinblick auf Fördermöglichkeiten auswerten. Diese betreffen die Lehrer- wie die Lernerperspektive, beziehen sich auf Moderation wie auf Beitragsformulierung, auf das sprachliche Handeln selbst wie auch auf dessen Reflexion und Beurteilung, auf einzelne sprachliche Handlungen wie auf das Zusammenwirken verschiedener Äußerungen. Damit wird exemplarisch eine Basis für die Förderung mündlicher Fähigkeiten skizziert, wie sie m. E. bisher weder in der wissenschaftlichen noch in der methodischen Literatur angedacht wurde. Inwiefern sich die Anwendung dieser Beurteilungskriterien spontan, also nur durch Beobachtung möglich ist und wie sie sich innerhalb eines Bewertungssystems niederschlagen könnte, bleibt zu überprüfen. Vergleicht man den Aufwand einer Aufsatzkorrektur mit dem Transkribieren und Analysieren einiger Besprechungsteile, so ist dies eher im Rahmen zu sehen, als wenn man von einer Schnellbeurteilung mündlicher Fähigkeiten ausgeht (vgl. Spiegel 2003: 355). Womöglich wäre so etwas wie eine mündliche „Klassenarbeit“ durchaus denkbar.

5.2 Veränderung von Unterrichtskommunikation durch Schülermoderation

Einleitung

In Kap. B 4. wurde die Frage aufgeworfen, ob das pädagogische Konzept *Lernen durch Lehren* die Nachteile, die durch lehrerzentrierten Unterricht entstehen, auffangen kann. Darüber hinaus wurde angenommen, dass authentizitätsnahe Anwendungen mehr Aktivitäts-Kapazitäten freisetzen als Übungen bzw. „inszenierte“ Diskussionen (Kap. B 1.2). Dem ersten Eindruck nach, scheint beides zuzutreffen, ist aber im Folgenden zumindest im Ansatz nachzuweisen. Eine weitere umfassende Untersuchung oder die Re-Analyse fremder Korpora ist an dieser Stelle nicht möglich. Daher bietet es sich an, Vergleiche mit Vogts Untersuchungsergebnissen zum Diskutieren im Unterricht (Vogt 2002) anzustellen. Vergleichsaspekte sind dabei die Moderationsaktivitäten, die Moderationsanforderungen, die Beiträge sowie das Lehrerhandeln. Zunächst wird also in diesem Kapitel dargestellt, wie sich Schüler- und Lehrerleitung unterscheiden, danach, wie sich die sprachlichen Handlungen von SchülerInnen in schülergeleiteten Besprechungen verändern und wie sich die Moderationsanforderungen in authentischen und inszenierten Besprechungen unterscheiden. Schließlich wird thematisiert, wie sich der Lehrer in den untersuchten schülermoderierten Besprechungen verhält.

Schülerleitung vs. Lehrerleitung

Beim Vergleich von Schüler- und Lehrerleitung lassen sich im Wesentlichen vor allem Unterschiede im Hinblick auf Disziplinierung, formale Korrekturen, Kontrolle und Bewertung von Beiträgen feststellen: Während bei der Lehrerleitung institutionelle Rolle und Erziehungsaufgabe auch im Rahmen von Besprechungsmoderation spürbar sind, steht in schülermoderierten Besprechungen die Auseinandersetzung mit dem Problem allein im Vordergrund. Die einzige Ausnahme bilden Feedbackgespräche, die zweckgemäß Korrekturen und Bewertungen enthalten. Hier werden Monita aber nicht nur durch die moderierende Person, sondern durch Beitragende geäußert. Umgekehrt könnte also formuliert werden, dass Lehrpersonen Gesprächsleitung und Feedback bei ihrer Moderation oft nicht trennen. Einen Überblick über diese Vergleichsergebnisse vermitteln die Tabellen 45 und 46, die den Termini von Vogt folgen. Einige Beobachtungen zum Vergleich von Schüler- und Lehrermoderation sollen im Folgenden jedoch etwas ausführlicher dargestellt werden.

Vogt (2002) unterscheidet „Lehrerinstruktionen“ von „inhaltlichen Strukturierungen durch Lehreräußerungen“, was ungefähr den Anforderungsmodulen *Gesprächsstrukturierung* und *inhaltliche Strukturierung* entspricht. Er stellt in lehrergeleiteten Diskussionen folgende „Lehrerinstruktionen“ fest: Diskussionseinleitung und -beendigung, Verteilung des Rederechts, Disziplinierung, sprech- oder sprachbezogene Kritik an Beiträgen, Reglementierung von Beiträgen ohne Rederecht sowie Äußerungen, die der Formatkorrektur, z. B. dem Hinzufügen von Begründungen, dienen. In den vorliegenden Daten wird die Besprechungseinleitung durch Lehrer, ModeratorIn oder AntragstellerIn realisiert, ihre Beendigung durch ModeratorIn oder Lehrer. Abgesehen von der Rederechtsverteilung unterscheiden sich die Realisierungen der ***Gesprächsstrukturierung*** deutlich von den „phasenbegleitenden Lehrerinstruktionen“:

- Disziplinierungen sind sehr selten (2mal M1 in Raumgestaltung, 1mal in b4), nicht an einzelne SchülerInnen, sondern an die gesamte Klasse gerichtet sowie besprechungsbezogen und nicht „erziehend“. Mögliche, zu überprüfende Thesen sind:

- Es kommt während und nach *Buchvorstellungen* seltener zu Störungen, weil die Solidarität mit der institutionell grundsätzlich „gleichrangigen“ Leitung durch Vortragende bzw. Moderierende höher ist.
- Es kommt in *Besprechungen* seltener zu Störungen, weil selbstgewählte und real zu lösende Fragen bearbeitet werden.
- Es kommt in gleichem Maße zu Störungen, sie werden aber von den ModeratorInnen zurückhaltender bearbeitet.
- Formale Angemessenheitsprüfungen werden in Besprechungsmoderationen nicht verbalisiert, sehr wohl dagegen inhaltliche (s. Kap. 3.2.1: Umgang mit inhaltlichen Bewegungen). Monita bezüglich Grammatik, Sprechlautstärke etc. werden ausschließlich in Feedbackgesprächen geäußert. Sie kämen vermutlich aber in Besprechungen vor, wenn sie funktional störend wirken würden, wie z. B. eine zu geringe Sprechlautstärke. Reglementierungen im Sinne von Vogt kommen nicht vor. Formale Formatkorrekturen finden sich ausschließlich in Feedbackmoderationen, wenn dort für die Beitragsformulierung entsprechende Regeln vorgegeben sind.

Tab. 45: Lehrerinstruktionen in Diskussionen nach Vogt (2002: 135) im Vergleich zu SchülerInnen-Moderation

Lehrermoderation: Lehrerinstruktionen			Schülermoderation: Anforderungsmodul <i>Gesprächsstrukturierung</i>	
sequenzielle Pos.	Funktion	Form		
phaseneinleitend	Rahmensetzung	Einleitung (Phasierung)	durch M, AntragstellerIn o. L	
-begleitend	Organisation	Verteilung des Rederechts	+	
	Störungsbearbeitung	Disziplinierung	selten	
	Angemessenheitsprüfung ¹		z. B.: Grammatik, Lautstärke	selten, eher Feedbackinhalt
			Reglementierung ²	-
	Formatkorrektur ³		nur bei Feedbackmoderation	
-abschließend	rahmenaufhebend	Beendigung (=Phasierung)	durch M oder L	

Deutliche Unterschiede finden sich auch hinsichtlich der von Vogt herausgearbeiteten *inhaltlichen Strukturierungen* durch Lehreräußerungen (vgl. Vogt 2002: 169). Kontrollierende und bewertende Formen entfallen, da die Beiträge nicht im Hinblick auf ein Stundenziel gewichtet werden. In Bezug auf die zu erarbeitende Problemlösung kann die Lehrperson, die das jeweilige Stunden- oder Feinziel kennt, mittels Fragen und Aufgaben darauf hinleiten. Bei Schülermoderationen besteht dagegen gerade eine der wesentlichsten Anforderungen darin, die Problemstruktur spontan zu erkennen bzw. mit den Beitragenden gemeinsam zu erarbeiten und entsprechend angemessene „weiterführende Formen“ zu finden.

¹ „gestaltungsbezogene Äußerungen“: Angemessenheit bzgl. Sprechlautstärke, Grammatik

² Hinweis auf eine Aktivität, die den aktuell geltenden Regeln der Rederechtereilung nicht entspricht (Vogt 133)

³ Hierfür nennt Vogt als Beispiel einen Hinweis auf Begründungsnotwendigkeit als zwingend zu realisierenden Beitragsteil.

Tab. 46: Inhaltliche Strukturierungen durch Lehreräußerungen in Diskussionen nach Vogt (2002: 184) im Vergleich zu SchülerInnen-Moderation

Lehrermoderation: Inhaltliche Strukturierungen				Schülermoderation: Anforderungsmodul
sequenzielle Position		Funktion	Form(en)	<i>Inhaltliche Strukturierungen</i>
einleitend	prospektiv	Thematisierung	Frage Anweisung	+ -
begleitend	retrospektiv	Kontrolle	Kontrollfrage	-
		Bewertung (+)	Lob	-
Kenntnisnahme		Bestätigung	-	
Bewertung (-)		Tadel	-	
		Korrektur	Richtigstellung	-
	prospektiv	Vertiefung Verschiebung Ergänzung	Frage, Aufgabe	Bitte um Präzisierung Vervollständigung von Vorschlägen Aufnehmen, Rückführung, Verschieben
abschließend	retrospektiv	Ergebnissicherung	Zusammenfassung	+

Diese Befunde lassen darauf schließen, dass schülermoderierte Besprechungen im Hinblick auf disziplinierenden und korrigierende Aktivitäten weniger institutionell „überformt“ sind als lehrergeleitete.

Schülerbeiträge in schülermoderierten, authentischen Besprechungen vs. Schülerbeiträge in lehrermoderierten, „inszenierten“ Besprechungen

Es scheint so, als würden sich nicht nur die Moderationsanforderungen und ihre Realisierungen unterscheiden, sondern auch Art und Umfang der Beiträge. Auffällig an der Besprechung „Umtopfen“ ist das starke Interesse an einer Lösung, was sich u. a. in einer beharrlichen (fast hartnäckigen), mehrfachen Wiederaufnahme der Besprechung trotz vorhergehender Beendigung durch die Moderatorin manifestiert. Gegen Ende des schülermoderierten Teils drückt zunehmende Unruhe aus, dass der Unmut aufgrund des stagnierenden Problemlösevorgangs wächst. Die Beitragenden zeigen dadurch auch ihr Interesse an einer angemessenen Bearbeitung der eigenen Lösungsvorschläge. Diese Tatsachen sowie die wieder zunehmende Zufriedenheit mit der Besprechung, als der Lehrer die Moderation stärker strukturierend übernimmt, sind ein Zeichen dafür, dass die Besprechung einer „eigenen“ Angelegenheit zu anderen, m. E. authentisch(er)en Gesprächsverläufen führt als inszenierte Diskussionen über „Geschwindigkeitsbegrenzung“ oder ähnliche Themen. Diese Vermutung ist anhand eines Vergleichs mit Daten „inszenierter“ Diskussionen im Unterricht zu untersuchen. Unterschiede in Bezug auf Quantität der Beteiligung, Beitragsformulierung, Besprechungsstruktur und Dauer sind anzunehmen und wurden von Vogt (2002) bereits nachgewiesen.

Im Hinblick auf die Klärung des Zusammenhangs zwischen angenommener und tatsächlicher Handlungskonsequenz einerseits und der quantitativen und qualitativen Verwendung sprachlicher Mittel andererseits sowie drittens des Grades persönlicher Bedeutsamkeit wäre z. B. interessant zu untersuchen, ob die von Polz (1992: 235 ff.) monierten fehlenden Argumentationsmittel in Kurzvorträgen für die Einleitung von Diskussionen auch und in demselben Umfang festzustellen wären, wenn die SchülerInnen tatsächlich mittels ihrer Vorträge *persönlich bedeutsame Handlungskonsequenzen* beeinflussen könnten⁴. Hinsichtlich der vorliegenden

⁴ Die Themenstellungen in den Daten von Polz betreffen Themen wie Alkoholmissbrauch, Fernsehkonsum etc.

Besprechungen ist jedenfalls festzustellen, dass Pro-/Kontra-Diskussionen innerhalb von Problemlösungen durchaus sowohl Handlungskonsequenzen als auch Konsensgebot implizieren und dass die Beiträge anscheinend quantitativ und qualitativ vergleichsweise umfangreich sind.

Hinzu kommt, dass laut Vogt eine relativ straffe Führung des kontrollierenden Lehrers weitergehende Formulierungshandlungen der Schüler überflüssig macht (vgl. Vogt 1989: 320). Das heißt umgekehrt, dass **Schülermoderation** nicht nur den Moderierenden, sondern **auch den Beitragenden ein vergleichsweise weites Übungsterrain für eigene Formulierungshandlungen bietet**. Wie im Kapitel 3.1 gezeigt wurde, machen SchülerInnen mittels moderationsunterstützender Beiträge davon bereits in der Unterstufe durchaus Gebrauch. Im lehrergeleiteten Teil von "Umtopfen" werden hingegen – institutionstypisch – keine Moderationsanforderungen durch SchülerInnen realisiert.

Moderationsanforderungen in authentischen Besprechungen vs. Moderationsanforderungen in inszenierten Besprechungen

Insgesamt ist im Vergleich zu Vogts Daten festzustellen, dass die Diskussionsstruktur dort weniger komplex ist als in den hier vorliegenden Besprechungen. Es geht in Vogts Daten entweder um die Musterposition *Einstellungsklärung* (z. B. Pro-Kontra-Übungsdiskussion, vgl. Vogt 2001: 90, Übersicht 5.1) oder nur um eine *Problemklärung* (z. B. literarische Interpretation, vgl. z. B. Vogt 2001: 98 ff.). Es gibt keine *Zuständigkeitsklärung*. Eine Ausnahme bezüglich der Komplexität bilden die Sequenzen zu gemeinsamen Planungsprozessen⁵, wobei diese dennoch nicht vergleichbar sind, weil die Schülerentscheidung in einem Fall vorgegeben wird und der Lehrer im anderen Fall sehr stark lenkt. Daraus folgert Vogt (2002: 235), solche Besprechungen gerade nicht von SchülerInnen moderieren zu lassen:

„Vielleicht gehören gerade Planungsprozesse, die den Schülern eine größere Verantwortung abverlangen, zu jenen unterrichtlichen Formen, die eine stärkere Strukturierungstätigkeit der Lehrer, sprich: eine lehrerzentrierte Ordnung eben, erforderlich machen: Gerade ein breiter Konsens, der sich ja nicht automatisch über Abstimmungen herstellen lässt, bedarf eines bewussten und zielstrebigen Lehrerhandelns.“

Zwar ist es richtig, solche Prozesse als schwierig zu beschreiben, aber daraus sollte nicht abgeleitet werden, SchülerInnen in solchen Fällen die Gestaltung „aus der Hand“ zu nehmen. M. E. ist eher E. Becker zuzustimmen, die hervorhebt, dass die Motivation zur Verbesserung eigener Fähigkeiten durch die Bewusstwerdung des „Widerspruch[s] zwischen vorhandenem und notwendigem Können“ entsteht (E. Becker 1990: 262). Auch Polz (1992: 246) empfiehlt die zeitweise Berücksichtigung komplexer Anwendungssituationen im Unterricht. Gerade hieraus motiviert sich der in Kap. B 1.2 thematisierte Lernzirkel und behält gerade dann seinen „Antrieb“, wenn die so herausgefilterten Fähigkeitsdefizite nach Überarbeitung mittels Reflexion und Übung bei erneuter Anwendung zu erfolgreicher(er) Bearbeitung führen.

Dahms (1979: 92 f.), der thematisiert, welche kommunikativen Formen im Gegensatz zur engen Lehrerfrage dem eigenen Nachdenken der SchülerInnen Raum lässt, plädiert zwar dafür, dass Schüler innerhalb von lehrergeleiteten Unterrichtsgesprächen nicht nur teilnehmend, sondern auch gesprächsordnend in den Kommunikationsprozess eingreifen dürfen sollen (z. B. mit einer Bitte um Zusammenfassung). Er warnt jedoch davor, sie im Rahmen der Gesprächszie-

⁵ Die von Vogt festgestellten Phasen (248): *Vorbereitung* (Ziel festlegen) – *Durchführung* (Vorschläge sammeln, Auseinandersetzung, Entscheidung) – *Realisierung* sind weniger komplex als die in vorliegenden Daten vorgefundene Struktur.

hung dazu anzuhalten, „weil es für Lernende erheblich schwer ist, an der Sachdiskussion argumentierend teil[zun]ehmen und außerdem noch die Argumentations- und Verlaufsstruktur des Gespräches zu beurteilen. [...] Für den Schüler genügt es vollauf, wenn er in diesem Punkt sein Bedürfnis artikuliert und ein Recht wahrnimmt.“ In Bezug auf lehrergeleitete Gespräche und moderations-ungeschulte SchülerInnen mag Dahms Recht haben. Es ist jedoch kein Argument gegen Schülermoderation (und ist ja auch nicht so gemeint), denn: Da es in der Tat schwierig ist, gleichzeitig inhaltlich zu argumentieren und zu moderieren, konzentrieren sich Moderierende – auch außerschulisch – in der Regel auf die Gesprächsleitung. Ferner zeigt sich in Beiträgen, in denen Moderationsanforderungen übernommen werden (s. Kap. 3.1), dass (zumindest manche) moderationsgeschulte SchülerInnen durchaus beide Aufgaben übernehmen können.

Aus der Sicht der vorliegenden Untersuchung ist Vogt (2002: 319, 325 u. 326) voll zuzustimmen, wenn er für das selbstständige Organisieren sozialer Prozesse und das Verfügen über mehr Handlungsspielräume plädiert:

„Und der Lehrer hat – in der Wahl der rahmenden Ordnungsdimension – vielleicht mehr Einfluss darauf, wie sich seine Schüler einbringen, als das üblicherweise angenommen wird. Den Interessenwiderspruch zwischen dem Lehren von kognitiven Wissensbeständen und dem Organisieren sozialer Prozesse gilt es zugunsten des zuletzt genannten Schwerpunkts zu verschieben, womöglich mit der Auswirkung, dass auch die Wissensbestände der Schüler sich breiter, angewandter entfalten können.“ (319)

„In dem Maße, in dem Schüler über Handlungsspielräume verfügen, gewinnen die Auseinandersetzungen um ihre Ausfüllung an Ernsthaftigkeit und Engagement. (325)

„Wenn Lehrer Kontroversen fördern, leisten sie einen Beitrag zur Herausbildung von Konfliktfähigkeit.“ (326)

Hinzuzufügen ist, dass dies durch Schülermoderation in noch höherem Maße erreichbar scheint.

Lehrer-Handlungen in schülermoderierten Besprechungen vs. Lehrer-Handlungen im lehrerzentrierten Unterricht

Da sich der Lehrer innerhalb der Klassenbesprechungen, Feedbackgespräche und Hausaufgabenbesprechungen zwar zurück-, aber nicht ganz heraushält, lohnt ein Blick darauf, welche Funktionen seine Äußerungen haben.

Mit der Übernahme der **Phasierungen** markiert er einerseits, für welche Unterrichtsabschnitte er die Leitung an welche SchülerInnen abgibt, und entlastet die ModeratorInnen andererseits von der Einbettung der Besprechung in den Unterrichtsdiskurs. Phasierende Lehrer-Äußerungen finden sich am Anfang von Besprechungen bzw. Feedbackgesprächen, vor der Wiederaufnahme einer Besprechung, am Ende bzw. zur Beendigung einer Besprechung bzw. zur Beendigung einer Besprechung sowie zu Beginn eines lehrergeleiteten Reflexionsgesprächs.

Während der Besprechungen verweist der Lehrer ggf. erinnernd auf das geltende Reglement⁶ und nicht realisierte Moderationsanforderungen. Im Rahmen von Beiträgen werden implizit (!)

⁶ „Aber ansonsten, ihr entscheidet es bitte.“ (Umtopfen 191 f.)

Strukturierungshilfen gegeben, inhaltliche Fragen geklärt und eigene Einschätzungen zum Thema mitgeteilt, ohne dass diese (völlig) verpflichtend gemacht werden, z. B.:

„Und ähm ich würd das Umtopfen nich so gerne in der Klasse ham, wenn ihr anderer Meinung seid, o.k. Ähm (.) Das vielleicht lieber woanders.“ (Umtopfen 189-191)

Im Lehrer-**Feedback** werden ggf. Beobachtungen zum problematischen Besprechungsverlauf geäußert, um Bewusstheit zu erzeugen, z. B.:

„Dann war n Themenwechsel drin. Ich weiß nich, ob ihr s mitgekriegt habt. Äh Judith hatte angesprochen Um(.)topfen und äh daraus wurde dann neue Töpfe kaufen. Das sind eigentlich zwei verschiedene Themen. Kann sein, dass sie zusammengehören, dass das eine das andere braucht, aber als Gesprächsleitung wär es wichtig für dich, dann darauf zu achten, ähm is es in Ju/ in Judiths Sinne, dass das Thema jetzt erweitert wird, oder is es in meinem Sinne als Gesprächsleiterin, oder stell ich das lieber an zweite Stelle, kläre erstmal neue Erde und dann neue Töpfe. Ne? Ich denk, es wär sinnvoll, es zusammen zu machen, aber es sind eigentlich schon zwei Themen.“ (Umtopfen 135-147)

Im Unterricht bisher noch nicht thematisierte Handlungsmöglichkeiten werden im Feedbackgespräch genau dann eingeführt, wenn diese bei konkret vorgekommenen Besprechungsschwierigkeiten dienlich, also funktional sinnvoll sind:

Ah ja ähm (.) wir müssen uns nicht strikt an ne (.) sogenannte Geschäftsordnung halten. Du könntest also einfach sagen, nö es is zu früh für einen Antrag, ähm du kannst aber, wenn du das ganz korrekt machen willst, n Gegenantrag formulieren. [S signalisiert Verständnis] Und der würde dann zum Beispiel heißen, ich möchte die Aussprache fortsetzen. Ne? Und dann/ das geht, ja. Dann würde man zuerst über deinen abstimmen, und wenn der ne Mehrheit hat, hat sich der erledigt und dann würde man gegebenenfalls über deinen abstimmen. [S: Ja.] Wobei man den sogar äh vorziehen kann, weil s n Antrag zur Geschäftsordnung is. Nur damit ihr wisst, wenn mal wirklich n Antrag gestellt wird und ihr wollt noch gar nicht abstimmen, sondern ihr wollt eigentlich noch weiter reden, dann wäre das der passende Gegenantrag, der eigentlich sogar vorgezogen werden sollte. (.) O.k.?“ (Umtopfen 147-167)

Die institutionell vorgegebene Lehrerrolle wird insgesamt keineswegs geleugnet. Der Lehrer kümmert sich um die Rahmung der Besprechungen und greift an problematischen Stellen in Form von Beiträgen implizit helfend ein. Seine weitgehende Zurückhaltung lässt den Schüleraktivitäten Raum. Um den Lernprozess explizit zu unterstützen, nutzt er das anschließende Feedbackgespräch.

Zusammenfassung

Bei der Schülermoderation ist insgesamt festzustellen, dass Probleme der Lehrerzentriertheit zu Teilen aufgehoben werden: Die SchülerInnen sind angehalten, selbstständig Verknüpfungen herzustellen, und steuern vergleichsweise lange, Bezüge markierende Beiträge bei. Für die(se) moderierenden wie für die(se) beitragenden SchülerInnen handelt sich bei der Durchführung schülermoderierter Besprechungen ohne Frage um eine „bedeutsame Lernerfahrung“ (Bastian 1997: 7) mit hohem Lernpotenzial. Dieses betrifft insbesondere die Entwicklung vielfältiger kommunikativer Fähigkeiten. Dennoch greift es zu weit, wenn SchülerInnen als Expertinnen für diesbezügliche Lehr-Lern-Prozesse eingeschätzt werden. Zwar haben sie (inzwischen) ein „Gespür“ für problematische Aspekte entwickelt, ohne Hilfe des Lehrers können diese aber (noch) nicht bearbeitet werden. Gerade die Verzahnung von Handlungsorientierung (durch Schülerleitung), Schülerorientierung (durch selbstständige Themenwahl) und problemlösen-

„Du musst nich mich allein überzeugen, Anja. Ähm ich hab nur eine Stimme, wenn ich mit abstimmen soll.“ (Uhr 283-285)

dem Lernen (durch tatsächlich zu entscheidende, zu klärende und durchzuführende Handlungsoptionen als „echte“ Herausforderung) führt zu den skizzierten Veränderungen gegenüber üblicher Unterrichtskommunikation.

5.3 Ähnlichkeiten zur beruflichen Kommunikation

Eine der Ausgangsthese dieser Untersuchung bestand darin, dass mittels der Förderung von Schlüsselqualifikationen Fähigkeiten erworben werden können, die auch nützlich für berufliche Zusammenhänge sind. Da das Thema Besprechungsmoderation bisher weder im schulischen noch im beruflichen Kontext umfassend behandelt wurde, kann ein Vergleich nur punktuell und schemenhaft erfolgen. So liegen z. B. keine Untersuchungen zu Feedbackgesprächen in beruflichem Kontext vor, wie sie z. B. im Rahmen von sog. *Mitarbeitergesprächen* vorkommen. Dieses Kapitel soll nicht nahelegen, die beschriebenen kommunikativen Fähigkeiten seien ausschließlich beruflich relevant, sondern prüfen, ob sie **auch** für berufliche Zusammenhänge nützlich sind. Die Anforderungen und Schwierigkeiten schulischer und beruflicher Besprechungen sind zwar inhaltlich unterschiedlich komplex, aber sie erweisen sich durchaus als strukturell ähnlich im Hinblick auf Musterpositionen, Moderationsanforderungen und vermutlich auch Problemlöseprozesse.⁷ Ein wesentlicher Unterschied liegt dagegen in der Bedeutung von Hierarchien.

Musterpositionen

Sowohl der von Meier (1997: 270 ff.; s. S. 30) analysierte Ablauf von betrieblichen Arbeitsbesprechungen wie auch das von Dannerer (1990: 58, 61, 87, 107, 157, 192; s. S. 31) herausgearbeitete Handlungsmuster für innerbetriebliche Besprechungen sind mit dem Muster *Klassenbesprechung* vereinbar (s. Abb. 27, S. 174). Dadurch, dass alle drei Muster rein deskriptiv sind und sich auf ganz unterschiedliche Korpora beziehen, unterscheiden sich die „Oberflächen“ der Muster (vgl. Abb. 44). Daran wird deutlich, dass einzelne Musterpositionen optional sind und nicht immer realisiert werden müssen und dass weitere optionale auf der Basis anderer Korpora hinzukommen können:

⁷ Ähnlich stellt Moll (2001: 11) fest, dass Protokollieren auch noch für Erwachsene im beruflichen Kontext eine „mentale und sprachliche Herausforderung“ darstellt.

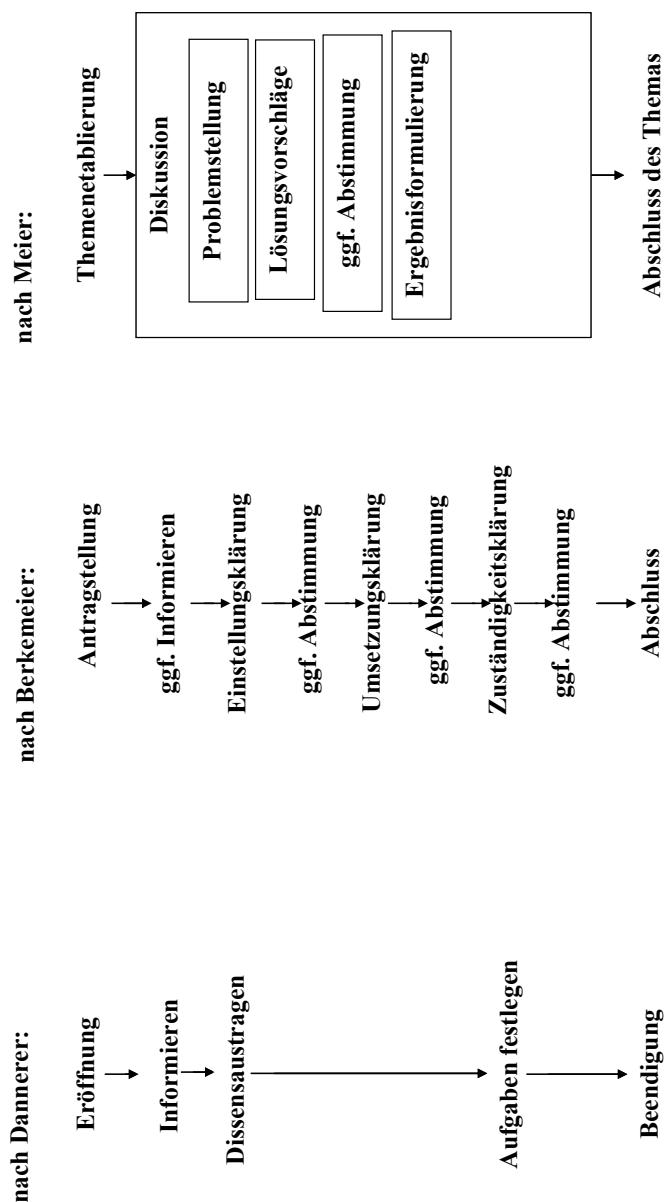


Abb. 44: Vergleich der analysierten Musterpositionen in Dannerer (1999), Berkemeier (Abb. 27, S. 174) und Meier (1997)

Meier modelliert nur eine Musterposition zur inhaltlichen Klärung („Diskussion“) und integriert dort sprachliche Handlungen, die im Muster „Klassenbesprechung“ entweder als eigene Musterposition (Abstimmung) oder innerhalb von Moderations-Anforderungsmodulen aufgeführt sind. Eine Informationsposition ist bei Meier nicht explizit enthalten, könnte aber unter „Problemstellung“ lokalisiert werden. Dannerer führt zwei Klärungspositionen auf („Dissens-Austragen“ und „Aufgaben-Festlegen“). Abstimmungen kommen in ihrem Korpus nicht vor.

Auch Meier betont, dass nicht Musterposition für Musterposition abgearbeitet wird, sondern die Bausteine dem Diskussionsthema entsprechend zusammengestellt werden.

Moderationsanforderungen

Im Vergleich zu den von Dannerer erarbeiteten konkreten sprachlichen Handlungen innerhalb der Musterpositionen (s. Tab. 4, S. 24, rechte Spalte) sind für den schulischen Zusammenhang folgende Unterschiede festzustellen:

- Begrüßung und Identifikation der Teilnehmenden fallen weg. Allerdings können auch hier besprechungsspezifische Rollen anzugeben sein (z. B. in „Raumgestaltung“, wo die Moderierenden gleichzeitig als Klassensprecher die Aufgabe haben, von der Begehung anderer Klassenräume im Hinblick auf die Gestaltung zu berichten).
- Die Handlungsschritte „Festlegung des Vorgehens zur Themenbearbeitung“ und „Ratifizierung oder Ergänzung von Thema, Bearbeitung und/oder Besprechungsziel“ in der *Besprechungseröffnung* wären im schulischen Rahmen nicht nur denkbar, sondern bei komplexeren Themen sogar wünschenswert. Sie werden in den vorliegenden Daten jedoch nicht von den Moderierenden realisiert bzw. angeregt. Während es im Transkript „Uhr“ die Antragstellerin ist, die in ihren Antrag gleich Begründung und einen Finanzierungsvorschlag integriert, beginnt z. B. in „Umtopfen“ unmittelbar nach Antragstellung eine „offene“, d. h. thematisch vorab nicht strukturierte Diskussion.
- Die Handlungen der Position *Dissens-Austragen* treffen zwar auch für die *Klassengespräche* zu, die Position erweist sich jedoch zur Analyse der vorliegenden Daten als nicht umfangreich genug, denn sie betrifft nur einen Teil der Problemlöseprozesse, die bei der *Einstellungs-* und *Umsetzungsklärung* getätigt werden.
- Meier stellt im Rahmen der Position *Diskussion* „häufige und massive Bemühungen zur Strukturierung der Interaktion und zur Steuerung der thematischen Progression“ z. B. mittels „massiver Refokussierungsbemühungen“ fest. Solche Handlungen wurden in der vorliegenden Arbeit als *Umgang mit inhaltlichen Bewegungen* bezeichnet. Auch Dannerer arbeitet Umgangsweisen für die Beendigung von Dissensen und solche im Zusammenhang mit erfolglosem Themen-Management heraus und kommt zu durchaus vergleichbaren Ergebnissen (s. Tab. 47). Grundsätzliche Ähnlichkeiten bestehen sogar zu den von Müller (1997: 287 ff.) herausgearbeiteten „Kontrollverfahren“ von Vorgesetzten. Die von ihm herausgearbeiteten Realisierungsformen sind jedoch sehr stark von Hierarchien geprägt und wären für die Schülermoderation undenkbar (z. B. „Hervorheben der eigenen Position“, „Degradieren des Partners“, „Beanspruchung eines Expertenstatus“, „scherzhafte Überspielen“). Was in den schülermoderierten Besprechungen im Hinblick auf die moderierende Person analysiert wurde, gilt den Untersuchungen zufolge in innerbetrieblichen Besprechungen auch für TeilnehmerInnen – wenn auch abhängig vom Rang in unterschiedlicher sprachlicher Realisierungsform (vgl. Müller 1997). Dies wurde in der vorliegenden Arbeit nicht überprüft, würde aber zu dem Ergebnis passen, dass auch Beitragende Moderationsanforderungen übernehmen.

Dannerer stellt in diesem Zusammenhang fest, dass Besprechungsleiter und Teilnehmer über ein mentales Konzept von Themen verfügen, denen sie ihre Beiträge mittels Steuerungsinitiative oder Visualisierung zuordnen (1999: 220). Anhand von Umgangsweisen mit inhaltlichen Bewegungen durch die moderierenden SchülerInnen und von Meta-Einwänden und Markierung von inhaltlichen Bewegungen in den Beiträgen wird deutlich, dass dies auch bereits für die SchülerInnen gilt, sich allerdings noch nicht in Visualisierungen niederschlägt.

Tab. 47: Vergleich von Strategien zur Beendigung von Dissensen und erfolglosem Themen-Management in betrieblichen Besprechungen mit Umgangsweisen mit inhaltlichen Bewegungen in schulischen Besprechungen

innerbetriebliche Besprechungen (Dannerer)		Klassenbesprechungen	
Beendigung von Dissensen	Einlenken	Aufnehmen	vergleichbare Umgangsweisen mit inhaltlichen Bewegungen
	Verschieben	Verschieben	
	nichtbegründeter Themenwechsel	Ignorieren	
Beendigung von erfolglosem Themen-Management	Übergehen	Ignorieren	
	Widerspruch/ Ablehnung	Rückführen explizit Zurückweisen	
	scheinbares Draufeingehen, Initiierung eines anderen Themas	Wandeln	

Problemlösen

Im Forschungsüberblick (Kap. B 2.2) wurde bereits darauf hingewiesen, dass Problemlösen an sich in den Untersuchungen zu beruflichen Besprechungen nicht oder nur tangential thematisiert wird. Bei Meier (1997) werden *Problemstellung* und *Lösungsvorschläge in Form von Fragen, Feststellungen oder Formulierungen (z. B. als Vorschlag)* im Rahmen der Musterposition *Diskussion* aufgeführt, bei Dannerer (1999) kommen Elemente des Problemlösens in der Besprechungseröffnung vor: *Festlegung des Vorgehens zur Themenbearbeitung* und *Ratifizierung oder Ergänzung von Thema, Bearbeitung und/oder Besprechungsziel*. Hingegen ist es in den untersuchten Daten so, dass der Problemlöseprozess mitunter in der Besprechung eine sehr dominante Rolle spielt, insbesondere dann, wenn sich die thematische Durchdringung erst im Laufe der Besprechung entwickelt und nicht ausreicht, einen angemessenen Problemlöseweg in angemessener Zeitdauer zu finden. Nun könnte man annehmen, dass dies nur deshalb passiert, weil die moderierenden und/oder beitragenden SchülerInnen noch zu ungeübt sind. Aller Erfahrung nach kommt so etwas aber durchaus auch im beruflichen Kontext vor (und führt u. a. zu immer wieder konstatiertem Unbehagen häufiger BesprechungsteilnehmerInnen). So könnte es auch sein, dass das Problemlösen nur in den bisher untersuchten Korpora beruflicher Besprechungen nicht so hervorstechend war, und dass es deshalb bisher zu keiner umfangreichen Thematisierung gekommen ist.

Einfluss durch Hierarchie

Besonders in den Arbeiten von Müller (1997) und Poro (1999) wird der Einfluss von Hierarchie sehr stark hervorgehoben. Eine offizielle Hierarchie, wie sie in beruflichen Zusammenhang in der Regel üblich ist, gibt es innerhalb der Schülergruppe so nicht. Wohl unterscheiden sich im Hinblick auf Besprechungen auch im schulischen Rahmen Viel- und Wenig-Redner sowie verschiedene Akzeptanzgrade innerhalb der Gruppe.

Die Verteilung des Rederechts auf Viel- und Wenig-Redner wird z. T. durch die Moderation gesteuert: „Bekannte“ Vielredner bekommen von vorne herein ein beschränktes Rederecht zugewiesen (was man im beruflichen Kontext auch gern täte), Wenig-Redner sollen bei der turn-Zuteilung bevorzugt werden. Diese Maxime dient der institutionsspezifischen Aufgabe, alle SchülerInnen zu fördern, was wirtschaftlichen Interessen widersprechen würde. Die Nutzung der Möglichkeit zur Themeninitiation hängt zunächst also von der persönlichen Entscheidung der einzelnen Lernenden ab, ob diese jedoch erfolgreich ist oder nicht, hängt von der Moderation oder den Folge-Beiträgen ab. Hierbei ist durchaus denkbar, dass dabei nicht immer rein inhaltliche Kriterien eine Rolle spielen, sondern z. B. auch der Akzeptanzgrad innerhalb der Gruppe. Dies dürfte in beruflichen Zusammenhängen ähnlich sein, sofern die Themeninitiation nicht durch hierarchische Verhältnisse bestimmt wird.

Poro (1999: 190) arbeitet heraus, dass die „gängige Personalunion von Abteilungsleiter und Gesprächsleiter“ Nachteile hat, „da der Abteilungsleiter aufgrund seiner situativen Macht als Gesprächsleiter keinerlei negative Sanktionen von seinen MitarbeiterInnen zu erwarten hat, [und daher] eine Vielzahl unkooperativer beziehungsrelevanter Handlungen während einer Arbeitsbesprechung realisier[en kann]“. Zwar geht es in den vorliegenden Daten nicht um Machtverteilung, aber die Personalunion von GesprächsleiterIn und KlassensprecherIn erweist sich im Transkript „Raumgestaltung“ als nicht optimal, weil die KlassensprecherInnen neben der Moderation die Ergebnisse ihrer Begehung mitteilen sollen.

Hierarchien und Zuständigkeiten qua Amt unterscheiden sich institutionell in weiten Teilen so stark, dass eine Vergleichbarkeit kaum gegeben ist.

Zusammenfassung

Insgesamt ist festzustellen, dass – innerhalb eines eingeschränkten Gesamtumfangs verschiedener Korpora – viele strukturelle Übereinstimmungen festzustellen sind. Dies kann als ein erster, weiter zu überprüfender Hinweis darauf gedeutet werden, dass schulische Besprechungen, wie sie innerhalb des schulbezogenen Korpus praktiziert werden, im Hinblick auf Musterpositionen und Moderationsanforderungen mit beruflichen Besprechungen vergleichbar sind. Der Vergleich der Modellierungen unterstützt ferner die These, dass sich Besprechungen und Besprechungsmoderation aus unterschiedlichen Modulen zusammensetzen (vgl. Kap. 1.4, vgl. Meier 1997: 270 ff.: „Ressourcen“).

Aus Sicht dieser Untersuchung ist die Fokussierung von Problemlöseprozessen bei der Analyse von betrieblichen Besprechungen ein Desiderat. Sollte sich herausstellen, dass Problemlöseprozesse auch im beruflichen Kontext in komplexen Zusammenhängen in ähnlich starkem Maße mit Schwierigkeiten behaftet sind wie in schulischen Besprechungen, so könnte dies Auswirkungen auf die Optimierung von Trainings und betrieblicher Beratung haben.

Will man im Deutschunterricht (auch) auf vielfältige sprachliche Anforderungen, die in vielen Berufen gestellt werden, vorbereiten, so scheint eine Orientierung auf Handlungsformen, die in schulischen wie beruflichen Zusammenhängen relevant sind, möglich und sinnvoll. In Bezug auf Einflüsse durch Hierarchie erscheinen die Institutionsunterschiede in der Anwendung allerdings weder überbrückbar noch wäre dies wünschenswert. Will man solche Unterschiede aufzeigen, so ist dies im Bereich *Reflexion über Sprache* möglich.

F Auswertung der Ergebnisse im Hinblick auf die Theoriebildung und Ausblick

Die Schlüsselqualifikationen *Präsentieren* und *Moderieren* sind als Handlungsformen **theoretisch modellierbar**, wenn sie in konkrete Handlungszusammenhänge eingebettet untersucht werden. In der vorliegenden Arbeit wurde dies einerseits für die Präsentationsformen *Buchvorstellung* und *Referat* sowie andererseits für die *Besprechungs-* und *Feedbackmoderation* nachgewiesen. Es zeigte sich, dass verschiedene Präsentations- bzw. Moderationsarten durch je spezifische Kombinationen von Anforderungsmodulen beschreibbar sind.

- Für primärtextbasierte mündliche *Präsentationen* handelt es sich dabei um die Primärtextverarbeitung sowie die inhaltliche, sprachliche, sprecherische, nonverbale und mediale Gestaltung der Wissensmodellierung im Hinblick auf die RezipientInnen. Insbesondere betrifft dies die Auswahl, Ordnung und sprachliche Verknüpfung von Einzelinformationen. Dabei zeigt sich, dass in komplexen Zusammenhängen gerade nicht die in Ratgebern geforderte sprachliche Einfachheit funktional ist, sondern dass die Verwendung passender deiktischer und operativer Prozeduren den HörerInnen die Rekonstruktion der Informationskonstellation erleichtert. Dies gilt z. B. für stark argumentativ ausgerichtete Präsentationsteile. Hier zeigt sich in besonderem Maße, dass *Präsentationen* zwischen Text und Diskurs sowie zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu verorten sind. Bezüglich der nonverbalen Gestaltung stellte sich heraus, dass keineswegs eine 1:1-Beziehung von Form und Funktion zu konstatieren ist (wie Ratgeber sie nahe legen), sondern vielmehr einerseits eine Vielzahl nonverbaler Formen dieselbe Funktion einnehmen können und andererseits dieselbe Form in verschiedenen Kontexten unterschiedlich fungieren kann.
- Für die *Besprechungsmoderation* bestehen die Anforderungen in der formalen Strukturierung, in der inhaltlichen Strukturierung und Verknüpfung zur Herbeiführung von Problemlösungen sowie ggf. in der Entscheidungsfindung mittels Abstimmung. Dies findet in Zusammenarbeit mit den Beitragenden statt (vgl. Spiegel 2003 zum interaktiven Argumentieren). Weitere Module können hinzukommen. Andere Moderationsarten können aus weniger, mehr oder z. T. anderen Anforderungsmodulen bestehen. Es zeigte sich darüber hinaus, dass Musterpositionen von Besprechungen häufig nicht linear abgearbeitet werden (können). Inhaltliche Sprünge können funktional für interaktives Problemlösen sein, sollten aber für alle Beteiligten transparent sein. Eine der wesentlichsten Moderationsanforderungen in diesem Zusammenhang besteht in der Verknüpfung von Einzelaspekten sowie in der Klärung von Missverständnissen und inhaltlichen Leerstellen.

Besonders anspruchsvoll ist also die sprachliche Strukturierung von komplexen Sachverhalten bzw. logischen Zusammenhängen. Dies gilt sowohl für Präsentationen, also das „Hörbarmachen“ komplexer Sachverhalte bei der Vermittlung, als auch für Moderationen, nämlich das Durchschauen der Besprechungs- und Problemstrukturen. In beiden Fällen erweist sich, dass der Nutzung von Schriftlichkeit zur Unterstützung mündlicher und zur Entlastung mentaler Prozesse besondere Bedeutung zukommt, da Visualisierungen handlungsentlastend wirken können.

Anhand dieser Ergebnisse lässt sich festhalten, dass die als Schlüsselqualifikationen bezeichneten Handlungsformen *Präsentieren* und *Moderieren* mit anderen in der entsprechenden Literatur aufgeführten wie *Argumentieren*, *Diskutieren*, *Abstrahieren*, *Problemlösen* und *Visualisieren*, ggf. auch *Konfliktlösen* spezifisch vernetzt sind (s. Tab. 48) und ihre sprachlichen Anteile im Rahmen konkreter Anwendungen systematisiert werden können.

Tab. 48: Vernetzung von als Schlüsselqualifikationen bezeichneten Handlungsformen

Präsentieren	Moderieren
Textrezeption: Leseverstehen	
Textverarbeitung: Zusammenfassen/ Abstrahieren	
Problemlösen	
bei der Vortragskonzeption (kom.) beim Schreiben (kogn.)	bei der Entwicklung von Alternativen bei der Umsetzung von Entscheidungen
Visualisierung zur Wissensmodellierung	
beim Leseverstehen bei der Textproduktion bei der Präsentation (für H)	beim Problemlösen
Hörverstehen	
Beurteilen	

Das Zusammenwirken verschiedener arbeitsprozess-unterstützender Handlungsformen (s. Kap. B 2.1) korrespondiert mit diesem spezifischen Zusammenspiel mündlicher und schriftlicher Schlüsselqualifikationen.

Präsentieren und *Moderieren* können darüber hinaus selbst vernetzt sein: So können z. B. Positionen wie Anmoderation (z. B. in r6), Berichterstattung (in Raumgestaltung) oder ausführliche Zusammenfassung als eigene Präsentationsarten innerhalb komplexerer Moderationen angesehen werden, die z. T. auch vorbereitet sein können. Umgekehrt ist festzustellen, dass moderationstypische Elemente auch innerhalb von Präsentationen vorkommen können, wie z. B. innerhalb des Verständigungsdiskurses oder bei der HörerInnenaktivierung (Rederechtigungsvergabe).

Die qualitativ empirische Untersuchung von diesbezüglichen **Fähigkeiten und Schwierigkeiten** von SchülerInnen vor allem der frühen Sekundarstufe I, aber auch der Jahrgangsstufe 13 hat ergeben, dass Lernende schon früh diverse Fähigkeiten entwickeln können. Dies zeigt sich insbesondere bei der Bearbeitung weniger anspruchsvoller Anforderungen wie makroorganisatorischen Hinweisen bei der Präsentation oder bei den formal-strukturierenden Gesprächsleitungsaufgaben. Im Laufe der Jahre wird die Anforderungsbearbeitung immer komplexeren Gegenständen weitgehend gerecht.

- Für das *Präsentieren* gilt mitunter, dass sowohl bei der Auswahl als auch bei der Zusammenstellung und vor allem bei der Verknüpfung von Informationen aus Primärtexten Schwierigkeiten entstehen. Dies zeigt sich insbesondere bei den Inhaltsangaben der Sechstklässler, aber auch bei den OberstufenschülerInnen in stark argumentativen Präsentationsabschnitten und bei der Einbindung von Zitaten. Hier wird deutlich, welche komplexe Formulierungsarbeit z. T. nötig ist, um den HörerInnen den Nachvollzug komplizierter Zusammenhänge zu ermöglichen. Im Hinblick auf die Bewertung von Reformulierungen kann nicht einfach von der Maxime „je mehr, desto besser“ ausgegangen werden, da diese ein Zeichen für Hörerorientierung oder aber Reparaturversuchen sein können. Insbesondere Reformulierungscluster, die bei den Oberstufenschülern häufig vorkommen, zeigen nicht selten, dass den Vortragenden inhaltlich komplexe Strukturen selbst nicht klar genug sind, um sie zu vermitteln. Sprecherisch fallen insgesamt vor allem häufige Hebungen auch am Satzende auf.

- Im Hinblick auf die Besprechungen erweist sich, dass die beitragenden Sechst- und Siebtklässler die meisten inhaltlichen Sprünge bewusst vollziehen und, wenn nötig, auch ausreichend sprachlich markieren sowie dass Beitragende wie Moderierende Einzelaspekte bereits verknüpfen. Moderierende nutzen die potenziellen Handlungsmöglichkeiten in unterschiedlicher Weise und entscheiden sich damit, mehr oder weniger stark zu leiten. Die moderierenden SchülerInnen haben aber in relativ komplexen Zusammenhängen Schwierigkeiten, Missverständnisse zu erkennen und inhaltliche Leerstellen mittels Verknüpfung zu klären.

In Hinsicht auf beide Handlungsformen zeigt sich also, dass die Verknüpfung von Einzelinformationen in komplexen Zusammenhängen auch von OberstufenschülerInnen noch nicht durchgängig bewältigt wird. Die Möglichkeit, das eigene Handeln an diesen Stellen durch Visualisierung zu entlasten, wird jedoch kaum wahrgenommen (im Unterricht allerdings auch noch nicht eingeführt). Dies betrifft insbesondere die Formulierung von Sprechvorlagen sowie die Visualisierungen für andere bei Präsentationen und spontane Visualisierungen für alle im Laufe von Besprechungen.

Die Untersuchung der **Reflexionsfähigkeit** hat ergeben, dass geübte SchülerInnen ein höheres Niveau präsentations- und moderationspezifischer Kritik erreichen als ungeübte. Hier wird insbesondere das relativ exakt thematisiert, was vorher im Unterricht thematisiert wurde. Die Erarbeitung von Regeln und sprachlichen Funktionen schlägt sich also erfreulicherweise im Bewusstsein der SchülerInnen nieder. Allerdings wird *Verständlichkeit* von Präsentationen allenfalls auf Details bezogen thematisiert, obwohl darin die Hauptaufgabe von Vorträgen besteht. Bei Moderationen werden Schwierigkeiten und deren Ursachen von Sechstklässlern eher erahnt als diagnostiziert. Daher können die Lernenden in diesem Fall auch nicht selbstständig eine Lösung erarbeiten, sondern bedürfen dort der Unterstützung durch den Lehrer. Bei beiden Handlungsformen ist erkennbar, dass die sprachliche Beschreibung dessen, was reflektiert wird, eher unspezifisch ist. Aus diesen Befunden ist zu folgern, dass es nützlich ist, den Lernenden mehr Kriterien und sprachliche Beschreibungsmittel für die Reflexion zur Verfügung zu stellen (vgl. Nussbaumer/Sieber 1995 in Bezug auf die Reflexion der Qualität schriftlicher Texte). Das bedeutet, dass die auf der Basis der Anforderungen erarbeiteten **Beurteilungsraster** für Präsentations- und Moderationsleistungen nicht nur für die Lehrenden, sondern – didaktisch reduziert – auch für die Lernenden nutzbar sind.

Bezüglich der **Förderung** lässt sich festhalten, dass sich mündlicher Kommunikationsfähigkeiten bezogen auf konkrete Handlungsformen ebenso systematisch schulen lassen wie solche bei der Textproduktion. Voraussetzung dafür sind theoretische Modellierung und diagnostisches Inventar, die Prozessorientierung und eine Spezifizierung der Anforderungen bei der Formulierungsarbeit ermöglichen. Dies verlangt, dass SchülerInnen gemeinsam oder einzeln umfangreichere mündliche Handlungsformen realisieren (vgl. Spiegel 2003: 355). In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass transferbegünstigende realitätsnah und funktional eingebundene Handlungsformen komplexer sind als ihre im unterrichtlichen Rahmen üblichen Reduktionsformen, wie z. B. die schriftliche Inhaltsangabe oder die Pro-Kontra-Diskussion ohne Konsensgebot. Damit sind auch die Anforderungen komplexer, deren angemessene Erfüllung gelehrt und gelernt werden sollte. Nicht die Handlungsform selbst sollte also reduziert werden, sondern verwandte weniger komplexe Handlungsformen sollten im Sinne didaktischer Reduktion zunächst oder entsprechend einer Defizitdiagnose zu Übungszwecken eingeführt werden (z. B. Gedichtvortrag zur Übung der sprecherischen Gestaltung oder Feedbackgespräch). Bei der Anwendung komplexerer Handlungsformen ist zweierlei zu berücksichtigen. Einerseits

kann es hilfreich sein, im Handlungskontext angebundene Handlungsformen nicht im Sinne didaktischer Reduktion auszublenden, sondern sie gerade einzubinden (z. B. Visualisierung für andere bei Präsentationen oder Protokollnotizen einer Besprechung für eine spontane Visualisierung zur Klärung der Konstellation genannter Einzelaspekte). Dies erfordert andererseits häufig, die Integration weiterer Lernbereiche. Bei der Behandlung primärtextbasierter mündlicher Präsentationen im Deutschunterricht spielen die Lernbereiche *Mündlicher Sprachgebrauch*, *Schriftlicher Sprachgebrauch*, *Umgang mit Texten und Medien* sowie *Reflexion über Sprache* im Hinblick auf Produktion und Rezeption eine wesentliche Rolle (s. Abb. 45), beim *Moderieren* komplexerer Diskursarten sind es bis auf *Umgang mit Texten* dieselben Lernbereiche. Damit wird nicht nur deutlich, dass diese Lernbereiche hinsichtlich mündlicher Kommunikationsschulung herangezogen werden sollten, sondern auch, dass deren Gegenstandsbereich erweitert werden sollte, z. B. durch die detaillierte Behandlung kleinerer Textarten wie Notizen, Sprechvorlage und Visualisierung im Bereich Schreiben.

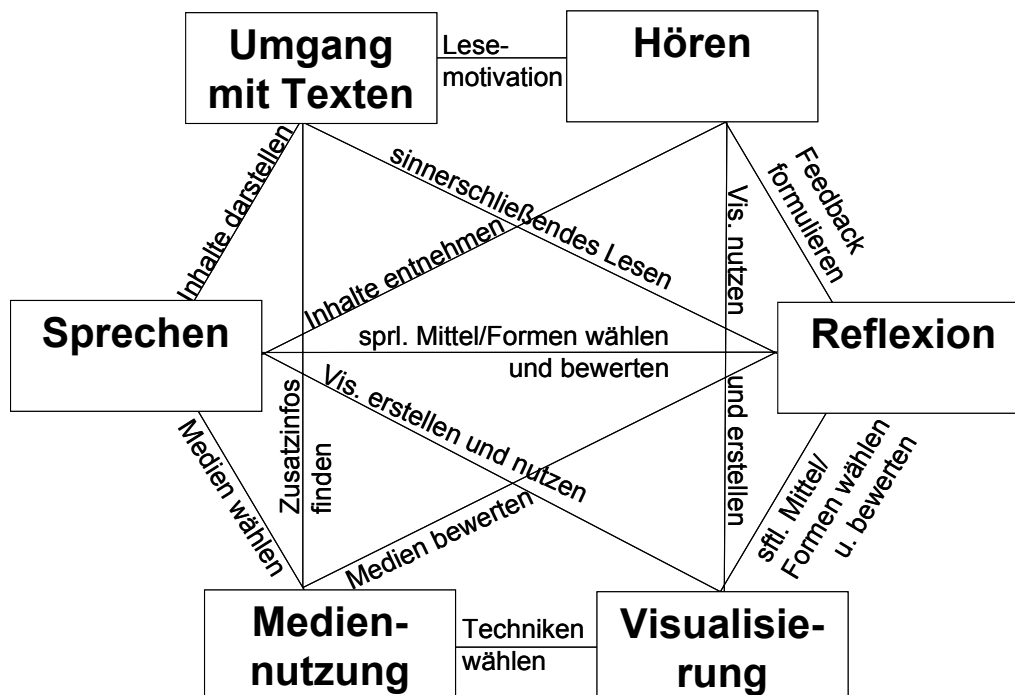


Abb. 45: Funktionale Integration der Lernbereiche beim primärtextbasierten mündlichen Präsentieren (Grafik in Anlehnung an Ossner (1994: 20))

Im Hinblick auf die Stufung von Lernprozessen mögen die entwickelten hypothetischen Entwicklungsmodelle eine erste Orientierung für die Entwicklung eines Curriculums geben. Diese sind an den erarbeiteten Anforderungsmodulen beim Präsentieren und Moderieren orientiert und legen nahe, die Einflussfaktoren Unterricht, Individuum und Situation zu berücksichtigen. Eine Stufung wäre mittels der Maxime „vom Einfachen zum Komplexen“ möglich: Weniger komplexe Präsentations- und Moderationsarten bezogen auf weniger komplexe Gegenstände den Anfang bilden könnten. Nach und nach könnten weitere Anforderungsmodule hinzugekommen und die Komplexität der Gegenstände gesteigert werden. Wo Entwicklungsparallelen

in verschiedenen Lernbereichen offensichtlich werden (etwa bei der Verwendung von Kohäsionsmitteln beim Schreiben wie beim mündlichen Präsentieren), sollte Lernbereichsintegration ermöglichen, dass sich neu erworbene Teilkompetenzen in verschiedenen Bereichen gegenseitig stützen.

Besonders im Hinblick auf Visualisierung und die Unterstützung sprachlicher Formulierungsarbeit lässt sich das untersuchte Unterrichtskonzept optimieren. Insgesamt ist aber zu bestätigen, dass Lernen durch Lehren in den hier vorgestellten Realisierungsformen, geeignet ist, sowohl mündliche Kommunikationsfähigkeiten als auch Problemlösefähigkeit zu schulen. Diese Vernetzung ist sowohl für Unterrichtskommunikation in allen Fächern als auch für außerschulische, z. B. berufliche Anwendungen von Bedeutung. Es konnten Anzeichen dafür gefunden werden, dass zumindest die Handlungsform Besprechungsmoderation in betrieblichen Zusammenhängen ähnlich strukturiert sowie durch ähnliche Anforderungen und Bearbeitungsstrategien charakterisiert ist. Was die Untersuchungsergebnisse in besonderer Weise verdeutlichen, ist die Tatsache, dass kognitiv komplexe Anforderungen auch kommunikativ komplexe Anforderungen bewirken. Ziel ist in beiden Fällen, die Komplexität mittels Strukturierung aufzubrechen und Stück für Stück zu bearbeiten. Dies verlangt Fähigkeiten, die innerhalb wie außerhalb der Schule eine wesentliche Rolle spielen und m. E. zu Recht als Schlüsselqualifikationen bezeichnet werden. Diese Arbeit zeigt, dass es möglich ist, solche Fähigkeiten genauer zu beschreiben und ihre Entwicklung gezielt zu unterstützen. Dadurch wird außerdem ermöglicht, Bildungsstandards konkreter und detaillierter in Bezug auf sprachliche Anforderungen zu formulieren, um Qualitätssicherung zu begünstigen. Der Transfer auf außerunterrichtliche Zusammenhänge bleibt zwar noch nachzuweisen, auf der Basis der vorliegenden Ergebnisse wäre es aber möglich, ein entsprechendes Forschungssetting für eine Langzeituntersuchung zu entwickeln.

Im Anschluss anzugehende Schritte bestehen darin, auf die Handlungsformen bezogene Rezeptionsprozesse und deren didaktische Modellierung stärker zu fokussieren, weitere Präsentationsarten und besprechungsartspezifische Moderationen zu analysieren sowie Äquivalenzen zu beruflicher Kommunikation genauer zu untersuchen. Die Realisierung dieser Vorschläge bedarf weiterer linguistisch-didaktischer Forschung auch im Hinblick auf einzelsprachliche und möglicherweise interkulturelle Besonderheiten. Ferner bleibt zu überprüfen, inwiefern die vorliegende Untersuchung Transfermöglichkeiten für die berufsbezogene Schulungspraxis eröffnet.

Literatur

- Abraham, Ulf (1998): Lesarten – Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte. Stuttgart u. a.
- Adamzik, Kirsten (2000): Aspekte der Gesprächstypologisierung. In: Brinker, Klaus u. a. (Hgg.): Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Bd. 2. Berlin. 1472-1484.
- Antos, Gerd (1982): Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache. Tübingen.
- Antos, Gerd (1992): Demosthenes oder: Über die Verbesserung der Kommunikation. Möglichkeiten und Grenzen sprachlich-kommunikativer Verhaltensänderungen. In: Fiehler, R./Sucharowski, W. (Hg.): Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung. Opladen. 52-66.
- Antos, Gerd (1996): Laienlinguistik. Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag. Am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings. Tübingen.
- ASEA Brown Boveri AG (Hg.) (1989): Integrierte Vermittlung von Fach- und Schlüsselqualifikationen durch Leittexte in der Berufsausbildung. Ausbilder-Handbuch. Mannheim.
- Augst, Gerhard/Faigel, Peter (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren. Frankfurt u. a.
- Augst, Gerhard/Müller, Karin (1996): Die schriftliche Sprache im Deutschen. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. 2. Halbbd. Berlin/N.Y.
- Bachmann, Thomas (2002): Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Bachorski, Hans-Jürgen/Neuland, Eva (1997): Perspektiven des Germanistik-Studiums am Anfang des nächsten Jahrzehnts. In: Welbers, Ulrich (Hg.): Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied u. a. 295-310.
- Bader, R. (1987): Neue Technik – neue Fragen. Didaktische Grundfragen der berufsbildenden Schulen. Dortmund.
- Bader, R. (1989): Berufliche Handlungskompetenz ... In: Die berufsbildende Schule. 2. 73-77.
- Baethge, M./Oberbeck, H. (1986): Die Zukunft der Angestellten. Frankfurt.
- Bark, Karin (1979): Die Inhaltsangabe. Analyse und Kritik normativer Unterrichtspraxis. In: Diskussion Deutsch. 46. 135-144
- Barthel, W. (1988): Mehr als ein Modewort: Schlüsselqualifikationen. In: IHK Berufsausbildung. 8. 2-3
- Bartsch, Elmar (1981): Thesen zu einer Didaktik der praktischen Rhetorik. In: Berthold, Siegwart (Hg.): Grundlagen der Sprecherziehung. Düsseldorf. 50-59.
- Bartsch, Elmar (1994): Sprechen, Führen, Kooperieren in Betrieb und Verwaltung: Kommunikation im Unternehmen. München.
- Bastian, Johannes (1997): Schülerinnen und Schüler als Lehrende. Oder: Lernen durch Lehren. In: Pädagogik. 11. 6-10.
- Baurmann, Jürgen (1984): Mündlicher Sprachgebrauch. In: Baurmann, Jürgen/Hoppe, Otfried (Hg.): Handbuch für den Deutschlehrer. Stuttgart u. a. 258-280.
- Bayer, K. u. a. (Hg.) (1982): Studienbuch: Mündlicher Kommunikation. Paderborn.
- de Beaugrande, Robert/Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen.
- Beck, Herbert (1995²): Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel. Darmstadt.

- Beck, Martin (1995): Gesprächserziehung in der Schule. In: Beck, Martin (Hg.): Klären und Streiten: Gesprächserziehung in Schule und außerschulischer Bildung. St. Ingbert: Röhrig. 39-112.
- Becker, Wolfgang (1991): Schlüsselqualifikationen – Begriffsgeschichte, Beispiele und Erläuterungen. In: Meifort, Barbara (Hg.): Schlüsselqualifikationen für gesundheits- und sozialpflegerische Berufe. Alsbach/Bergstraße. 75-96.
- Becker, Evelyn (1990): Schüler der Klasse 9 diskutieren. In: Deutschunterricht. 5. 257-265.
- Becker-Mrotzek, Michael (1995): Angewandte Diskursforschung und Sprachdidaktik. In: Der Deutschunterricht. 1. 16-24.
- Becker-Mrotzek, Michael (1997a): Schreibentwicklung und Texproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen.
- Becker-Mrotzek, Michael (1997b): Mündliche Kommunikation in der Schule. In: ders./Hein, Jürgen/Koch, Helmut H. (Hg.): Werkstattbuch Deutsch: Texte für das Studium des Faches. Münster.
- Becker-Mrotzek, Michael/Fickermann, Ingeborg (1989): Das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in kommunikationsorientierten Berufen. In: Antos, Gerd/Augst, Gerhard (Hgg.): Textoptimierung. Frankfurt. 83-124.
- Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (1997): Gesprächsanalyse und Gesprächsführung. Eine Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe II. Stuttgart: Raabe. (= RAAbits Deutsch 13)
- Becker-Mrotzek, Michael/Quasthoff, Uta (1998): Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. In: Der Deutschunterricht. 1. 3-13.
- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2001): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen.
- Bereiter, C./Scardamalia M. (1987): The psychology of written composition. Hillsdale, N.J.
- Berkemeier, Anne (1999a): Nonverbale rhetorische Kommunikation: Mündliche Sprachreflexion von SchülerInnen einer 10. Gymnasialklasse. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. 3. 330-348.
- Berkemeier, Anne (1999b): Über Sprache reden: Sprachbewusstheit bei Lernenden entdecken. In: Klotz, Peter/Peyer, Ann (Hgg.): Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Bestandsaufnahmen, Reflexionen, Impulse. Hohengehren. 85-108.
- Berkemeier, Anne (2002): Sprachbewusstsein und Unterrichtswirklichkeit: Produktive Umsetzungsmöglichkeiten. In: Berkemeier, Anne/Neuland, Eva (Hg.): Sprachbewusstsein. Der Deutschunterricht. H. 3. 11-17.
- Berkemeier, Anne (2004): Wie Schüler(innen) ihr nonverbales Handeln beim Präsentieren und Moderieren reflektieren. In: Schober, Otto (Hg.): Körpersprache im Deutschunterricht. Praxisanregungen zur nonverbalen Kommunikation für alle Schulstufen. Hohengehren. 58-72.
- Berkemeier, Anne/Hoppe, Almut/Neuland, Eva (Hg.) (1999): Deutschunterricht und Germanistikstudium: Schlüsselqualifikationen. Dokumentation einer Fachkonferenz zur Reform der LehrerInnenaus- und -fortbildung. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. 2.
- Berkemeier, Anne/Neuland, Eva (Hg.) (2002): Sprachbewusstsein. Themenheft: Der Deutschunterricht. H. 3.
- Berthold, Siegwart (1997): Reden lernen im Deutschunterricht: Übungen für die Sekundarstufe I und II. Essen.
- Berthold, Siegwart (1997): Einleitung in ein mündliches Referat. Eine Übung zum freien Sprechen. In: Praxis Deutsch. 144. 44-46.
- Biere, Bernd Ulrich (2000): Der Einfluss der Textlinguistik auf die praktische Verständlichkeitsforschung. In: Brinker, Klaus u. a. (Hgg.): Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Bd. 1. Berlin. 859-870.

- Bliesener, Thomas (1992): Ausbildung und Supervision von Aidsberatern. Weiterentwicklung eines Modells zur Anwendung von Telefonsimulation und Gesprächsanalyse. In: Fiehler, Reinhard/Sucharowski, Wolfgang (Hg.): Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung. Opladen. 126-142.
- Bopst, Hajo (1991): Referat – Deine wüste Pracht. Für eine Rehabilitierung und Professionalisierung des Referats (nicht nur) in Germanistikseminaren an ausländischen Hochschulen. In: Info DaF 18. 296-302.
- Bode, Rudolf (1991): Zur Rolle von Schlüsselqualifikationen im Bereich beruflichen Lernens – aufgezeigt am Beispiel CAD. In: Sagcop, Hermann/Uhe, Ernst (Hg.): Schlüsselqualifikationen in der Bau- und Holztechnik. Sinn – Vermittlung – Überprüfung. Alsbach. 31-33.
- Bollnow, Otto Friedrich (1966): Sprache und Erziehung. Stuttgart.
- Bremerich-Vos, Albert (1991): Populäre rhetorische Ratgeber: historisch-systematische Untersuchungen. Tübingen.
- Brons-Albert, Ruth (1995): Auswirkungen von Kommunikationstrainings auf das Gesprächsverhalten. Tübingen.
- Broweleit, Volker (1980): Die Diskussion als Lernziel des Deutschunterrichts. Didaktische Untersuchungen zum Diskussionsverhalten 13- bis 15jähriger. Weinheim/Basel.
- Brünner, Gisela (2000): Wirtschaftskommunikation: linguistische Analysen ihrer mündlichen Formen. Tübingen.
- Brünner, Gisela (1987): Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen: diskursanalytische Untersuchungen zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung. Tübingen.
- Bucher, Hans-Jürgen (2004): Text und Bild in Printmedien oder: Warum Formulieren und Visualisieren zusammen gehören. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. 1. 24-38.
- Bührig, Kristin (1996): Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation. Tübingen.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (1990): Begriffe der Berufsbildung in der BRD und in der DDR. Berlin/Bonn.
- Bungarten, T. (Hg.) (1994): Kommunikationsprobleme in und von Unternehmungen: Wege zu ihrer Erkennung und Lösung. Tostedt.
- Bunk, G. P. (1982): Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heidelberg.
- Chaberny, A./Gottwald, K. (1976): Strukturelle Entwicklungstendenzen im Beschäftigungssystem der Bundesrepublik Deutschland ab 1960 unter besonderer Berücksichtigung der Änderung von Tätigkeits- und Anforderungsprofilen. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 57. Stuttgart.
- Charles, Cassily/Ventola, Eija (2002): A multi-semiotic genre: The conference slide show. In: Ventola, Eija/Shalom, Celia/Thompson, Susan (Hg.): The language of conferencing. Frankfurt u. a. 169-209.
- Christ, Hannelore/Fischer, Eva/Fuchs, Claudia/Merkelbach, Valentin/Reuschling, Gisela (1995): „Ja aber es kann doch sein ...“: in der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt.
- Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (1996): Die Rezeption schriftlicher Texte. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. 2. Halbbd. Berlin/N.Y. 1536-1545.
- Coulmas, Florian (1986): Reported speech: Some general issues. In: ders. (Hg.): Direct and indirect speech. Berlin u. a.: Mouton, de Gruyter. 1-28.
- Dahms, Günter (1967): Von der Nacherzählung zur Inhaltsangabe. In: Pädagogische Provinz. 35. 513-528.

- Dahms, Günter (1979): Nachdenken im Unterricht. Fragemethode und Anleitung zum argumentierenden Gespräch. Königstein.
- Dahrendorf, R. (1957): Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft. Stuttgart.
- Damm, H.-W. v. (1987): Arbeitsorganisation und Berufsqualifikation. In: REFA-Nachrichten. 4. 19-22.
- Dann, Hanns-Dietrich/Diegritz, Theodor/Rosenbusch, Heinz S. (Hgg.) (1999): Gruppenunterricht im Schulalltag: Realität und Chancen. Erlangen.
- Dannerer, Monika (1999): Besprechungen im Betrieb: empirische Analysen und didaktische Perspektiven. München.
- Deppermann, Arnulf (2004): „Gesprächskompetenz“ – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (Hg.) (2004): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt. 15-28.
- Deutscher Bildungsrat (Hg.) (1970): Empfehlung der Bildungskommission. Stuttgart.
- Dieckmann, Walther (1977): Diskussion und Demokratie – Zum Diskussionsbegriff in der schulischen Gesprächserziehung. In: ders. (1981): Politische Sprache. Politische Kommunikation. Vorträge, Aufsätze, Entwürfe. Heidelberg. 159-186.
- Donnert, Rudolf (1990): Am Anfang war die Tafel ... Praktischer Leitfaden für Vortrag, Lehrgespräch, Moderation, Seminar und Unterweisung. München.
- Dreischer, Anita (2001): „Sie brauchen mich nicht immer zu streicheln ...“: eine diskursanalytische Untersuchung zu den Funktionen von Berührungen in medialen Gesprächen. Frankfurt.
- Draws, Ursula (Hg.) (1997): Schüler als Lehrende. Themenheft: Pädagogik. 11.
- Eggerer, Elmar W. (1985): Referate und Protokolle ab 9. Jahrgangsstufe. Lernziele, Arbeitstechnik, Beispiele. München. (= Manz-Aufsatz-Bibliothek. Bd. 11.)
- Ehlich, Konrad (1981): Zur Analyse der Textart „Exzerpt“. In: Frier, Wolfgang (Hg.): Pragmatik, Theorie und Praxis. Amsterdam. 379-401.
- Ehlich, Konrad (1982): Sprachmittel und Sprachzwecke. TILL 1 (= Tilburg papers in language and literature). Tilburg: Katholieke Hogeschool.
- Ehlich, Konrad (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, Aleida/Assmann, Jan/Hardmeier, Christof (Hgg.): Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation. München. 24-43.
- Ehlich, Konrad (1984): Zum Textbegriff. In: Rothkegel, Annely/Sandig, Barbara (Hgg.): Text – Textsorten – Semantik. Hamburg. 9-25.
- Ehlich, Konrad (1986): Die Entwicklung von Kommunikationstypologien und die Formbestimmtheit sprachlichen Handelns. In: Kallmeyer, Werner (Hg.): Handlungsmuster, Textsorten, Situationstypen. 47-72. (= Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache. 1985)
- Ehlich, Konrad (1990): ‚Textsorten‘ – Überlegungen zur Praxis der Kategorienbildung in der Textlinguistik. In: Mackeldey, Roger (Hg.): Textsorten/Textmuster in der Sprech- und Schriftkommunikation. Festschrift zum 65. Geburtstag von Wolfgang Heinemann. Universität Leipzig. 17-30. (Wissenschaftliche Beiträge, Reihe Sprachwissenschaft)
- Ehlich, Konrad (1993): Prozedur. In: Glück, Helmut (Hg.): Metzler-Lexikon Sprache. Stuttgart. 491.
- Ehlich, Konrad (1994): Handbuch zum HIAT-DOS Textverarbeitungsprogramm für Transkriptionstexte. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
(www.daf.uni-muenchen.de/HIAT/HIAT.HTM)

- Ehlich, Konrad (1994): Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. 1. Halbbd. Berlin/N.Y. 18-41.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1980²): Sprache in Institutionen. In: Althaus, Hans-Peter/Henne, Helmut/Wiegand, Herbert Ernst (Hg.): Lexikon der Germanistischen Linguistik. Tübingen. 338-345.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1981): Zur Notierung nonverbaler Kommunikation für diskursanalytische Zwecke. in: Winkler, P. (Hg.): Methoden der Analyse von face-to-face-Situationen. Stuttgart. 302-329.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1982): Augenkommunikation. Methodenreflexion und Beispielanalyse. Amsterdam.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Tübingen.
- Ekman, P./Friesen, W. V. (1969): The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage and coding. In: Semiotica. 1. 49-98.
- Ekman, Paul/Friesen, Wallace F. (1979): Handbewegungen. In: Scherer, Klaus R./Wallbott, Harald G. (Hgg.): Nonverbale Kommunikation: Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten. Weinheim/Basel. 103-123.
- Enders, J. (1995): Sesam öffne dich?: „Schlüsselqualifikationen“ in Studium und Beruf. In: Das Hochschulwesen. 4. 214-219.
- Feilke, Helmuth (1988): Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. In: Der Deutschunterricht. 3. 65-81.
- Feilke, Helmuth (1993): Schreibentwicklungsforschung. In: Diskussion Deutsch. 129. 17-34.
- Feilke, Helmuth (1996): Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. 2. Halbbd. Berlin/N.Y. 1178-1191.
- Feilke, Helmuth (2000): Die pragmatische Wende in der Textlinguistik. In: Brinker, Klaus u. a. (Hgg.): Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Bd. 1. Berlin. 64-82.
- Fiehler, Reinhard/Kindt, Walther (1994): Reklamationsgespräche. Schulungsperspektiven auf der Basis von Ergebnissen diskursanalytischer Untersuchungen. In: Bartsch, Elmar (Hg.): Sprechen, Führen, Kooperieren in Betrieb und Verwaltung: Kommunikation im Unternehmen. München. 255-270.
- Fingerhut, Karlheinz (1996): Literaturdidaktik – eine Kulturwissenschaft. In: Belgrad, Jürgen/Melenk, Hartmut (Hg.): Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Hohengehren. 50-72.
- Fink, R. (1987): Methoden der Ausbildung an die beabsichtigte Qualifikationsentwicklung anpassen. Die Umsetzung des Qualifikationsbegriffs in den neuen Berufen, z. B. mit der „Projekt- und transferorientierten Ausbildung (PETRA)“. In: Technische Innovation und Berufliche Bildung. 3. 52-63.
- Firth, Alan (1995): Telenegotiation and Sense-Making in the „Virtual Marketplace“. In: Ehlich, Konrad/Wagner, Johannes (Hg.): The discourse of business negotiation. Berlin/N.Y. 127-150.
- Frommer, Harald (1984): Die Fesseln des Odysseus. Anmerkungen zu den Stilnormen für die Inhaltsangabe. In: Der Deutschunterricht. 2. 37-47.
- Geißner, Hellmut (1982): Sprecherziehung: Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation. Königstein/Ts.
- Geißner, Ursula (1978): Gesprächserziehung in der Grundschule. In: Hannig, C. (Hg.): Deutschunterricht in der Primarstufe. Neuwied/Darmstadt. 25-42.

- Gorf, Heiko E./Henning, Peter/Schönemeier, Karl (Hg.) (1977): Unterricht Deutsch: Modelle, Methoden, Skizzen. Braunschweig.
- Graefen, Gabriele (1997): Der Wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation. Frankfurt.
- Graf, Günter (1983): Zur Addition heuristischer und kommunikativer Lernziele im Schreibcurriculum – dargestellt am Beispiel der Textsorte „Inhaltsangabe“. In: Wirkendes Wort. 3. 191-207.
- Grießhaber, Wilhelm (1987): Rollenspiele im Sprachunterricht. Tübingen.
- Groebe, Norbert (1972): Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten. Dimensionen und Kriterien rezeptiver Lernstadien. Münster.
- Groebe, Norbert/Christmann, Ursula (1989): Textoptimierung unter Verständlichkeitsperspektive. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hgg.): Textproduktion: ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen. 165-196.
- Grünwaldt, Hans Joachim (1998): Zur Didaktik und Methodik mündlicher Kommunikationsübungen. In: Der Deutschunterricht. 1. 65-73.
- Günthner, Susanne (2002): Perspectivity in reported dialogues. The contextualization of evaluative stances in reconstructing speech. In: Graumann, Carl F./Kallmeyer, Werner (Hgg.): Perspective and perspectivation in discourse. Amsterdam: Benjamins. 347-374.
- Gudjons, Herbert (Hg.) (1994): Mit den Augen Lernen. Visualisierungstechniken in Unterricht und Seminar. Themenheft: Pädagogik. 10.
- Gudjons, Herbert (Hg.) (1995): Die Moderationsmethode. Themenheft: Pädagogik. 6.
- Gudjons, Herbert (Hg.) (1996): Die Moderationsmethode II. Themenheft: Pädagogik. 12.
- Gülich, Elisabeth (1986): Textsorten in der Kommunikationspraxis. In: Kallmeyer, Werner (Hg.): Handlungsmuster, Textsorten, Situationstypen. 15-46. (= Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache. 1985)
- Gülich, Elisabeth/Kotschi, Thomas (1987): Reformulierungshandlungen als Mittel der Textkonstitution. Untersuchungen zu französischen Texten aus mündlicher Kommunikation. In: Motsch, Wolfgang (Hg.): Satz, Text, sprachliche Handlung. Berlin. 199-261.
- Gutenberg, Norbert (2000): Mündlich realisierte schriftkonstituierte Textsorten. In: Brinker, Klaus u. a. (Hgg.): Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Bd. 1. Berlin. 574-587.
- Häcki Buhofér, Annelies (2002): Steuert Sprachbewusstheit den eigenen Sprachgebrauch? Überlegungen zum Zusammenhang an Beispielen aus der deutschen Schweiz. In: Der Deutschunterricht. 3. 18-30.
- Hallberg, Peter (1985): Gesprochene Sprache – Gegenstand der Didaktik? Kassel. Diss.
- Hanna, Ortrun (2003): Wissensvermittlung durch Sprache und Bild. Sprachliche Strukturen in der ingenieurwissenschaftlichen Hochschulkommunikation. Frankfurt: Lang.
- Hartig, M. (1997): Erfolgsorientierte Kommunikation. Tübingen: Francke.
- Hartmann, Martin/Funk, Rüdiger/Nietmann, Horst (1999⁵): Präsentieren. Präsentationen: zielgerichtet und adressatenorientiert. Weinheim/Basel (= Beltz Weiterbildung)
- Hauéis, Eduard (1985): Sprachspiele und die didaktische Modellierung von Wissensstrukturen. In: Stötzel, G. (Hg.): Germanistik - Forschungsstand und Perspektiven. Berlin.
- Hebel, Franz (1991): Schlüsselqualifikationen sind Qualifikationen – mehr nicht. In: Grundmann, Hilmar (Hg.): Schlüsselqualifikationen und Deutschunterricht. Zur Standortbestimmung des Faches an berufsbildenden Schulen. Wetzlar. 29-47.
- Heidrich, Theodor (1978): Konzeptionelle Überlegungen zur Entwicklung des zusammenhängenden mündlichen Darstellens in den Klassen 4 bis 7. In: Polz, Marianne (Hg.) (2000): Theodor Heidrich: Wege zu rhetorischem Bewusstsein. Positionen zur mündlichen Kommunikation zwischen 1976 und 1988 – ein Rückblick. Flensburg. 31-38.

- Heidrich, Theodor u. a. (1988): Mündliches Darstellen. Berlin. In: Polz, Marianne (Hg.) (2000): Theodor Heidrich: Wege zu rhetorischem Bewusstsein. Positionen zur mündlichen Kommunikation zwischen 1976 und 1988 – ein Rückblick. Flensburg. 17-30.
- Heidrich, Theodor/Heidrich, Marianne (1976): Zur Herausbildung der zusammenhängenden mündlichen Rede bei Schülern der Mittel- und Oberstufe.
- Heinemann, Wolfgang (2000): Aspekte der Textsortendifferenzierung. In: Brinker, Klaus u. a. (Hgg.): Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Bd. 1. Berlin. 523-546.
- Heinemann, Margot/Heinemann, Wolfgang (1993): Linguistik und Gesprächserziehung (I). Linguistische Grundlagen der Sprechkommunikation im Unterricht der Sekundarstufe I. In: Deutschunterricht. 12. 566-574.
- Heinemann, Margot/Heinemann, Wolfgang (1994): Linguistik und Gesprächserziehung (II). In: Deutschunterricht. 1. 21-25.
- Heinemann, Margot/Heinemann, Wolfgang (2002): Grundlagen der Textlinguistik: Interaktion – Text – Diskurs. Tübingen.
- Heino, Anni/Tervonen, Eija/Tommola, Jorma (2002): Metadiscourse in academic conference presentations. In: Ventola, Eija/Shalom, Celia/Thompson, Susan (Hg.): The language of conferencing. Frankfurt u. a. 127-146.
- Helmers, Hermann ([1966]/1997): Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die muttersprachliche und literarische Bildung. Neuausg./hrsg. Von Juliane Eckhardt. Darmstadt.
- Herrmann, Theo (1985): Allgemeine Sprachpsychologie. Grundlagen und Probleme. München.
- Hermanns, Fritz (1980): Das ominöse Referat. Forschungsprobleme und Lernschwierigkeiten bei einer deutschen Textsorte. In: Wierlacher, Alois (Hg.): Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. Bd. II. München. 593-607.
- Heyer, Petra (1997): Mündlichkeit im Hochschulunterricht. In: Welbers, Ulrich (Hg.): Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied u. a. 229-238.
- Hierhold, Emil (1994³): Sicher präsentieren – wirksamer vortragen: Multimedia, Datenprojektion, 15-Minuten-Kurzkonferenz, viele neue Tips. Wien.
- Hoge, Dietmar/Scherf, Eva (1999): Fernsehen und Gesprächserziehung: Talkshows im Deutschunterricht. Deutschunterricht. 1. 20-32.
- Hoffmann, Helmut (1986): Die Inhaltsangabe, auch eine Schreibübung – Ein paar methodische Hinweise. In: Der Deutschunterricht. 6. 29-39.
- Holly, Werner/Hoppe, Almut/Schmitz, Ulrich (2004): Editorial zu den Themenheften „Sprache und Bild“. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. 1. 6-7.
- Hoppe, Almut/Kohlscheen, Wiebke/Voss, Kai-Jochen (2004): Von Texten zu Bildern und von Bildern zu Texten - Rezeption und produktive Aneignung zweier Symbolsysteme in Unterrichtsbeispielen. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. 2. 154-174.
- Kaiser, Arnim (1992): Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmerweiterbildung: Gutachten erstellt im Auftrag der LAG Nordrhein-Westfalen. Neuwied.
- Kallmeyer, Werner (1985): Handlungskonstitution im Gespräch. Dupont und sein Experte führen ein Beratungsgespräch. In: Gülich, E./Kotschi, Th. (Hg.): Grammatik, Konversation, Interaktion. Beiträge zum Romanistentag. 1983. Tübingen. 81-122.
- Kath, F. M. (1990): Schlüsselqualifikationen - Vorwärts in die Vergangenheit. In: Reetz, L./Reitmann, Th. (Hg.): Schlüsselqualifikationen: Fachwissen in der Krise? Dokumentation eines Symposiums in Hamburg. Hamburg. 101 ff.
- Keller, Rudolf (1990): Traum und Wirklichkeit. Zur Mündlichen Kommunikation im Deutschunterricht. die. 3. 108-115.

- Kern, H./Schumann, M. (1970): Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Frankfurt a. M.
- Keseling, Gisbert (1993): Schreibprozeß und Textstruktur: empirische Untersuchungen zur Produktion von Zusammenfassungen. Tübingen.
- Kintsch, W. u. a. (1975): Comprehension and recall of text als a function of content variables. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 14. 196-214.
- Klafki, Wolfgang (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.
- Klein, Josef (1991): Politische Textsorten. In: Brinker, Klaus (Hg.): Aspekte der Textlinguistik. Hildesheim 245-278.
- Klein, Wolfgang/ Stutterheim, Christiane von (1987): Quaestio und referentielle Bewegung in Erzählungen. Linguistische Berichte 109. 163-185.
- Klein, U. (1986): Weiterbildung von Ausbildern in der „Projekt- und transferorientierten Ausbildung (PETRA)“ bei Siemens. In: Berufsbildung und Wissenschaft und Praxis. 5. 150-157.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut/ Ludwig, Otto (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. 1. Halbbd. Berlin/N.Y. 587-604.
- Kochan, B. u. D. C. (1994): Mündlicher Sprachgebrauch. In: Lange, G./Neumann, K./Ziesenis, W. (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. 5. Aufl. Baltmannsweiler. Bd. 1. 202-223
- Kossik, Holger (1996): Schüler lernen lehren. Gestalten und Bewerten einer Präsentation. In: Friedrich-Jahresheft. 74-75.
- Krings, Hans P. (1992): Schwarze Spuren auf weißem Grund - Fragen, Methoden und Ergebnisse der Schreibprozeßforschung im Überblick. In: Krings, H. P./Antos, G. (Hgg.) (1992): Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Trier. 45-110.
- Kron, Olaf (2002): Probleme der Texttypologie. Integration und Differenzierung handlungstheoretischer Konzepte in einem Neuansatz. Frankfurt u. a.
- Krempelmann, Anita (1991): Mündliche Sprachschulung – Probleme und Hinweise aus der Sicht neuer Pläne. In: Deutschunterricht. 6. 445-447.
- Kügelgen, Rainer v. (1994): Diskurs Mathematik. Frankfurt.
- Kühn, Christine (2002): Körper – Sprache. Elemente einer sprachwissenschaftlichen Explikation non-verbaler Kommunikation. Frankfurt.
- Kultusministerkonferenz (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/bildungsstandards.htm>
- Langer, Inghard/Schulz v. Thun, Friedemann/Tausch, Reinhard (1974): Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft. München.
- Langowski, Gabriele (1987): Körpersprache und „Hören mit vier Ohren“. In: Praxis Deutsch. 83. 61-64.
- Laur-Ernst, U. (1988): Berufsübergreifende Qualifikationen und neue Technologien – ein Schritt zur Entspezialisierung der Berufsbildung? In: Koch, R. (Hg.): Technischer Wandel und Gestaltung der beruflichen Bildung. BIBB Berlin/Bonn. 13-25.
- Lenz, Friedrich (1989): Organisationsprinzipien in mündlicher Fachkommunikation. Zur Gesprächsorganisation von „Technical Meetings“. Frankfurt.
- Levelt, Willem J. M. (1989): Speaking: from intention to articulation. Cambridge u. a.
- Liberman, Alvin M.; and Mattingly, Ignatius G. (1985): The Motor Theory of Speech Perception Revised. In: Cognition. 21. 1. 1-36.
- Liedke, Martina (1994): Die Mikro-Organisation von Verständigung. Diskursuntersuchungen zu griechischen und deutschen Partikeln. Frankfurt.
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus (2000): Rekurrenz. In: Brinker, Klaus u. a. (Hgg.): Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Bd. 1. Berlin. 305-315.

- Ludwig, Otto (1983): Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, Siegfried (Hg.): Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf. 37-73.
- Lüdin, Markus (1996): Rhetorik – ein ideales Feld integrativen Unterrichts. In: Der Deutschunterricht. 6. 34-43.
- McNeill, D. (1985): So you think gestures are nonverbal? In: Psychological Review. 3. 350-371.
- Mehner, Karsten (1996): Was erwartet die Wirtschaft von der Schule? In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. 2. 19-24.
- Meier, Christoph (1997): Arbeitsbesprechungen. Interaktionsstruktur, Interaktionsdynamik und Konsequenzen einer sozialen Form. Opladen.
- Meier, Christoph (1998): Potentielle und aktuelle Präsenz: von der Interaktionseröffnung zum offiziellen Beginn in Videokonferenzen. Arbeitspapier 5 des Projekts „Telekooperation. Strukturen, Dynamik und Konsequenzen elektronisch vermittelter kooperativer Arbeit in Organisationen“. Institut für Soziologie. Universität Giessen.
- Melenk, Hartmut/Knapp, Werner (2001): Inhaltsangabe – Kommasetzung. Schriftsprachliche Leistungen in Klasse 8. Hohengehren.
- Menz, Florian (2000): Selbst- und Fremdorganisation im Diskurs. Interne Kommunikation in Wirtschaftsunternehmen. Wiesbaden.
- Menze, A./Palm, R. (1983): Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen als Aufgabe der Berufsschule und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Scheffer, Walther (Hg.): Polyvalente Kurse in der Praxis. Ein Beitrag zur Verbindung beruflichen und allgemeinen Lernens. Frankfurt. 53-59.
- Merkelbach, (1995): „Also die Geschichte ist etwas kompliziert“. „Nachts schlafen die Ratten doch“ von Wolfgang Borchert in einer 6. Realschulklassen. In: Christ, Hannelore/Fischer, Eva/Fuchs, Claudia/Merkelbach, Valentin/Reuschling, Gisela: „Ja aber es kann doch sein ...“: in der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt. 129-145.
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 7. 36-43.
- Meyer, H./Uhe, E. (1990): Perspektiven zur Realisierung von Schlüsselqualifikationen in Betrieb und Schule. In: Reetz, L./Reitmann, Th. (Hg.): Schlüsselqualifikationen: Fachwissen in der Krise? Dokumentation eines Symposiums in Hamburg. Hamburg.
- Meyer, Hilbert (1987): Unterrichtsmethoden. Bd. 1: Theorieband. Frankfurt.
- Mihm, Arend (1975): Mündliche Kommunikation im Deutschunterricht. In: Sowinski, Bernhard (Hg.): Fachdidaktik Deutsch. Köln. 83-102.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (1999): Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Empfehlungen. H. 5008. Frechen.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1996): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. 2. Halbbd. Berlin/N.Y. 1005-1027.
- Moll, Melanie (2001): Das wissenschaftliche Protokoll: Vom Semindiskurs zur Textart: empirische Rekonstruktion und Erfordernisse für die Praxis. München.
- Moll, Melanie (2002): „Protokollieren statt stenographieren“ – Das Protokoll als zusammenfassende Verschriftlichung einer Seminarveranstaltung. In: OBST. Beiheft 12. 85-103.
- Motamedi, Susanne (1995): Verstehen und Verständlichkeit. Eine psycholinguistische Studie zum Verstehen von Führungsgrundsätzen in Wirtschaftsunternehmen. Wiesbaden.
- Muders, W./Wiener, D. (1988): Methoden der Ausbildung an die Qualifikationsentwicklung anpassen. Schlüsselqualifikationen, eine Herausforderung an die methodische Gestaltung der Ausbildung (Teil 1). In: Technische Innovation und Berufliche Bildung. 4. 57-61.

- Müller, Andreas P. (1997): „Reden ist Chefsache“. Linguistische Studien zu sprachlichen Formen sozialer „Kontrolle“ in innerbetrieblichen Arbeitsbesprechungen. Tübingen.
- Neisser, U. (1974): Kognitive Psychologie. Stuttgart: Klett.
- Neuland, Eva (1995): Mündliche Kommunikation: Gesprächsforschung – Gesprächsförderung. Entwicklungen, Tendenzen, Perspektiven. In: Der Deutschunterricht. 1. 3-15.
- Neuland, Eva (1996): Miteinander Reden Lernen. Überlegungen zur Förderung von Gesprächskultur. In: Peyer, A./Portmann, P. R. (Hg.): Norm, Moral und Didaktik: Die Linguistik und ihre Schmuttelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion. 161-179.
- Nothdurft, Werner/Reitemeier, Ulrich/Schröder, Peter (1994): Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. Tübingen.
- Nussbaumer, Markus (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen: Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen.
- Nussbaumer, Markus/Sieber, Peter (1995): Über Textqualitäten reden lernen – z. B. anhand des Zürcher Textanalyserasters. In: Diskussion Deutsch. 141. 36-52.
- Ockel, Eberhard (1997a): Zur Bewertung mündlicher Leistungen. In: Deutschunterricht 1. 2-10.
- Ockel, Eberhard (1997b): Zuhören im Deutschunterricht. In: Deutschunterricht. 12. 605-612.
- Ockel, Eberhard (1999): Förderung mündlichen Sprachgebrauchs. In: Deutschunterricht. 1. 13-19.
- Ong, Walter J. (1987): Oralität und Literalität: die Technologisierung des Wortes. Opladen.
- Ossner, Jakob (Hg.) (1994): Deutschunterricht für Kinder in der Grundschule. Frankfurt: Diesterweg.
- Paul, Ingwer (2002): Gesprochene Sprache als Reflexionsanlass im Grammatikunterricht. In: Der Deutschunterricht. 3. 53-58.
- Polz, Marianne (1992): Mündliche Kommunikationsbefähigung der Schüler im muttersprachlichen Unterricht und die Nutzung von Kooperationsformen des Lernens. In: Hesse, Horst/Fischer, Arndt/Hoppe, Rainer (Hg.): Kommunikation und Kooperation im Unterricht: Erfahrungen aus Ost und West; Positionen – Praxisberichte – Aufgabenfelder. Baltmannsweiler. 75-81.
- Polz, Marianne (1994): Mündlicher Sprachgebrauch. Sprachlich-kommunikatives Können komplex ausbilden. In: Deutschunterricht. 47. 1. 13-21.
- Poro, Susanne (1999): Beziehungsrelevanz in der beruflichen Kommunikation. Frankfurt u. a.
- Pothmann, Achim (1997): Diskursanalyse von Verkaufsgesprächen. Opladen.
- Potthoff, Ulrike/Steck-Lüschow, Angelika/Zitzke, Elke (1996): Mündliche Leistungen bewerten – aber wie? Beobachtung und Bewertung von Gesprächsfähigkeit. In: Friedrich-Jahresheft. 14-17.
- Redder, Angelika (1984): Modalverben im Unterrichtsdiskurs: Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses. Tübingen.
- Redder, Angelika (1988): Konjunktionen, Partikeln und Modalverben als Sequenzierungsmittel im Unterrichtsdiskurs. In: Weigand, E./Hundsnurscher, F. (Hgg.): Dialoganalyse. Bd. II. Tübingen. 393-407.
- Reetz, L./Reitmann, Th. (Hg.) (1990): Schlüsselqualifikationen: Fachwissen in der Krise? Dokumentation eines Symposions in Hamburg. Hamburg.
- Reetz, L. (1990): Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: Reetz, L./Reitmann, Th. (Hg.): Schlüsselqualifikationen: Fachwissen in der Krise? Dokumentation eines Symposions in Hamburg. Hamburg.
- Rehbein, Jochen (1995): Zusammengesetzte Verweiswörter in argumentativer Rede. In: Wohlrapp, Harald (Hg.): Wege der Argumentationsforschung. Stuttgart. 166-197.

- Rehbein, Jochen (1998): Die Verwendung von Institutionensprache in Ämtern und Behörden. In: Hoffmann, L./Kalverkämper, H./Weigand, H. E. (Hgg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch der Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin. u. a. 660-674.
- Ribeiro-Kügler, Ana (2002): Das Referat als mündliche Wissensvermittlung von Studenten für Studenten. In: OBST. Beiheft 12. 127-134.
- Richter, Günther (1991a): Linguistische Ansichten zu Grundsätzen mündlicher Kommunikationsbefähigung im Muttersprachunterricht. Teil I. In: Deutschunterricht. 3. 174-181.
- Richter, Günther (1991b): Linguistische Ansichten zu Grundsätzen mündlicher Kommunikationsbefähigung im Muttersprachunterricht. Teil II. In: Deutschunterricht. 4. 296-303.
- Ricken, Thomas (1984): Der Precis. In: Praxis Deutsch. 69-71.
- Rickheit, Gert/Strohner, Hans (1993): Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung. Tübingen/Basel.
- Ritz-Fröhlich, Gertrud (1977): Das Gespräch im Unterricht. Anleitung – Phasen – Verlaufsformen. Bad Heilbrunn.
- Robinson, S. B. (1969): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied/Berlin.
- Rose, Kurt (1993): Auf dem Wege zur Verringerung von Defiziten im Mündlichen. In: Deutschunterricht. 12. 584-596.
- Rose, Kurt/Weber, Rüdiger (1994): Bewußter kommunizieren. Anregungen zur mündlichen Kommunikationsbefähigung. In: Deutschunterricht. 6. 282-289.
- Scheler, Uwe (1995): Informationen präsentieren. Der Vortrag. Die Medien. Die Gestaltung. Offenbach.
- Scherner, Maximilian (1989): Zur kognitionswissenschaftlichen Modellierung des Textverstehens: Anmerkungen, Fragen und Perspektiven aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: ZGL. 17. 1. 94-102.
- Schildtberg-Schroth, G./Viebrock, H. H. (1981): Zur Wissenschaftlichkeit des Deutschunterrichts. Überlegungen am Beispiel der Inhaltsangabe. In: Der Deutschunterricht. 5. 4-24.
- Schilling, Gert (1998): Moderation von Gruppen: Der Praxisleitfaden für die Moderation von Gruppen, die gemeinsam arbeiten, lernen, Ideen sammeln, Lösungen finden und entscheiden wollen. Berlin.
- Schlaffke, Winfried (1991): Die Chancen von Geisteswissenschaftlern in der Wirtschaft. Das Beispiel der Lehrer. In: Montani Adams, Marco (Hg.): Geisteswissenschaftler in der Wirtschaft. Starthilfen und Aussichten. Frankfurt. 123-142.
- Schlickau, Stephan (1996): Moderation im Rundfunk. Diskursanalytische Untersuchungen zu kommunikativen Strategien deutscher und britischer Moderatoren. Frankfurt.
- Schlotthaus, Werner/Noelle, Karin (1984): Kommunikationsprobleme mit der Kommunikation? In: Baurmann, Jürgen/Hoppe, Otfried (Hg.): Handbuch für Deutschlehrer. Stuttgart u. a. 19-40.
- Schnelle-Cölln, Telse/Schnelle, Eberhard (1998): Visualisieren in der Moderation. Eine praktische Anleitung für Gruppenarbeit und Präsentation. Hamburg: Windmühle.
- Schnotz, Wolfgang (1996): Lesen als Textverarbeitung. In: In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. 2. Halbbd. Berlin/N.Y. 972-982.
- Schoenke, Eva (1991): Didaktik sprachlichen Handelns. Überlegungen zum Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Tübingen.
- Schuster, Karl (1998): Mündlicher Sprachgebrauch im Deutschunterricht. Hohengehren.
- Seidel, Brigitte (1994): Formulierungsprobleme in sachbezogenen und argumentativen Texten. In: Praxis Deutsch. 126. 60-68.
- Seifert, Josef W. (2000⁶): Besprechungs-Moderation: Mit Moderation effektiv leiten, erfolgreich teilnehmen, Zeit sparen. Offenbach: GABAL.

- Sieber, Peter (Hg.) (1994): Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. Aarau.
- Spiegel, Carmen (2003): Interaktion im Deutschunterricht am Beispiel der Argumentationseinübung. Unveröff. Habilitationsschrift. Mannheim.
- Spinner, Kaspar H. (1997): Reden lernen. In: Praxis Deutsch. 144. 16-22.
- Stallkamp, Norbert (1991): Schlüsselqualifikationen. Ein Begriff macht Karriere. Gedanken eines Deutschlehrers zur Bedeutung und Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Deutschunterricht an kaufmännischen Schulen. In: Grundmann, Hilmar (Hg.): Schlüsselqualifikationen und Deutschunterricht. Zur Standortbestimmung des Faches an berufsbildenden Schulen. Wetzlar. 7-28.
- Stöckl, Hartmut (2004): Bilder - Konstitutive Teile sprachlicher Texte und Bausteine zum Textstil. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. 2. 102-120.
- Stössel, H. (1986): Schlüsselqualifikationen. In: Lernfeld Betrieb. 2. 44-47.
- Tergan, Sigmar-Olaf (1989): Modelle der Wissensrepräsentation als Grundlage qualitativer Wissensdiagnostik. Opladen.
- Thiele, Albert (1991): Überzeugend präsentieren. Präsentationstechniken für Fach- und Führungskräfte. Düsseldorf.
- Thiele, Hartmut (1981): Lehren und Lernen im Gespräch. Bad Heilbrunn/Obb.
- Ulrich, Winfried (1993): Mündliche Verständigung. Grundlagen, Ziele und Arbeitsformen eines Lernbereichs. In: Deutschunterricht. 12. 575-583.
- Ulshöfer, Robert (1952): Von der mündlichen zur schriftlichen Inhaltswiedergabe in Kl. 4. Ein Beitrag zur Lesebucharbeit und zur Spracherziehung. In: Der Deutschunterricht. 3. 35-42.
- Ventola, Eija/Shalom, Celia/Thompson, Susan (Hg.) (2002): The language of conferencing. Frankfurt u. a.
- Ventola, Eija (2002): Why and what kind of focus on conference presentations? In: Ventola, Eija/Shalom, Celia/Thompson, Susan (Hg.): The language of conferencing. Frankfurt u. a. 15-50.
- Vogt, Rüdiger (1989): Im Deutschunterricht diskutieren: zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Habilitationsschrift. Universität Giessen.
- Vogt, Rüdiger (2002): Im Deutschunterricht diskutieren: zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Tübingen.
- Welbers, Ulrich (1997a): Integrierte Handlungskonzepte als Aktionsmodelle für Studienreformen auf Fachbereichsebene. In: ders. (Hg.): Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied u. a. 11-49.
- Welbers, Ulrich (1997b): Drei-Stufen-Praxisorientierung: Zum Qualifikationspanorama eines Studienganges zwischen Fachwissenschaft und Berufsorientierung. In: ders. (Hg.): Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied u. a. 189-197.
- Wieler, Petra (1989): Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Frankfurt.
- Wiesmann, Bettina (1999): Mündliche Kommunikation im Studium. Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber. München.
- Wildt, Johannes (1997): Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen – Leitmotiv der Studienreform? In: Welbers, Ulrich (Hg.): Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied u. a. 198-213.
- Wilsdorf, D. (1991): Schlüsselqualifikationen. München.

- Wrobel, Arne (2000): Phasen und Verfahren der Produktion schriftlicher Texte. In: In: Brinker, Klaus u. a. (Hgg.): Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Bd. 1. Berlin. 458-472.
- Wunderlich, Dieter (1975): Lernziel Kommunikation. In: Diskussion Deutsch. 23. 263-277.
- Zabeck, J. (1989): „Schlüsselqualifikationen“ - Zur Kritik einer didaktischen Zielformel. In: Wirtschaft und Erziehung. 3. 77-86.

Literarische Texte:

- Blobel, Brigitte (1999/1989): Tanzen sehr gut – Mathe ungenügend. München: Schneider.
- Bohn, Nicolette (1998): Plötzlich war es kein Spiel mehr. Düsseldorf: Patmos.
- Boie, Kirsten (1990): Mit Kindern redet ja keiner. Hamburg: Oetinger.
- Brezina, Thomas (1999/1996): Geheimauftrag für dich, Mark Mega und Phantom: Verschollen im Dämonendreieck. München: Schneider.
- Funke, Cornelia (2000²/1996): Kleiner Werwolf. Frankfurt: Fischer.
- Hurwitz, Johanna (o. J.): Alles im Griff. Freiburg u. a.: Herder.
- Krauß, Irma (1997²): Die Bande der geheimen Skater. Aarau u. a.: Aare.
- Richter, Hans Peter (2000⁴⁴/1974): Damals war es Friedrich. München: dtv.

Verzeichnis der analysierten Lehrwerke (Erscheinungsjahr):

- bsv Deutsch 5, 10. Neue Ausgabe. Bayerischer Schulbuchverlag. München. 1991.
- bsv Deutsch 6. Neue Ausgabe. Bayerischer Schulbuchverlag. München. 1992.
- bsv Deutsch 7. Neue Ausgabe. Bayerischer Schulbuchverlag. München. 1988.
- bsv Deutsch 8. Neue Ausgabe. Bayerischer Schulbuchverlag. München. 1989.
- bsv Deutsch 9. Neue Ausgabe. Bayerischer Schulbuchverlag. München. 1990.
- Deutsch: Handeln – wissen – verstehen. Klett. Stuttgart. 1991.
- Deutsch Sekundarstufe II. Werkstoff Sprache. Stam. Köln. 1986.
- Deutschstunden 7. CVK Hirschgraben. Frankfurt. 1987.
- Deutschstunden 8. CVK Hirschgraben. Frankfurt. 1988.
- Deutschstunden 9. CVK Hirschgraben. Frankfurt. 1989.
- Deutschstunden 10. CVK Hirschgraben. Frankfurt. 1992.
- Deutsch vor Ort. Klett. Stuttgart. 1993.
- Deutsch - Wege zum sicheren Sprachgebrauch 5-7. Volk und Wissen. Berlin. 1995.
- Gesagt – getan. Deutsch für berufliche Schulen. Cornelsen. Frankfurt. 1994.
- Handlungsfeld Kommunikation. Fachschule für Wirtschaft. Stam. Köln/München. 1996.
- Klartext 7. Westermann. Braunschweig. 1995.
- Klartext 8. Westermann. Braunschweig. 1996.
- Miteinander sprechen 5. NRW. Westermann. Braunschweig. 1991.
- Miteinander sprechen 6-8. NRW. Westermann. Braunschweig. 1992.
- Mittendrin 5. Klett. Stuttgart. 1995.
- Praxis Sprache 5, 7. Westermann. Braunschweig. 1995.
- Punktum 5, 8. Schroedel. Hannover. 1995.
- Sprache, Praxis und Patient. Stam. Köln. 1995.
- Sprachschlüssel 5. Klett. Stuttgart u. a. 1994.
- Sprachschlüssel 7-8. Klett. Stuttgart u. a. 1995.
- Sprachschlüssel 9. Klett. Stuttgart u. a. 1996.
- Sprechen – schreiben – verstehen. Deutsch für Berufs- und Berufsfachschulen. Winklers. Darmstadt. 1994.

- Tandem Deutsch 5-6. Schöningh. Paderborn. 1996.
- Thema Sprache 6-7. Neue Ausgabe. Cornelsen Hirschgraben. Frankfurt. 1990.
- Thema Sprache 8. Neue Ausgabe. Cornelsen Hirschgraben. Frankfurt. 1988.
- Thema Sprache 9-10. Neue Ausgabe. Cornelsen Hirschgraben. Frankfurt. 1992.
- Überschrift Deutsch. Arbeitsbuch Literatur und Kommunikation Sekundarstufe II. Schroedel. Hannover. 1995.
- Unsere Muttersprache 6, 8, 9/10. Volk und Wissen. Berlin. 1996.
- Verständigung. Deutsch für berufliche Schulen. Klett. Stuttgart. 1987.
- Werkstatt Sprache 5-6. Neue Ausgabe. Oldenbourg. München. 1990.
- Werkstatt Sprache 7. Neue Ausgabe. Oldenbourg. München. 1991.
- Werkstatt Sprache 8. Neue Ausgabe. Oldenbourg. München. 1992.
- Werkstatt Sprache 9. Neue Ausgabe. Oldenbourg. München. 1993.
- Wortwechsel 5-6. Schöningh. Paderborn. 1992.
- Wortwechsel 7-8. Schöningh. Paderborn. 1993.
- Wortwechsel 9. Schöningh. Paderborn. 1994.

H Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

Tab. 1:	Arbeitsschritte bei der didaktischen Modellierung sprachlicher Handlungen	8
Tab. 2:	Arbeitsprozess-unterstützende Handlungsformen im Kontext <i>Mündliches Präsentieren</i>	20
Tab. 3:	Arbeitsprozess-unterstützende Handlungsformen im Kontext Besprechung	20
Tab. 4:	Handlungsmuster „Besprechung“ (Dannerer 1999)	24
Tab. 5:	Gesprächsstrukturierungen in schulischen Diskussionen nach Vogt	26
Tab. 6:	Inhaltliche Strukturierungen durch Lehreräußerungen in schulischen Diskussionen nach Vogt	26
Tab. 7:	Klassifizierung von Visualisierungsarten bei Präsentation und Besprechungsmoderation	29
Tab. 8:	Teilprozessdifferenzierung: Präsentationsentwicklung	60
Tab. 9:	Teilprozessdifferenzierung: Präsentationsumsetzung	61
Tab. 10:	Teilprozessdifferenzierung: Präsentationsrezeption	61
Tab. 11/1:	Gegenüberstellung der Kategorisierung Kohäsion/Kohärenz bei Nussbaumer und Bachmann vs. Textorganisation bei Graefen	66
Tab. 11/2:	Gegenüberstellung der Kategorisierung Kohäsion/Kohärenz bei Nussbaumer und Bachmann vs. Textorganisation bei Graefen	67
Tab. 12:	Übersicht: Dauer und inhaltliche Komplexität der Referate und des Vortrags	77
Tab. 13:	Übersicht: Dauer und inhaltliche Komplexität der Buchvorstellungen	78
Tab. 14:	Überblick über Ergänzungen der Sprechvorlage in b6	88
Tab. 15:	Aufbau der Inhaltsangabe in b7	91
Tab. 16:	Verteilung der Äußerungen auf die Handlungsanforderungen innerhalb der Inhaltsangabe von b5	96
Tab. 17:	Vergleich von Primärtext und Inhaltsangabe in b5	98
Tab. 18:	Vergleich von Buchstruktur, Präsentation, Neubearbeitung im Feedbackgespräch in b6	104
Tab. 19:	Explizite Gliederungshinweise bei den Buchvorstellungen	108
Tab. 20:	Aufbau des Referates r6	110
Tab. 21:	Funktionalität syntaktischer Komplexität in Präsentationen	113
Tab. 22:	Überblick über einige Merkmale syntaktischer Komplexität	116
Tab. 23:	Transkript- und Handoutausschnitt „Aufbau“ in r13 (V1)	117
Tab. 24:	Transkript- und Handoutausschnitt „NS-Vokabular“ in r13 (V2)	121
Tab. 25:	Vermuteter Argumentationsgang in b8	122
Tab. 26:	Analyse des Argumentationsgangs in Beleg A (r11)	123
Tab. 27:	Analyse des Argumentationsgangs in Beleg B (r11)	124
Tab. 28:	Analyse des Argumentationsgangs in Beleg C (r11)	125
Tab. 29:	Analyse des Argumentationsgangs in Beleg D (r11)	126
Tab. 30:	Kategorisierung reformulierender und davon abzugrenzender Handlungen	136
Tab. 31:	Nonverbales Handeln bei Präsentationen	141
Tab. 32:	Auf dem ZTAR basierendes Kriterienraster für die Analyse von mündlichen Präsentationen	159
Tab. 33:	Präsentationsarten und ihre spezifischen Anforderungskomplexe	167
Tab. 34:	Tabellarische Abbildung der Musterpositionen	189
Tab. 35:	Struktur der Klassenbesprechung „Umtopfen“	190
Tab. 36:	Formate von Rückführungen	196
Tab. 37:	Formate von Meta-Einwänden	201
Tab. 38/1:	Typen inhaltliche Bewegungen und aus der Untersuchung resultierende Handlungsmaximen	204

Tab. 38/2:	Typen inhaltliche Bewegungen und aus der Untersuchung resultierende Handlungsmaximen	205
Tab. 38/3:	Typen inhaltliche Bewegungen und aus der Untersuchung resultierende Handlungsmaximen	206
Tab. 39:	Moderationshandlungen im Umgang mit beitrags-initiierten inhaltlichen Bewegungen	209
Tab. 40:	Gliederung des Besprechungsverlaufs nach Übernahme der Moderation durch den Lehrer	212
Tab. 41:	Datenübersicht: Schülergeleitete Feedbackgespräche	231
Tab. 42/1-3:	Moderationsanforderungsprofile für verschiedene Moderationsarten	238
Tab. 43:	Realisierung der Moderationsaufgaben in r6	240
Tab. 44:	Gegenüberstellung der moderationsstypischen verbalen und nonverbalen Elemente in r6	241
Tab. 45:	Lehrerinstruktionen in Diskussionen nach Vogt (2002: 135) im Vergleich zu SchülerInnen-Moderation	252
Tab. 46:	Inhaltliche Strukturierungen durch Lehreräußerungen in Diskussionen nach Vogt (2002: 184) im Vergleich zu SchülerInnen-Moderation	253
Tab. 47:	Vergleich von Strategien zur Beendigung von Dissensen und erfolglosem Themen-Management in betrieblichen Besprechungen mit Umgangsweisen mit inhaltlichen Bewegungen in schulischen Besprechungen	260
Tab. 48:	Vernetzung von Schlüsselqualifikationen	263

Anhang

Tab. 1*:	Besprechungsstruktur in „Umtopfen“	288
Tab. 1a*:	Inhaltliche Sprünge in „Umtopfen“ (Sprünge 1-15)	289
Tab. 1b*:	Inhaltliche Sprünge in „Umtopfen“ (Sprünge 16-21)	290
Tab. 1c*:	Inhaltliche Sprünge in „Umtopfen“ (Sprünge 22-39)	291
Tab. 1d*:	Inhaltliche Sprünge in „Umtopfen“ (Sprünge 40-48)	292
Tab. 2*:	Besprechungsstruktur in „Klassenschrank“	295
Tab. 2a*:	Markierung der inhaltlichen Sprünge in „Klassenschrank“	296
Tab. 3*:	Besprechungsstruktur in „Uhr“	299
Tab. 3a*:	Markierung der inhaltlichen Sprünge in „Uhr“ (Sprünge 1-17)	300
Tab. 3b*:	Markierung der inhaltlichen Sprünge in „Uhr“ (Sprünge 18-33)	301
Tab. 4*:	Besprechungsstruktur in „Raumgestaltung“	305
Tab. 4a*:	Inhaltliche Sprünge in „Raumgestaltung“	306

Abb. 1:	Problembereiche bei der Vermittlung von Präsentations- und Moderationsfähigkeiten	3
Abb. 2:	Integration methodischer Möglichkeiten im Lernzirkel	16
Abb. 3:	Funktion von Visualisierung beim <i>Präsentieren</i> und <i>Moderieren</i>	34
Abb. 4:	Textbegriff nach Ehlich (1984)	54
Abb. 5:	Zerdehnte Sprechsituation bei vorbereiteten mündlichen Präsentationen	55
Abb. 6:	Gestaltungsmöglichkeiten der Sprechvorlage	56
Abb. 7:	Realisierung von vorbereiteten Präsentationen	57
Abb. 8:	Struktur des Präsentationsentwicklungs-, -umsetzungs- und -rezeptionsprozesses	59
Abb. 9:	Rezeptions- und Produktionsprozesse im Handlungskontext Präsentation	62
Abb. 10:	Modell zur Veränderung im Wissen des Hörers (beim Begründen) (Ehlich/Rehbein 1986: 96)	63
Abb. 11:	Handlungsmuster Mündliches Präsentieren	64
Abb. 12:	Von der Reihung zur Sachstruktur mittels Nutzung intermedial vernetzter Handlungsformen	68
Abb. 13:	Klassifikation von Präsentationsarten	70
Abb. 14:	Relation von propositionalen Gehalten der Inhaltsangabe und des Primärtextes in b2	81
Abb. 15:	Vergleich der propositionalen Gehalte in Vorlage, Präsentation und Primärtext in b4	85
Abb. 16:	Vergleich von ausformulierter Fassung, Präsentation und Sprechvorlage in b3	90
Abb. 17:	Figurenkonstellation in b7 im Vergleich zur Reihenfolge der Figurennennung	91
Abb. 18:	Implizit dargestellte Figurenkonstellation in „Die Ermittlung“ von Peter Weiss	92
Abb. 19:	Gliederungsvergleich von Handout und Präsentation in r13	119
Abb. 20:	Muster zur Einbindung von Zitaten/medial vermittelten Inhalten (in Anlehnung an Charles/Ventola 2002: 173)	127
Abb. 21:	Visualisierte Figurenkonstellation zu „Damals war es Friedrich“	151
Abb. 22:	Wissensmanagement mittels Visualisierung bei Präsentationen durch Nutzung intermedial vernetzter Handlungsformen	151
Abb. 23:	Ineinandergreifen von Feedbackinhalten und Präsentationsoptimierung	155
Abb. 24:	Zürcher Textanalyseraster nach Nussbaumer/Sieber (1995: 40 f.)	158
Abb. 25:	Hypothetisches Entwicklungsmodell zu mündlichen Präsentationsfähigkeiten	164
Abb. 26:	Verortung von Schwierigkeiten im Präsentationsentwicklungs-, -umsetzungs- und -rezeptionsprozesses	166
Abb. 27:	Muster <i>Klassenbesprechung</i>	174
Abb. 28:	Innerhalb von Besprechungen vernetzbare Gesprächsarten und Sprechhandlungen	175
Abb. 29:	Problemlöseprozess in Klassenbesprechungen	176
Abb. 30:	Moderationsanforderungen in Klassenbesprechungen	178
Abb. 31:	Vom Diskurs zur Problem-Textur mittels Nutzung intermedial vernetzter Handlungsformen	179
Abb. 32:	Klassifikation von Moderationsarten	180
Abb. 33:	Segmentliste zum Transkript „Umtopfen“	188
Abb. 34:	Inhaltliche Sprünge und Musterpositionswechsel Nr. 1-15 in der Klassenbesprechung „Umtopfen“	191
Abb. 35:	Inhaltliche Bewegungen innerhalb des Musters Klassenbesprechung	192

Abb. 36:	Klassifizierung von inhaltlichen Bewegungen innerhalb von Musterpositionen	193
Abb. 37:	Abbildung der Aspektwechsel in „Raumgestaltung“	198
Abb. 38:	Visualisierung der Problemlösevorschlage in „Umtopfen“ durch L	212
Abb. 39:	Abbildung der Problemstruktur in „Klassenschrank“	221
Abb. 40:	Vom Diskurs zur Problem-Textur mittels Visualisierung bei Moderationen durch Nutzung intermedial vernetzter Handlungsformen	228
Abb. 41:	Raster zur Unterstützung der Visualisierung von Besprechungsinhalten bzw. als Basis für Protokollnotizen	229
Abb. 42:	Muster Feedbackgespräch	232
Abb. 43:	Skizzierung eines hypothetischen Entwicklungsmodells im Hinblick auf Moderationsfähigkeiten	245
Abb. 44:	Vergleich der analysierten Musterpositionen in Dannerer, Berkemeier und Meier	258
Abb. 45:	Funktionale Integration der Lernbereiche beim primärtextbasierten mündlichen <i>Präsentieren</i> (Grafik in Anlehnung an Ossner (1994: 20))	265

Anhang

Abb. 1*:	Ablauf der Besprechung „Umtopfen“	285
Abb. 2*:	Ablauf der Besprechung „Klassenschrank“	293
Abb. 3*:	Ablauf der Besprechung „Uhr“	297
Abb. 4*:	Ablauf der Besprechung „Raumgestaltung“	302

I Anhang

1 Struktur der Klassenbesprechungen

1.1 Umtopfen

Abb. 1*: Ablauf der Besprechung „Umtopfen“

1. Antrag
2. Ablehnung (nicht nötig)
3. modifizierte Ablehnung (nötig, aber viel Arbeit, Material nötig)
4. Begründung des Antrags (Wurzeln brauchen Erde)
5. weitere Begründung (kaputte Töpfe)
6. Entgegnung zu 3. (Klassenkasse f. Material)
7. Ankündigung des Abschlusses
8. Erweiterung des Antrags (neue Übertöpfe)
9. Bestätigung von 7., Vertagung von 6. (Kassenwartin fehlt)
10. weitere Begründung v. 1. (Blumen wachsen), Bestätigung von 4. u. 5.
Abstimmungsvorschlag
11. Einwand (Wer kann Töpfe mitbringen?)
12. Abfrage (Töpfe mitbringen)
13. eingeschränkte Zusage, Problematisierung (Größe, Anzahl), Lösungsvorschlag
14. Bestätigung des Lösungsvorschlags, Abstimmung Umtopfen (Ergebnis: pro)
15. Einschränkung trotz Abstimmungsergebnisses (nicht alle Pflanzen nötig)
16. Bestätigung der Einschränkung, Lösungsvorschlag
17. Akzeptanz des Lösungsvorschlags, Gesprächsbeendigung

Feedbackgespräch

18. Wiedereinstieg in die Diskussion: Ergänzung der Problemstruktur (Erde)
Lösungsvorschlag (Klassenkasse)
19. Problematisierung (Transport)
20. Lösungsvorschlag (Jungen)
21. Lösungsvorschlag (Baumarktbesuch)
22. Problematisierung (10 Kilo zu schwer)

Versuch: Rückkehr zum Feedbackgespräch

23. Problematisierung (reicht nicht)

Feedback

24. Antrag auf Wiederaufnahme der Diskussion zur vollständigen Klärung
25. Entgegnung, Begründung (zu viele, auch die Kassenwartin, fehlen)
26. Entgegnung zu 25. (Klassenkasse gehört nicht Wartin)
27. Beharrung auf 25. („aber trotzdem“)
28. Gegenvorschlag zum Lösungsvorschlag 18. (Angebot der privaten Spende)
29. Präzisierung von 28.
30. Annahme des Vorschlags 28.
31. Einschränkung durch Spezifizierung der Erde
32. Präzisierung von 31. (Gartenerde)
33. Einwand gegen 30. (komische Bröckelerde)
34. Gesprächsbeendigung

Feedback durch L

Kassenwartin entscheidet nicht
genaue Planung fehlt (z. B. draußen umtopfen)
Themenwechsel: Umtopfen vs. neue Übertöpfe

Abstimmen über Gegenantrag möglich: Fortsetzung der Aussprache

35. Wiederaufnahme der Diskussion: Datum der Erdlieferung
36. Einwand: Vorabklärung „draußen umtopfen“
37. Möglichkeiten: 2 Gruppen topfen Pflanzen zuhause um vs. Umtopfen auf dem Schulhof, Wiederaufnahme von 33.
38. Vorschlag: Töpfe und Erde gleichzeitig mitbringen
39. Wiederaufnahme von 33., Vorschlag: Schulferien
40. Gegenvorschlag (L): nach Unterrichtsende, Wh: nicht im Klassenraum
41. Aufruf zum Sammeln von Vorschlägen
42. Vorschlag: Topflieferer informiert Erdlieferer telefonisch
43. Einwand: die Klasse kann sich nicht darauf einstellen, Wiederaufnahme von 39.
44. Vorschlag: Umtopfen an Ferienversorgung zuhause koppeln
45. modifizierter Einwand (viele im Urlaub, Freiwillige)
46. Abfrage Freiwillige
47. Ablehnung
48. Zusage, Lösungsvorschlag (trotz Urlaubs)
49. Zusage
50. Zusammenfassung
51. Einspruch: Themenwechsel, Umtopfen in den Sommerferien zu spät
52. Entgegnung (nicht spät)
53. Vorschlag (Freitag, vor Mathe)
54. Rückfrage/Spezifizierung
55. Antwort (Sport fällt aus)
56. Zweifel an der Durchführbarkeit
57. Spezifizierung zu 42. (drei SchülerInnen statt zwei)
58. Vertagung
59. Einwand (Erdlieferer ist in den Ferien im Urlaub)
60. zur Geschäftsordnung: Themenwechsel Ferien
61. Spezifizierung zu 56. (Sx nehmen Pflanzen und Material mit in die Ferien)
62. zur Geschäftsordnung: Vorschläge sammeln, dann abstimmen
63. Aufruf zu Vorschlägen
64. Vorschlag: Warten auf angekündigten Stundenausfall in der 6. Stunde
65. Ergänzung des Vorschlags (Erde und Töpfe)

L bietet an, die Diskussionsleitung zu übernehmen

L schreibt die bisherigen Lösungsvorschläge an die Tafel

66. Frage nach Spezifizierungsnotwendigkeit für Vorschlag 64.
67. Spezifizierung zu 66.
68. Bitte um Lösungsvorschlag für die Spezifizierung in 67.
69. Lösungsvorschlag zu 68.
70. Bestätigung der Durchführbarkeit von 69. (Erde)
71. Frage nach der Bestätigung der Durchführbarkeit von 69. (Töpfe)
72. Bestätigung der Durchführbarkeit von 69. (Töpfe)
Verteilung der Verantwortung
Verteilung weiterer Zuständigkeiten
73. Wh/Spezifizierung von Vorschlag 37. (Eltern sorgen auch für Erde)

74. Spezifizierung zu 73. (Kinder sollen umtopfen)
75. Frage nach weiterer Spezifizierungsnotwendigkeit für Vorschlag 73.
76. Alternativen zu 64. (nach der 6., in der großen Pause)
77. Rückführung zu 73.
78. Einwand zu 73. (Erdlieferer im Urlaub)
79. Entgegnung (Eltern sorgen für Erde)
80. Einwand zu 73. (Eltern im Urlaub)
81. Entgegnung (nicht 6 Wochen lang)
Abstimmung zwischen den Vorschlägen 64. und 73. (pro 64.)

Tab. 1*: Besprechungsstruktur in „Umtopfen“

zur Geschäftsordnung	Thema/ Besprechungsspekte	Vorschläge/Fragen/Pro	Einwände/Antworten/Kontra	Zuständigkeit	Abstimmung
„ob“ geklärt, aber nicht „wie“ 24	Antrag: Umtopfen der Pflanzen im Klassenraum 1	Umtopfen nötig 1, 3, 5, 6 Wurzeln brauchen Erde 4, 10 eine Pflanze kränktel schon 9 Pflanzen wachsen 10	nicht nötig 2 zu viel Arbeit 3 nicht bei allen nötig 15		Abstimmungsversuch: neue Töpfe/neue Erde 10 für Umtopfen mit neuer Erde (Mehrheit) 14
<i>Themenwechsel (F 1)</i>	Über-/Töpfe	Übertöpfe z. T. kaputt 5, 10 eine Pflanze ohne Übertopf 8	nicht bei allen nötig 15, 16		
Abschlussankündigung, 7 erst Spende klären 11 Abschluss 17	Finanzierung der Töpfe	Klassenkasse 6 Spende 9 Kassenwartin befragen 9 größten kaufen 14 über Klassenkasse auch ohne Führerin entscheidbar 26	Kassenwartin nicht da 25	Abfrage Spende 12 Zusage 13 Einschränkung 13, 14	
Abschluss des Feedbackgesprächs 34	Erde 18	Klassenkasse 18 10-Kilo-Pack 18 Transport durch die Jungen 20 in Verbindung mit Baumarktbesuch 21 Spendenangebot 28 Eltern besorgen die Erde 73, 74, 79, 81	Transportschwierigkeit 19, 22 zu wenig 23 Eltern im Urlaub 80	Spendenangebot 28-33	
	Ort	<i>außerhalb des Klassenraums (F 1),</i> 40 zu Hause 37, 44 auf dem Schulhof 37	wie sonst? 36		<i>in einer Eckfeisrunde</i> <i>(Mehrheit)</i> vs. <i>in den Sommerferien 81</i>
„Themenwechsel“ Verlagerung auf Sommerferien 51, 60 Widerspruch 52 Vorschläge sammeln „wie“, dann abstimmen 62, 63	Termin Abfrage Zeitpunkt der Erd-Spende 35, 37	wenn Topf-Spende 38 Telefon: Koordination Erde/Töpfe 42 vortags informieren 65, 67-72	Klasse nicht informiert 43 Erdspende nicht in den Ferien möglich 78		
	Abfrage: Zeitpunkt des Umtopfens 39, 41, 43	<i>Eck-Freisunde</i> 40, 53, 54, 55, 64, 66, 76 in den Sommerferien 44, 61, 66, 77	Zeitpunkt unattraktiv 56	<i>Abfrage Koordination</i> 73 <i>Abfrage Umtopfen</i> 73	
			viele verhindert durch Urlaub 45	Abfrage: Blumen- Ferienversorgung 45 Ablehnung 46 Zusage 48, 49 2 Leute zu wenig 57	

Tab 1a*: Inhaltliche Sprünge in „Umtopfen“ (Sprünge 1-15)

zur Geschäftsordnung	Thema/ Besprechungsaspekte	Vorschläge/Fragen/Pro	Einwände/Antworten/Kontra	Zuständigkeit	Abstimmung
„ob“ geklärt, aber nicht „wie“ 24	Antrag: Umtopfen der Pflanzen im Klassenraum 1	Umtopfen nötig 1, 3, 5, 6 Wurzeln beschnitten Erde 4, 10 eine Pflanze kränkt schon 9 Pflanzen wachsen 10 Überöpfe z.T. kaputt 5, 10	nicht nötig 2 zu viel Arbeit 3 nicht bei allen nötig 15	Abstimmungsversuch: neue Töpfe/neue Erde 10 für Umtopfen mit neuer Erde (Mehrheit) 14	
Themenwechsel (F/I)	Über-/Töpfe	eine Pflanze ohne Überkopf 8 Klassenkasse 6 Spende 9 Kassenwartin befragen 9 gefällten kaufen 14 über Klassenkasse nehb. ohne Führerin entscheidbar 26	nicht bei allen nötig 15, 16 Kassenwartin nicht da 25	Abfrage Spende 12 Zusage 13 Einschränkung 13, 14	12 13
Abschlussanständig. 7 erst Spende klären 11 Abschluss 17	Finanzierung der Töpfe 7	Klassenkasse 18 10-Kilo-Pack 18 Transport durch die Jungen 20 in Verbindung mit Baumarktbesuch 21 Spendenangebot 28 Eltern besorgen die Erde 73, 74, 79, 81	Transporterschwierigkeit 19, 22 zu wenig 23		11
Abschluss des Feedbackgesprächs 34	Erde 18		Eltern im Urlaub 80	Spendenangebot 28-33	

Tab. 1b*: Inhaltliche Sprünge in „Umtopfen“ (Sprünge 16-21: 1. Feedbackgespräch)

zur Geschäftsordnung	Thema/ Besprechungssaspekte	Vorschläge/Fragen/Pro	Einwände/Antworten/Kontra	Zuständigkeit	Abstimmung
„ob“ geklärt, aber nicht „wie“ 24	Antrag: Umtopfen der Pflanzen im Klassenraum 1	Umtopfen nötig 1, 3, 5, 6 Wurzeln brauchen Erde 4, 10 eine Pflanze kränkt schon 9 Pflanzen wachsen 10	nicht nötig 2 zu viel Arbeit 3 nicht bei allen nötig 15		Abstimmungsversuch: neue Töpfe/neue Erde 10 für Umtopfen mit neuer Erde (Mehrheit) 14
Themenwechsel (F 1)	Über-/Töpfe	Überöpfe z. F. kaputt 5, 10 eine Pflanze ohne Übertopf 8	nicht bei allen nötig 15, 16		
Abschlussankündig. 7 erst Spende klären 11 Abschluss 17	Finanzierung der Töpfe	Klassenkasse 6 Spende 9 Kassenwartin befragen 9 größten kaufen 14 über Klassenkasse auch ohne Führerin entscheidbar 26	18 Kassenwartin nicht da 25	Abfrage Spende 12 Zusage 13 Einschränkung 13, 14	
Abschluss des Feedbackgesprächs 34	Erde 18	Klassenkasse 18 10-Kilo-Pack 18 Transport durch die Jungen 20 in Verbindung mit Bauparkbesuch 21 Spendenangebot 28 Eltern besorgen die Erde 73, 74, 79, 81 außerhalb des Klassenraums (F. 1), 40 Zuhause 37, 44 auf dem Schulhof 21	19 Transportschwierigkeit 19, 22 zu wenig 23	Spendenangebot 28-33	
	Ort		Eltern im Urlaub 80 wie sonst? 36		in einer Eckfreistunde (Mehrheit) vs. in den Sommerferien 81
„Themenwechsel“ Verlagerung auf Sommerferien 51, 60 Widerspruch 52	Termin Abfrage Zeitpunkt der Erd-Spende 35, 37	wenn Topf-Spende 38 Telefon: Koordination Erde/Töpfe 42 vortags informieren 65, 67-72	Klasse nicht informiert 43 Erdspende nicht in den Ferien möglich 78		
Vorschläge sammeln „wie“, dann abstimmen 62, 63	Abfrage: Zeitpunkt des Umtopfens 39, 41, 43	Eck-Freistunde 40, 53, 54, 55, 64, 66, 76 in den Sommerferien 44, 61, 66, 77	Zeitpunkt unattraktiv 56	Abfrage Koordination 73 Abfrage Umtopfen 73 Ferienversorgung 45 Ablehnung 46 Zusage 48, 49 2 Leute zu wenig 57	

17

16

Tab. 1c*: Inhaltliche Sprünge in „Umtöpfen“ (Sprünge 22-39)

zur Geschäftsordnung	Thema/ Besprechungsaspekte	Vorschläge/Fragen/Pro	Einwände/Antworten/Kontra	Zuständigkeit	Abstimmung
Abschluss des Feedbackgesprächs 34	Erde 18	Klassenkasse 18 10-Kilo-Pack 18 Transport durch die Jungen 20 in Verbindung mit Baumarktbesuch 21 Spendenangebot 28 Eltern besorgen die Erde 73, 74, 79, 81	Transportschwierigkeit 19, 22 zu wenig 23	Spendenangebot 28-33	
	Ort	außerhalb des Klassenraums (F. 1), 40 zu Hause 37, 44 auf dem Schulhof 37	Eltern im Urlaub 80 wie sonst? 36		in einer Eckfreistunde (Mehrheit) vs. in den Sommerferien 81
„Themenwechsel“ Verlagerung auf Sommerferien 51, 60 Widerspruch 52	Termin Abfrage Zeitpunkt der Erd-Spende 35, 37	weim Topf-Spende 38 Telefon: Koordination Erde/Topfe 42 vortages informieren 65, 67-72	23 39 Klasse nicht informiert 43 Erdspende nicht in den Ferien möglich 59, 78	34	
Vorschläge sammeln „wie“, dann abstimmen 62, 63	Frage: Zeitpunkt des Umtöpfens 39, 41, 43	Zeitpunkt Freistunde 40, 53, 54, 58, 64, 66, 76 in den Sommerferien 44, 61, 66, 77	Zeitpunkt unattraktiv 56 viele verhindert durch Urlaub 45	Abfrage Koordination 73 Abfrage Umtöpfen 73 Abfrage: Blumen-Ferienversorgung 45 Ablehnung 46 Zusage 48, 49 2 Leute zu wenig 57	
		24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 35 36 37 38			

Tab. 1d*: Inhaltliche Sprünge in „Umtopfen“ (Sprünge 40-48)

zur Geschäftsordnung	Thema/ Besprechungsaspekte	Vorschläge/Fragen/Pro	Einwände/Antworten/Kontra	Zuständigkeit	Abstimmung
Abschluss des Feedbackgesprächs 34	Erde 18	Klassenkasse 18 10-Kilo-Pack 18 Transport durch die Jungen 20 in Verbindung mit Baumarktbesuch 21 Spendenangebot 28 Eltern besorgen die Erde 73, 74, 79, 81 außerhalb des Klassenraums (1), 40 zu Hause 37, 44 auf dem Schulhof 37	Transportschwierigkeit 19, 22 zu wenig 23	Spendenangebot 28-33	
	Ort	44 41 43 45	Eltern im Urlaub 80 wie-sens? 36 47	48	in einer Eckfreistunde (Mehrheit) vs. in den Sommerferien 81
„Themenwechsel“ Verlagerung auf Sommerferien 51, 60 Widerspruch 52	Termin Abfrage Zeitpunkt der Erd-Spende 35, 37	wenn Topf-Speyde 38 Telefon: Koordination Erde/Topf 42 vortags informieren 65, 67-72	43 Klasse nicht informiert 43 Erdspende nicht in den Ferien möglich 78	42	
Vorschläge sammeln „wie“, dann abstimmen 62, 63	Abfrage: Zeitpunkt des Umtopfens 39, 41, 43	Eck-Freistunde 40, 53, 54, 55, 64, 66, 76 40 45	Zeitpunkt unattraktiv 56 46 viele verhindert durch Urlaub 45	Abfrage Koordination 73 Abfrage Umtopfen 73 Abfrage: Blumen-Ferienversorgung 45 Ablehnung 46 Zusage 48, 49 2 Leute zu wenig 57	

1.2 Klassenschrank

Abb. 2*: Ablauf der Besprechung „Klassenschrank“

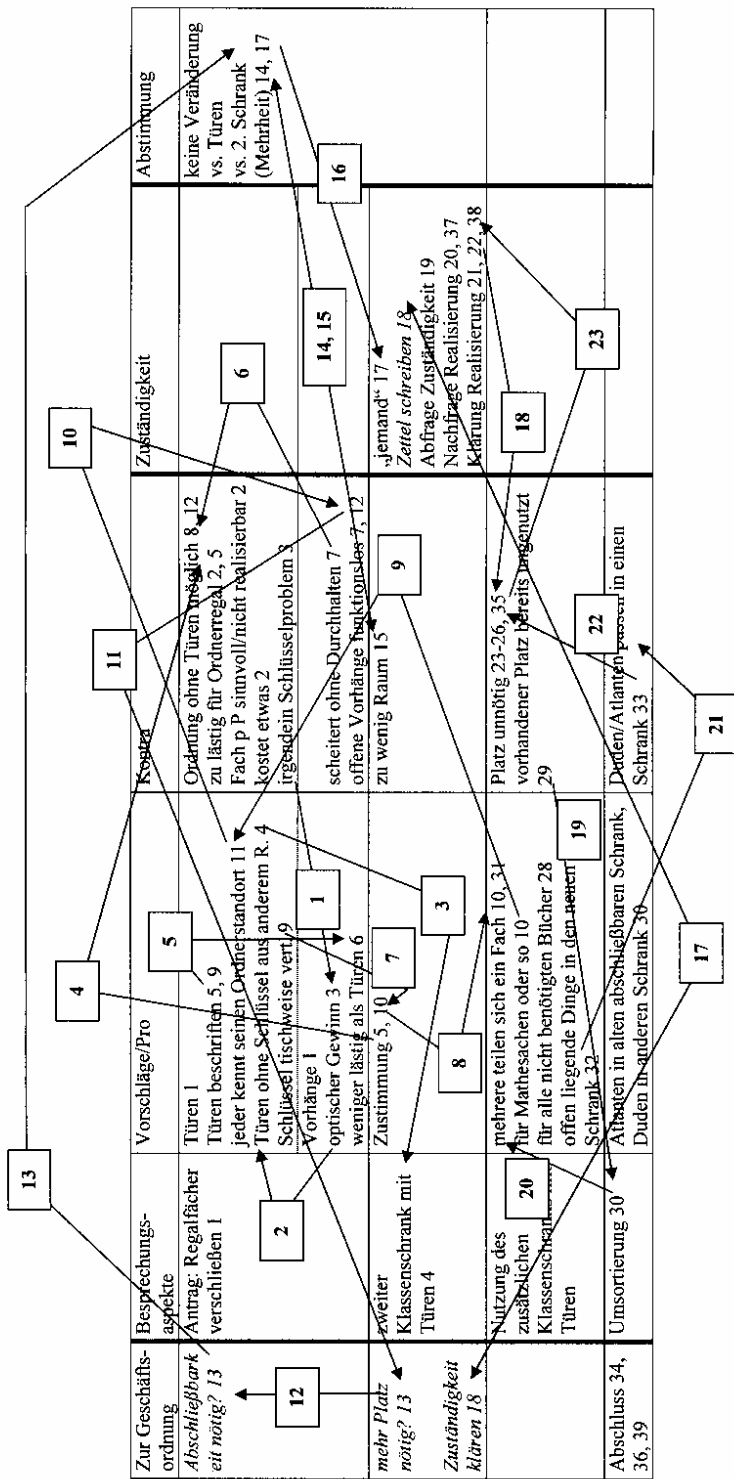
1. Antrag (wie geplant Schrankfächer mit Türen oder Vorhang versehen)
2. Ablehnung
 - a: inzwischen Ordnerregal, nicht mehr „Sammelfächer“
-> Türen lästig
 - b: Kosten
3. Erklärung der Verzögerung der Umsetzung (Bezug zu 1.)
Bestärkung zu 1.: optischer Gewinn (Ordnung) (Mädchen)
4. (L) Entgegnung zu 2.a (Schrantüren aus einem anderen Raum)
Bestätigung der Erklärung 3. (Schlüssel fehlen)
Erweiterungsvorschlag (2. Schrank, einer mit und einer ohne Türen)
5. Bestärkung zu 4.c
Problematisierung zu 1. (Türen -> Suche nach dem richtigen Fach)
Lösungsvorschlag (Türen beschriften)
6. Lösungsvorschlag zu 2.a (Vorhang statt Türen, diese morgens öffnen und mittags schließen)
7.
 1. Einwand zu 6. (Vorhang dann ohne Funktion)
 2. Einwand zu 6. (wird doch nicht durchgehalten)
8. Einwand zu 3.b (Ordnung im Schrank macht Türen obsolet)
9. Erweiterung des Lösungsvorschlags 5.c (Schlüssel pro Gruppe) ? **Schlüssel vorhanden ?**
10. Bestärkung zu 4.c, 2.a, 8, (implizit 5.c)
11. Entgegnung zu 5.b (man weiß, wo man seinen Ordner eingestellt hat)
12. Bestärkung zu 7.1, 8. (kein neues Argument)
13. (L) Strukturierung
 - a: mehr Platz nötig?
 - b: abschließbarer Platz nötig?
 - wenn b, dann 2. Schrank sinnvoll
14. (D) **Abstimmung**
 - a: es bleibt, wie es ist
 - b: Erweiterung durch Türen
 - c: 2. Schrank (Mehrheit)
15. Einwand zur Entscheidung (zu wenig Platz)
16. ((Entgegnung oder Bestärkung zu 15.??))
17. (D) **Abschluss 1** („dann sollte man sich mal darum kümmern“)
18. (L) Einwand zu 17. (Zuständigkeit klären, indem jemand einen Zettel (implizit: für den Hausmeister) schreibt)
19. Klärung der Zuständigkeit
20. Nachfrage: Zettel an den/in den Schrank (Gelächter folgt)
21. falsche Antwort (neben den Schrank)
22. (L) Klärung: zum Hausmeister
23. Nachfrage (Schränkgröße)
24. Klärung
25. Nachfrage zu 24.
26. Einwand (Platz nicht nötig)
27. humorvolle Entgegnung zu 24.
28. ernsthafte Entgegnung zu 24. (Platz für Bücher)
29. Entgegnung zu 26. (unnötig)

30. Entgegnung zu 27. (Atlanten müssen abgeschlossen werden, Duden nicht)
31. Wh (implizit: 9.), 10 (Fach teilen)
32. Entgegnung zu 24. (genug Sachen liegen auf Schrank, Fensterbank etc.)
33. Entgegnung zu 28. (auch Duden haben Platz neben den Atlanten)
34. Ankündigung des Abschlusses 2
35. Wh von 24. (andere Person) (Platz nicht nötig)
36. zweite Ankündigung des Abschlusses 2
37. Nachfrage der Zettelangaben (Raumnummer)
38. Klärung der Zettelangaben (Raumnummer)
39. **Abschluss 2**

Tab. 2*: Besprechungsstruktur in „Klassenschrank“

zur Geschäftsordnung	Besprechungsaspekte	Vorschläge/Pro	Kontra	Zuständigkeit	Abstimmung
<i>Abschließbarkeit nötig? 13</i>	Antrag: Regalfächer verschließen 1	Türen 1 Türen beschriften 5, 9 jeder kennt seinen Ordnerstandort 11 Türen ohne Schlüssel aus anderem R. 4 Schlüssel tischweise vert. 9	Ordnung ohne Türen möglich 8, 12 zu lästig für Ordnerregal 2, 5 Fach p P sinnvoll/nicht realisierbar 2 kostet etwas 2 irgendein Schlüsselproblem 3		keine Veränderung vs. Türen vs. 2. Schrank (Mehrheit) 14, 17
<i>mehr Platz nötig? 13 Zuständigkeit klären 18</i>	zweiter Klassenschrank mit Türen 4	Vorhänge 1 optischer Gewinn 3 weniger lästig als Türen 6 Zustimmung 5, 10	scheitert ohne Durchhalten 7 offene Vorhänge funktionslos 7, 12 zu wenig Raum 15	„jemand“ 17 <i>Zettel schreiben</i> 18 Abfrage Zuständigkeit 19 Nachfrage Realisierung 20, 37 Klärung Realisierung 21, 22, 38	
	Nutzung des zusätzlichen Klassenschanks mit Türen	mehrere teilen sich ein Fach 10, 31 für Mathesachen oder so 10 für alle nicht benötigten Bücher 28 offen liegende Dinge in den neuen Schrank 32	Platz unnötig 23-26, 35 vorhandener Platz bereits ungenutzt 29		
Abschluss 34, 36, 39	Umsortierung 30	Atlanten in alten abschließbaren Schrank, Duden in anderen Schrank 30	Duden/Atlanten passen in einen Schrank 33		

Tab. 2a*: Markierung der inhaltlichen Sprünge in „Klassenschrank“



1.3 Uhr

Abb. 3*: Ablauf der Besprechung „Uhr“

1. Antrag: neue Uhr (z. B. für Klassenarbeiten)
2. Bestärkung zu 1.
3. Bestärkung zu 1.
4. D: Bitte um Diskussion
5. Ort („dahin“)
6. Ort (über die Tafel)
7. Nachfrage zum Verbleib der alten Uhr
8. Beantwortung von 7.
9. *Bitte um Abstimmung*
10. Gegenrede
11. Begründung zu 9. (Diskussionsgegenstand verschiebt sich: Begründungen von Pro/Kontra)
12. Abfrage zur Einstellung von 11.
13. Pro (ohne Argument)
14. Tafelwand aus Beton
 - ➔ Hausmeister zuständig (Schlagbohrmaschine), nur einer der drei Hausmeister ansprechbar
 - ➔ Haken statt Schraube nötigalte Uhr nicht kaputt, falls noch vorhanden: neue Batterie nötig (L)
15. Abstimmung (Mehrheit dafür)
16. Preisvorschlag (ca. 30,- DM)
17. Händlervorschlag (Tchibo)
18. Zuständigkeit zu klären (Suche nach der alten Uhr, Besorgen neuer Batterien)
19. Abfrage
20. Händlervorschlag
21. Händlervorschlag
22. Nachfrage zum Verbleib der alten Uhr (=7.)
23. Beantwortung von 22. (= 8.)
24. Ironische Weiterführung von 23.
25. Ironische Weiterführung von 23.
26. Bitte um Lösungsvorschlag
27. alte Uhr sicher entsorgt
 - jemand soll eine billige Uhr besorgen
 - Kosten trägt die Klassenkasse
28. Gegenrede zu 27. (Uhr soll nicht nur billig, sondern auch schön sein)
29. Preis soll festgelegt werden
30. unernster Preisvorschlag (150,- DM)
31. Begründung zu 29.
32. Preisvorschlag (50,- DM)
33. unernster Preisvorschlag (1050,- DM)
34. Stellungnahme zu 28. (Geschmacksfrage)
35. Nachfrage zur Angemessenheit des Preises
36. Antwort auf 35. (25,- DM)
37. D: Versuch der Klärung der Zuständigkeit
38. Unterbrechung von 37.
39. D: Aufforderung zu Preisvorschlägen

40. Stellungnahme zum Preis-Ästhetik-Verhältnis (höchstens 25,- DM)
Design-Vorschlag (bunt)
41. Design-Vorschlag (Mickymaus)
42. Rückführung Preisvorschläge
43. Stellungnahme zum Preis-Qualität-Verhältnis (höchstens 40,- DM)
Design-Vorschläge (witzig, Coca-Cola, Bild)
44. D: Sammeln der Preisvorschläge für die Abstimmung
45. Preisvorschlag (10,- -30,- DM)
46. zunächst Ort klären
ebenso wie beim Klassenschrank
47. Rückführung zur Abstimmung (höchstens 30,- DM)
Bitte um Ortsvorschläge
48. Antrag auf Vertagung
49. Vorschlag Ort x: erstmal einen Zettel dranhängen, Nagel unnötig)
50. Ablehnung zu 48.
51. Zustimmung zu 48.
52. Ablehnung zu 49. (z. T. schlecht einsehbar)
Gegenvorschlag (über Poster „Simple present“)
53. Ablehnung zu 14. (Betonwand zu aufwändig, wer keine Uhr hat, soll sich bei Klassenarbeiten entsprechend setzen), Gegenvorschlag (über die Tafel)
54. Nachfrage
55. Bestätigung zu 53.
56. Entgegnung (passenden Ort nach dem Kauf bestimmen)
57. Abfrage: Ortsvorschläge
58. Problematisierung von 42. (Lesbarkeit wichtiger als Bild)
59. D: Rückführung zur Ortsdiskussion
60. Ortsvorschlag (an der Wand)
61. Abfrage: neue Ortsvorschläge
62. Ortsvorschlag (da in der Mitte)
Problematisierung von ?? (über der Tür zu unsicher)
statt Design zunächst Zuständigkeit und Ort klären
63. Abstimmung (über die Tafel, über das Schild, über die Tür, in die Mitte)
64. Klärung der Zuständigkeit
65. Hinweis auf mögliche Spende
66. Nachfrage zu 65.
67. Angebot einer selbstgebauten Uhr
68. Nachfrage: Funktionstüchtigkeit
69. zu prüfen, ob Zeiger vorhanden
70. Nachfrage zu 69.
71. Zeiger ggf. zu finanzieren
72. Frage nach weiterem Angebot
73. L: Abbruch wg. Stundenende
Klärung der Zuständigkeit in einer Kleingruppe (Zuständigkeit + ggf. Klassenkasse)

Tab. 3*: Besprechungsstruktur in „Uhr“

Einwände zur Geschäftsordnung	Besprechungsaspekte	Vorschläge/Fragen	Einwände/Antworten	Zuständigkeit	Abstimmung
Bitte um Diskussion 4 Bitte um Abstimmung 9 Gegenrede 10 Begründung der Bitte 11 Abfrage der Einstellung 12	Antrag: neue Uhr 1	Finanzierung durch Klassenkasse 1, 27 Spende möglich 65, 67 nur Zeiger zu finanzieren 71	Zustimmung 2, 3, 5, 13 Funktion fraglich 69, 70	Abfrage: „Mitbringen“ einer (neuen?) Uhr 64, 66, 72 in Kleingruppe zu klären 73	„dafür, dass ()?“ Mehrheit für (neue?) Uhr 15
Bitte um Zuständigkeitsklärung: Suche nach der vorherigen Uhr, neue Batterie kaufen 18	vorherige Uhr Abfrage: Lösungsvorschlag 26	Frage nach Verbleib 7, 22	im Mülleimer 8, 23, 24 (iron.), 25 (iron.), 27 falls noch vorhanden: neue Batterie 14	Abfrage: Suche nach der vorherigen Uhr/Batterie kaufen 19	
zuerst Ort klären (auch beim Klassenschrank) 46 Bitte um Vertagung 48 statt Designvorschläge Abstimmung Zuständigkeit und Ort 62	Ort Abfrage Ortsvorschläge 47, 57, 61	über die Tafel 5, 6, 55 über das Poster 52 an der Wand 60 da in der Mitte 62 über die Tür? Ort mit einem Zettel markieren 49	Betowand nur vom Hausmeister zu bearbeiten 14 zu aufwändig 53 über Tür ungünstig 62 Zustimmung 51 Ablehnung 50, 52		über die Tafel (Mehrheit), über das Poster, über die Tür, in der Mitte 63
zusätzlich zum Design Preis bestimmen 29, 31 Ortsklärung nach Preisabstimmung 47	Preis 35 Abfrage: Preisvorschläge 37, 38, 39, 42, 44, 59	um 30 DM 16 billig 27 iron.: 150 DM 30 50 DM 32 iron.: 1050 DM 33 um 25 DM 36 5 DM bis 25 DM 40 höchstens 40 DM 43 höchstens 30 DM 45 mindestens 10 DM 45			höchstens 25, 30 oder 40 DM, Mehrheit: 30 DM 47
	Händler	Tchibo 17, 20		Hendrick weiß Händler	
Vertagung Ortsdiskussion: Design abwarten 56	Design	schön 28, 40 bunt 40 mit Mickeymaus 41 witzig 43	Geschmacksfrage 34 Lesbarkeit wichtiger 58		
	Qualität	stabil 36, 43, 45			

Tab. 3a*: Markierung der inhaltlichen Sprünge in „Uhr“ (Sprünge 1-17)

Einwände zur Geschäftsordnung	Besprechungsaspekte	Vorschläge/Fragen	Einwände/Antworten	Zuständigkeit	Abstimmung
Bitte um Diskussion 4 Bitte um Abstimmung 9 Gegenrede 10 Begründung der Bitte 11 Abfrage der Einstellung 12 Bitte um Zuständigkeitsklärung: neue Batterie kaufen 18	Antrags- neue Uhr 1 4 vorherige Uhr Abfrage: Lösungsvorschlag 26	Finanzierung durch Klassenkasse 1 Spendenkasse 1 Tür Zeiger zu finanzieren 71 Frage nach Verbleib 7, 22 2 13 über die Tafel 5, 6, 55 über das Poster 52 an der Wand 60 da in der Mitte 62 über die Tür? ? (Ort mit einem Zettel markieren) 49 um 10 DM 16 billig 27 iron.: 150 DM 30 50 DM 32 iron.: 1050 DM 33 um 25 DM 36 5 DM bis 25 DM 40 höchstens 40 DM 43 höchstens 30 DM 45 mindestens 10 DM 45 Tchibo 17, 20	Zustimmung 2, 3, 5, 13 Funktion fraglich 69, 70 1 in Mülleimer 8, 23, 24 (iron.), 25 (iron.), 27 falls noch vorhanden - heute Batterie 14 6 Hausmeister zu aufwändig 53 über Tür ungünstig 62 Zustimmung 51 Ablehnung 50, 52 11 12 16 17 15 Händler Design Vertragung Ortsdiskussion: Design abwarten 56	Abfrage: „Mitbringen“ einer (neuen?) Uhr 64, 66, 72 in Kleingruppe zu klären 73 Abfrage: Suche nach der vorherigen Uhr/Batterie kaufen 19 5 7 8 12 Patrick weiß Händler 21 Geschmacksfrage 34 Lesbarkeit wichtiger 58	„dafür, dass ()?“ Mehrheit für (neue?) Uhr 15 über die Tafel (Mehrheit), über das Poster, über die Tür, in der Mitte 63 höchstens 25, 30 oder 40 DM, Mehrheit: 30 DM 47

Tab. 3b*: Markierung der inhaltlichen Sprünge in „Uhr“ (Sprünge 18-33)

Einwände zur Geschäftsordnung	Besprechungsaspekte	Vorschläge/Fragen	Einwände/Antworten	Zuständigkeit	Abstimmung
Bitte um Diskussion 4 Bitte um Abstimmung 9 Gegenrede 10 Begründung der Bitte 11 Abfrage der Einstellung 12 Bitte um Zuständigkeitsklärung: Suche nach der vorherigen Uhr, neue Batterie kaufen 18	Antrag: neue Uhr 1 vorherige Uhr Abfrage: Lösungsvorschlag 26	Finanzierung durch Klassenkasse 1, 27 Spende möglichst 65, 67 nur Zeiger zu finanzieren 71 Frage nach Verbleib 7, 22	Zustimmung 2, 3, 5, 13 Funktion fraglich 69, 70 im Müllleimer 8, 23, 24 (iron.), 25 (iron.), 27 falls noch vorhanden; neue Batterie 14 Betonwand nur vom Hausmeister zu bearbeiten 14 zu aufwändig 53 über Tür ungünstig 62 Zustimmung 51 Ablehnung 50, 52	Abfrage: „Mitbringen“ einer (neuen?) Uhr 64, 66, 72 in Kleingruppe zu klären 73 Abfrage: Suche nach der vorherigen Uhr/Batterie kaufen 19	„dafür, dass ()?“ Mehrheit für (neue?) Uhr 33
Bitte um Zuständigkeitsklärung: zuerst Ort klären (auch beim Klassenschrank) 46 Bitte um Vertagung 48 statt Designvorschläge Abstimmung Zuständigkeit und Ort 62 27 28 zusätzlich zum Design Preis bestimmen 29, 34 Ortsklärung nach Preisabstimmung 47	Ort Abfrage Ortsvorschläge 47, 57, 59, 61 Preis 35 Abfrage: Preisvorschläge 37, 38, 39, 42, 44, 59 Händler Design Qualitäts	über die Tafel 5, 6, 55 über das Poster 52 an der Wand 60 da in der Mitte 62 über die Tür ? 2 (Ort mit einem Zettel parieren) 49 um 30 DM 46 billig 27 iron.: 150 DM 30 50 DM 32 iron.: 1050 DM 33 um 25 DM 36 5 DM bis 25 DM 40 höchstens 40 DM 43 höchstens 30 DM 48 mindestens 10 DM 45 Tchibo 17, 20 schön 28, 40 bunt 40 mit Mickymaus 41 witzig 43 statt 36, 43, 45	über die Tafel (Mehrheit), über das Poster, über die Tür, in der Mitte 63 höchstens 25, 30 oder 40 DM, Mehrheit: 30 DM 47	Patrick weiß Händler	32 31 19 24 23 20 25 26 29 30 22 21 18
Vertagung Ortsdiskussion: Design abwarten 56	Design	Geschmackfrage 34 Esbarkeit wichtiger 58			

1.4 Raumgestaltung

Abb. 4*: Ablauf der Besprechung „Raumgestaltung“

1. Vorgeschichte
2. Abfrage: Soll der Klassenraum gestaltet werden?
3. Abduktion zu 2.
4. Gestaltungsvorschlag: bunt anstreichen
5. Abduktion zu 4.
6. Gestaltungsvorschlag: Poster aufhängen
7. Wh von 6., Jalousie reparieren
8. Reparatur lt. Hausmeister nicht möglich
9. Wh von 6.
10. Strukturierung: Ankündigung der Ergebnisse der Begehung zu einem späteren Zeitpunkt = Rückführung (M1)
11. Abstimmung (M2)
12. Evaluation der Abstimmung
13. Evaluation der Abstimmung (M1), Abfrage der Bereitschaft für Zuständigkeiten
14. ironisch gemeinte Zusage der Bereitschaft
15. Abduktion zu 13.
16. Abduktion zu 13.
17. Präzisierung der Zuständigkeiten (außer Spenden: „Klassendienste“)
18. Nachfrage zu 17. (Wieso Blumen?)
19. ???
20. Abduktion zu 18.
21. Beschreibung der Ergebnisse der Begehung (M1) (Pflanzen, Landkarten)
22. Beschreibung der Ergebnisse der Begehung (M2) (Uhr)
23. Nachfrage zu 23.: Verständnisklärung (Uhr)
24. Beantwortung von 23. (Uhr)
25. Beantwortung von 23. (Uhr)
26. Abduktion zu 22. (Uhr)
27. Wh der Begründung in 22. (Uhr)
28. Vorschlag eines potenziellen Ortes für die Uhr als Antwort auf 24. (Uhr)
29. Nachfrage zu 23: Finanzierung (Uhr)
30. Vorschlag zu 27.: Klassenkasse (in Frageform)
31. Bestätigung des Vorschlags 28.
32. Beschreibung der Ergebnisse der Begehung (M2) (Poster, Stundenplan/Beschriftung vor der Klassentür)
33. Beschreibung der Ergebnisse der Begehung (S2) (Projektor)
34. Gestaltungsvorschlag: Regale für mehr Ordnung
35. Abduktion zu 34. (Regale)
36. ??? Abduktion? (Regale)
37. Abduktion zu 34. (Regale)
38. Voraussetzung für 2. (Erhaltung)
39. Vorschlag zu 38. (Klassendienst)
40. Abduktion zu 38. (Klassendienst)
41. Infragestellung von 38. (Klassendienst)
42. Nachfrage zum Finanzierungsvorschlag 30. (Klassenkasse)
43. Abduktion zu 38. (Klassendienst)
44. Abduktion zu 43. (Klassendienst)
45. Beantwortung von 42. (Klassenkasse)

46. Nachfrage zu 45., Bitte um Präzisierung von 45. (Klassenkasse)
47. Beantwortung von 46., Präzisierung von 45. (Klassenkasse)
48. Beantwortung von 46., Präzisierung von 45. (Klassenkasse)
49. Rückführung/Vorschlag zu 38. („Ordnungsdienst“)
50. Gegenrede zu 49. (Ordnungsdienst)
51. Präzisierung von 49. (Ordnungsdienst)
52. Zustimmung zu 51. (Ordnungsdienst)
53. Zustimmung zu 51. (Ordnungsdienst)
54. Gestaltungsvorschlag: (Kunstunterricht) (M2), Abbruch
55. Rückführung/Problematisierung von 49. (Ordnungsdienst)
56. Rechtfertigung von 49. (M1) (Ordnungsdienst)
57. Rechtfertigung von 49. (Ordnungsdienst)
58. Rechtfertigung von 49. (Ordnungsdienst)
59. Rechtfertigung von 49. (Ordnungsdienst)
60. ? Nachfrage zu 54.? (Kunstunterricht)
61. Präzisierung zu 38. (Erhaltung)
62. Präzisierung zu/Problematisierung von 17. und 38. (Erhaltung)
63. (Gegen-)Vorschlag zu 62. (Erhaltung)
64. (ernsthafter?) Vorschlag zu 17. und 61. (Kunstblumen)
65. Gegenrede zu 64. (Kunstblumen)
66. Gegenrede zu 64. (Kunstblumen)
67. Ermahnung: Ruhe (M1)
68. Problematisierung zu 49. (Ordnungsdienst machtlos)
69. Einwand zu 68. (Ordnungsdienst)
70. Wh von 68. (Ordnungsdienst)
71. Lösungsvorschlag zu 68. (Ordnungsdienst)
72. Abduktion zu 68. (Erhaltung)
73. Abduktion oder ernstgemeinter Lösungsvorschlag zu 68. (Ordnungsdienst)
74. Abduktion zu 73. (Ordnungsdienst)
75. Abschluss des Besprechungsaspektes (M1) (Ordnungsdienst)
76. Wiederaufnahme von 54. (M2) (Kunstunterricht)
77. vorweggenommene Gegenrede zum 76. (Kunstunterricht)
78. Abduktion zu 68. (Ordnungsdienst)
79. Gegenrede zu 76. (Kunstunterricht)
80. Einschränkung von 76. (M2) (Kunstunterricht)
81. Einschränkung von 76. (M1) (Kunstunterricht)
82. Gegenrede zu 80. (Kunstunterricht)
83. Beharren auf/Präzisierung von 80. (M2) (Kunstunterricht)
84. Beharren auf/Präzisierung von 80. (M1) (Kunstunterricht)
85. Einwand zu 84. (Kunstunterricht)
86. Präzisierung von 84./Entkräftung von 85. (Kunstunterricht)
87. Rückführung zu 38. und 49. (Ordnungsdienst)
88. Problematisierung von 87. (Erhaltung)
89. Wh von 87. (Erhaltung)
90. Präzisierung von 88. (Erhaltung)
91. Bestätigung von 90. (Erhaltung)
92. ? Abduktion? (Erhaltung)
93. Rückführung zu 6. (Poster)
94. Erweiterung zu 93. (Poster)
95. Abduktion zu 93. (Poster)
96. Abduktion zu 93. (Poster)

97. Ermahnung: Ruhe (M1)
98. Lehrer-Feedback, Abschluss intendiert
99. Ergebnisfokussierung:Vorschlag Zuständigkeit für 6. (M2) (Poster mitbringen)
- 100.Gegenrede zu 99. (Poster)
- 101.Gegenrede 100. (Poster)
- 102.Wh von 101. (Poster)
- 103.Gegenrede zu 100. (Poster)
- 104.Wh von 100. (Poster)
- 105.Ergebnisfokussierung: Bestätigung von 100., Gegenvorschlag zu 99. (M1)
(Vorschlagsliste)
- 106.Abduktion zu 105. (Vorschlagsliste)
- 107.Abduktion zu 105. (Vorschlagsliste)
- 108.Ermahnung zur Ernsthaftigkeit (M1) (Vorschlagsliste)
- 109.Abduktion zu 105. (Vorschlagsliste)
- 110.Abduktion zu 105. (Vorschlagsliste)
- 111.Abduktion zu 105. (Vorschlagsliste)
- 112.Abduktion zu 105. (Vorschlagsliste)
- 113.Abduktion zu 105. (Vorschlagsliste)
- 114.Abduktion zu 105. (Vorschlagsliste)
- 115.Abduktion zu 105. (Vorschlagsliste)
- 116.Lehrer-Feedback/Abschluss
- 117.Abduktion zu 105. (Vorschlagsliste)
- 118.Abduktion zu 105. (Vorschlagsliste)
- 119.Abduktion zu 105. (Vorschlagsliste)

Tab. 4*: Besprechungsstruktur in „Raumgestaltung“
(Abduktionsäußerungen: Verweise auf Abb. 4 in Klammern)

Einwände zur Geschäftsordnung	Thema/Besprechungsaspekt	Vorschläge/Fragen/Pro	Einwände/Antworten/Kontra	Zuständigkeit	Abstimmung
	Soll der Raum gestaltet werden? 1, 2			Abfrage 13 Zusage (14, 15, 16)	Abfrage 11 Mehrheit dafür 12, 13
Gestaltungsvorschläge später 10 Ermahnung zur Ruhe 67, 97 Vertagung der Besprechung 98 (L), 116 (L), Abschluss Ermahnung zur Ernsthaftigkeit 108	Gestaltungsvorschläge	anstreichen 4, (5) Poster 6, 7, 9, 93, 94 Jalousie reparieren 7 Pflanzen 17 (implizit) Kunstblumen 64 Regale 34	Abduktion (95, 96) Jalousie irreparabel 8 Nachfrage 18 duften nicht, nicht echt 65, 66 Abduktion (35-37)	Auftrag Mitbringen 99, 101, 102, 103 Gegenrede 100, 104, 105 Abfrage Bsp. Blumenpflege 17 Auftrag Wunschliste 105 Abduktionen 106-107, 109-115, 117-119	
	Finanzierung	Abfrage Finanzierung 29 Nachfrage Klassenkasse 42, 46	Klassenkasse 30, 31 Klärung 45, 47, 48		
	Ergebnisse der Vorbereitung (Begehung, Gespräche)	Pflanzen 21 Landkarten 21 Uhr 22, 24-28 Poster 32 Stundenplan 32 Türbeschriftung 32 Projektor 33 Werke aus Kunstunterricht 54, 76, 80, 83, 84, 86	Nachfrage 23 Nachfrage 60 nicht akzeptabel 77, 79, 81, 82, 85		
Diskussion unergiebig 75	Voraussetzungen	Erhaltung schwierig 38, 41, 50, 55, 62, 68, 70, 88, 90, 91	Abduktion (40) Ordnungsdienst 39, (43, 44), 49, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 63, 69, 73, (72, 74, 78), 87, 89, (92) Schuldiger ersetzt 71		

2 Realisierung von Moderationsaufgaben in Besprechungen

2.1 Bearbeitung von Moderationsaufgaben durch den/die ModertorIn in den vier Klassenbesprechungen

„Umtopfen“

Moderationsaufgaben	Belegstellen/Realisierungen	
Rederecht- Organisation und Disziplinierung	Rederecht „gerecht“ verteilen	Namensnennung
	Bitte um Beiträge	Kein()?
	ggf. Rederecht einschränken	Ähm ja also (letztige) Meldung, Ja o.k.
	ggf. Rederecht entziehen	
	für Ruhe sorgen	
	kommunikativ ordnende Äußerungen	
Strukturierung einzelner Diskussions- punkte	Sammeln von Vorschlägen	
	Visualisierung	
	Präzisierung von Beiträgen	M2: Also du jetzt zuhause. M2: Also (2) Gartenerde.
	Vorschläge abklären bzw. vervollständigen	Ja dann guck mal nach und sach uns das dann, Dann kann (sich) ja mal gucken und dann sagst du uns be- scheid, wenn du (richtig mit Größen weißt). Also ich wollt noch ähm (.) den Fabian fragen oder den Hend- rik, bis wann oder/ äh du wolltest ähm vielleicht wenn du kannst hm die Erde mit bringen. Ja also, (.) hat die Klasse Vorschläge, wann wir das machen könnten? Also () könnten? Also, wer hat jetzt ne Idee, wann wir das machen könnten. Ja ähm dann hat jemand n Vorschlag? Ja dann wissen wir ja/ dann wi/ weiß die Klasse ja nich wann.
	Rückführung/Entscheidung für einen Strang	Ähm das is jetzt auch n anderes Thema mit den Fe/ in den Ferien.
	explizite Zulassung von Ausweitungen	
	Einwände bearbeiten	
	Nachfragen beantworten	
Einzelaspekte verknüpfen bzw. zusammenfassen	wir hatten mit dem äh (Blattle) gefragt, wann wir das machen wollen, da hatt se () vorgeschlagen, in den Sommerferien. Da hat sie () Und dann wenn/ aber wenn die Klasse damit nich einverstanden is, dann könn wir das auch gleich (sein lassen). Dann könnten/ könnten wir ja vielleicht das dann () wenn das früher raus is (), könnte der () die Erde mitbringen und Fabian die Töpfe und dann könnten wir das in der sechsten Stunde machen.	
sich selbst ein- bringen	Stellung nehmen	ich will (ich) auch noch was dazu sagen. Ich hab () ja? Und dann möcht/ möcht ich auch noch was dazu sagen, ich find das nämlich auch, weil (.) irgendwann werden die Blumen ja auch größer, () gesagt hatten. Die könnten noch neue Töpfe gebrauchen, und die ham ja auch kaum noch Erde, wenn die () Erde muss und so,
	entscheiden	Und den größten da, den müssen wir glaub ich kaufen. M2: Also wenn du darfst/ äh möchtest, kannst du

Aufgabenverteilung	Abfrage hinsichtlich Zuständigkeiten	Ja o.k., wer kann Töpfe mitbringen? Wer würde eine nehmen? (.) Fabian?
	Zuweisung bzw. Bestätigung von Zuständigkeiten	Ja du. Du auch? O.k. dann sind, glaub ich die Blumen versorgt in den Sommerferien und dann könnte man das, wenn man grad/nich gerade in den Urlaub fährt auch machen.
zeitliche Planung	Zeit beachten, Zeiträume einteilen und gestalten	Ja das schaffen wir ja jetzt nich mehr.
Abstimmungen durchführen	Abstimmungen positionieren bzw. abklären	
	Abstimmung ankündigen/einleiten/ vorabstrukturieren	„ich wollt jetzt ne Abstimmung machen,“
	Frage(n) formulieren	„wer dafür is, dass wir neue Töpfe ähm () Erde ähm/ Was denn //“ „wer (inna)/ wer is denn dafür dass/ dass die Blumen umgetopft werden (mit neuer) Erde ()“
	Stimmen auszählen	„Ja o.k. das is die Mehrheit.“
	Ergebnis bekanntgeben	
Abschluss	Beendigung positionieren bzw. abklären	O.k. ich schließ das Gespräch ab. M2: Ähm njähm (dann schließ ich jetzt ab.)
	Gesamtzusammenfassung	Dann kann (sich) ja mal gucken und dann sagst du uns bescheid, wenn du (richtig mit Größen weißt). Und den größten da, den müssen wir glaub ich kaufen.
	Rückfrage an AntragstellerIn	

„Klassenschrank“

Moderationsaufgaben	Belegstellen/Realisierungen	
Rederecht-Organisation und Disziplinierung	Rederecht „gerecht“ verteilen	Namensnennung
	Bitte um Beiträge	
	ggf. Rederecht einschränken	So, also jetzt kommen die letzten beiden dran, So, und jetzt als letzte noch
	ggf. Rederecht entziehen	
	für Ruhe sorgen	
	kommunikativ ordnende Äußerungen	
Strukturierung einzelner Diskussionspunkte	Sammeln von Vorschlägen	
	Visualisierung	
	Präzisierung von Beiträgen	
	Vorschläge abklären bzw. vervollständigen	
	Rückführung/Entscheidung für einen Strang	
	explizite Zulassung von Ausweitungen	
	Einwände bearbeiten	
	Nachfragen beantworten	
	Einzelaspekte verknüpfen bzw. zusammenfassen	
sich selbst einbringen	Stellung nehmen	
	<i>entscheiden</i>	
Aufgabenverteilung	Abfrage hinsichtlich Zuständigkeiten	((<i>schmunzelnd</i>)) Ja wer möchte diesen Zettel schreiben?
	Zuweisung bzw. Bestätigung von Zuständigkeiten	un:d also: ja dann sollte man sich mal darum kümmern. Ja Monika.
zeitliche Planung	Zeit beachten, Zeiträume einteilen und gestalten	
Abstimmungen durchführen	Abstimmungen positionieren bzw. abklären	
	Abstimmung ankündigen/einleiten/ vorabstrukturieren	„Äh klar, also ich würd dann sagen, dass wir ma:l ähm jetzt dann ähm ne <u>Abstimmung</u> machen, ähm ob jetzt ähm ob man jetzt will dass es so bleibt wie (ers) jetzt <u>is</u> , ode:r ähm ob wir jetzt da Türn <u>reinham</u> wolln, (.) un:d (3) Äh ja oder noch n Schrank reintun.“
	Frage(n) formulieren	„Äh ja also dann erstmal äh wer is dafür dass es so bleibt wie es jetzt is?“ „Also dann wer is dafür äh dass in den Schrank Türn reinkommen?“ „Ähm (.) und äh wer is dann dafür dass noch n Schrank dazukommt?“
	Stimmen auszählen	„Ja jetzt mal ganz klar melden wer will.“ „Ja also, ich glaube (also zu neunzig) Mehrheit.“
	Ergebnis bekanntgeben	
Abschluss	Beendigung positionieren bzw. abklären	ja damit schließ ich das Gespräch jetzt ab.
	Gesamtzusammenfassung	Ja also ich denke mal damit is das geklärt, dass jetzt noch n Schrank hier hinkommt, (.) un:d/
	Rückfrage an AntragstellerIn	Äh Christine warste damit zufrieden?

„Uhr“

Moderationsaufgaben		Belegstellen/Realisierungen
Rederecht-Organisation und Disziplinierung	Rederecht „gerecht“ verteilen	Namensnennung N Mädchen dran. Martina. Ja.
	Bitte um Beiträge	Wer hat dazu was zu sagen? Ja und was solln wir jetzt machen?
	ggf. Rederecht einschränken	
	ggf. Rederecht entziehen	
	für Ruhe sorgen	
	kommunikativ ordnende Äußerungen	(in Folge einer Bitte um Abstimmung!) Bist du denn dafür oder dagegen?
Strukturierung einzelner Diskussionspunkte	Sammeln von Vorschlägen	Äh was ihr zur (.) Preisvorschläge. () andern Vorschlag? Also ich hab jetzt irgendwie ähm ja fünfzwanzig Mark und (.) vierzig Mark. Noch irgendwas dazwischen, oder/ Und wo soll die hinkommen? Ersmal Vorschläge, () dass da jetzt irgendwie andere Vorschläge (.) da noch/ Hat denn jetzt hier jemand noch n neuen Vorschlag wo die hinkommt.
	Visualisierung	
	Präzisierung von Beiträgen	Äh habt ihr auch was anderes zu sagen als äh find ich auch gut? Du meinst jetzt über die Tafel. Funktioniert die?
	Vorschläge abklären bzw. vervollständigen	
	Rückführung/ Entscheidung für einen Strang	Bist du denn dafür oder dagegen? (in Folge einer Bitte um Abstimmung!) Ja und wo wolltest du die Uhr dann hier hinham? (in Folge einer Äußerung zum Design) Ja aber jetzt/ wir könn ja jetzt ersmal wieder so (verfahren) beim Preis und dann regeln wer dann danach wo die dann hinkommt, Äh was ihr zur (.) Preisvorschläge. (Preis statt Design) () andern Vorschlag? (Preis statt Design) Also ich hab jetzt irgendwie ähm ja fünfzwanzig Mark und (.) vierzig Mark. Noch irgendwas dazwischen, oder/ () dass da jetzt irgendwie andere Vorschläge (.) da noch/ (in Folge einer Bitte um Vertagung der Ortsdiskussion) Hat denn jetzt hier jemand noch n neuen Vorschlag wo die hinkommt. (Einwand: Design entscheidet Ort)
	explizite Zulassung von Ausweitungen	
	Einwände bearbeiten	Ja das wollt ich doch grade. Ja aber jetzt/ wir könn ja jetzt ersmal wieder so (verfahren) beim Preis und dann regeln wer dann danach wo die dann hinkommt, Und wo soll die hinkommen?
	Nachfragen beantworten	
	Einzelaspekte verknüpfen bzw. zusammenfassen	
	sich selbst einbringen	Stellung nehmen
<i>entscheiden</i>		
Aufgabenverteilung	Abfrage hinsichtlich Zuständigkeiten	Wer möchte das gerne machen? Und wer möchte jetzt/ wer würde/ wer möchte ne Uhr mitbringen? Hast du eine? Ähm ja einer () hat denn jemand_so ne Uhr dass wir die überhaupt nich kaufen müssen. (2) Ja außer jetzt Monika.

	Zuweisung bzw. Bestätigung von Zuständigkeiten	
zeitliche Planung	Zeit beachten, Zeiträume einteilen und gestalten	
Abstimmungen durchführen I	Abstimmungen positionieren bzw. abklären	
	Abstimmung ankündigen/einleiten/ vorabstrukturieren	„Gut ähm dann () dann möcht ich jetzt abstimmen“
	Frage(n) formulieren	„wer is jetzt dann dafür dass ()“
	Stimmen auszählen	„Ja: Mehrheit.“
	Ergebnis bekanntgeben	
Abstimmungen durchführen II	Abstimmungen positionieren bzw. abklären	„Also ich hab jetzt irgendwie ähm ja fünfzwanzig Mark und (.) vierzig Mark. Noch irgendwas dazwischen, oder?“ „Ja aber jetzt/ wir könn ja jetzt ersmal wieder so (verfahren) beim Preis und dann regeln wer dann danach wo die dann hinkommt.“
	Abstimmung ankündigen/einleiten/ vorabstrukturieren	„also ich hab jetzt fünfzwanzig, dreißig und vierzig.“
	Frage(n) formulieren	„Wer is für fünfzwanzig? Höchstens“ „Ähm wer is für höchstens dreißig?“
	Stimmen auszählen	„eins zwei drei vier/ also eins zwei drei vier (.) <u>fünf</u> .“ „Ja das is eine Mehrheit.“
	Ergebnis bekanntgeben	„also sagen wir höchstens dreißig Mark.“
Abstimmungen durchführen III	Abstimmungen positionieren bzw. abklären	
	Abstimmung ankündigen/einleiten/ vorabstrukturieren	S1: „Ich find wir sollten jetzt ersmal (.) abstimmen überhaupt wer das mitbringt, und ja. Und <u>wohin</u> .“ „Also i/ das war jetzt irgendwie da (.) über die Tafel, dahin, da oder dahinten.“ „Und äh wer hat denn jetzt alles was anderes gewählt?“
	Frage(n) formulieren	„Wer is für über die Tafel?“ „Äh wer is für (.) na über das ähm Schild?“ „Wer is für über die Tür?“ „Wer is n für die Mitte?“ „Ja äh wer is für die Tafel von denen?“ „Und wer is für die Mitte?“
	Stimmen auszählen	„Eins (.) zwei (.) drei.“ „Fünf“ „Also es war jetzt ähm zweimal elf, einmal über die Mitte und einmal über die Tafel.“
	Ergebnis bekanntgeben	„Dann kommt's über die Tafel.“
Abschluss	Beendigung positionieren bzw. abklären	durch L
	Gesamtzusammenfassung	
	Rückfrage an AntragstellerIn	

„Raumgestaltung“

Moderationsaufgaben		Belegstellen/Realisierungen	
		M 1	M 2
		Namensnennung	
Rederecht-Organisation und Disziplinierung (korn.s-ordnende Äußerungen)	Rederecht „gerecht“ verteilen Bitte um Beiträge		
	ggf. Rederecht einschränken/Phase abschließen	Ja ich denk mal das wird jetzt nich mehr sonderlich viel: (.) nutzen wenn wir hier noch groß weiterdiskutiem.	
	ggf. Rederecht entziehen		
	disziplinieren	Äh möchtet ihr vielleicht ruhig sein. Pscht. Kömmt ihr vielleicht noch mal ruhig sein? Reglele Sachen. Ja? Also/	
Strukturierung einzelner Diskussionspunkte (thematisch ordnende Äußerungen)	Sammeln von Vorschlägen	Und zwar wolln wir ersmal fragen ob ihr überhaupt irgendwas an der Klasse machen wollt, oder ob ihr so in diesem äh naja Klassenraum äh bleiben wollt.	
	Visualisierung		
	Präzisierung von Beiträgen		
	Vorschläge abklären bzw. vervollständigen	Deswegen würd ich vorschlagen, dass wir ne Liste machen wo ihr eintragt, was ihr gerne so in der Klasse haben würdet. (2) Also: das wär vielleicht.	Ähm ich war/ ich war da mehrmals schon, der meinte irgendwie dann immer wieder zu mir, ja da kann er irgendwie nichts machen. Ich war jetzt schon dreimal ()
	Rückführung/Entscheidung für einen Strang		Ja wir ham dann gleich noch n paar Verbesserungsvorschläge () Ja. So'n paar Poster, wie der Fritz grad schon ansprach oder, vor der Tür einfach [...] Also wir hatten/ äh wir hatten den Herrn Denmeler/ ach so. Also der Herr: äh/ Wir ham den Herrn Denme/ also [...]
	explizite Zulassung von Ausweitungen		

	<p>Einwände bearbeiten (hier: Einwände auf Vorschläge von M1 und M2)</p>	<p>Ja ich mein das muss ja nich sein. Vielleicht/ Ich mein es gibt ja auch Sachen die ganz gut aussahn wie äh irgendwie dreidimensionale Häuser oder so. Gebäude. Ja. Nächstes Jahr sind wir in der acht. Oder okay aber ich denk mal wenn wir hier Klassendienste ähm aufstelln, die dann dafür verantwortlich sind, kann das eigentlich nich so passiern. Wenn die das vernünftig machen. Ah sicher, dann kann er nix dafür aber er muss dafür sorgen dass da nich irgendwie: für n Ersatz. Jaja. Ich mein das is klar, wir müssen auch erstmal äh die Sachen raus tun die wir nich in der Klasse ham wolln.</p>	<p>Ja wir könn ja gut n Montag machen. Das ginge dann auch. Die Karin steht da doch nich die ganze Zeit neben oder so. Dann kann Fritz die ja ersetzen. Wenn se teuer war. Ja äh/ das soll jetzt nich/ Ja das/ Wir könn Herr Denne/ ja versuchen irgendwie so n bisschen in unsere Richtung/ also nich was er sich so denkt sondern könn wir ja sagen () wir wollen aber/ Ja vielleicht, mal schauun äh/ Das könnte man aber zum Beispiel schon mal abmachen weil ()</p>
	<p>Nachfragen beantworten</p>		<p>Ja diese Regelung ham wir jetzt gla/ nich, weil, ich glaub es wär jetzt nich jeder so frei da jetzt immer zwei Mark in die Klassenkasse reinzutun.</p>
	<p>Einzelaspekte verknüpfen bzw. zusammenfassen</p>	<p>Also ähm was uns jetzt so in den Klassen aufgefalln is, ersmal dass die äh ziemlich viele Klassen Pflanzen hatten, und ähm halt so Weltkarten oder Deutschlandkarten und so, und äh ja halt (2)/</p>	<p>Ja die hatn da auch noch irgendwie so ne große Uhr, das war vielleicht auch ganz nützlich, dass man da mal draufgucken kann, wann's schellt, [...] Das is dann auch ganz gut. Weil dann weiß man wenigstens wanns schellt. Ja. So'n paar Poster, wie der Fritz grad schon ansprach oder, vor der Tür einfach n Stundenplan und äh da ne kleine Beschriftung wer/ welche Klasse das überhaupt is, falls/ für andere Lehrer mal oder/ oder für uns auch n kleiner Stundenplan. Also der Herr: äh/ Wir ham den Herr Denne/ also ich hab den Herrn Denne/er glaub ich auch angesprochen und hatte auch irgendwie letz/ in der letzten Kunststunde irgendwie versucht irgendwie noch zu sagen oder so./ [...] dass wir hier vielleicht irgendwie noch was verschönerm kömten, also es/ das wollt er nun mit nächstem Halbjahr anfangen, weil er jetzt nicht weiß wer in der Klasse bleibt und (.) irgendwie ob er noch unsere Klasse behält. Deswegen wollten wir auch noch mit ihm (unterhalten).</p>
<p>sich selbst einbringen</p>	<p>Stellung nehmen</p>		
	<p><i>entscheiden</i></p>		

Aufgabenverteilung	Abfrage hinsichtlich Zuständigkeiten	ähm (2) ja wer/ wer is denn überhaupt dazu bereit da was äh für zu tun?	
	Zuweisung bzw. Bestätigung von Zuständigkeiten	Aber nich nur irgendwie die Sachen mitbringen, sondern auch Blumen pflegen oder so.	Äh wir kömms jetz vielleicht schon mal drauf n bisschen vereinbaren, falls/ wer jetz irgendwie n paar Poster übrig hat oder () der die unbedingt mitnehmen will oder/ ja. Mit dem/ also auf/ wer welche hat, kann die ja schon mal mitbringen.
zeitliche Planung	Zeit beachten, Zeiträume einteilen und gestalten		
	Abstimmungen positionieren bzw. abklären		
Abstimmungen durchführen	Abstimmung ankündigen/ einleiten/vorabstrukturieren		
	Frage(n) formulieren	Ja okay wer is denn erstmal generell dafür dass die Klasse hier irgendwie ähm verschönert werden sollte.	
	Stimmen auszählen		
	Ergebnis bekannt geben	Ja okay. Also das is (wirklich) eindeutig,	
	Beendigung positionieren bzw. abklären	durch L	
Abschluss (kom.s-ordnend)	Gesamtzusammenfassung		
	Rückfrage an AntragstellerIn	hier kein Antrag	

2.2 Bearbeitung von Moderationsaufgaben durch Beitragende in den vier Klassenbesprechungen

Umtopfen

Moderationsaufgaben	Belegstellen/Realisierungen	
Rederecht-Organisation und Disziplinierung	Rederecht „gerecht“ verteilen	
	ggf. Rederecht einschränken	
	ggf. Rederecht entziehen	
	für Ruhe sorgen	
Strukturierung einzelner Diskussionspunkte	Sammeln von Vorschlägen	Also ich denke jetzt, wir sollten <u>Vorschläge</u> sammeln, <u>wie</u> wir das machen, dann nachher darüber abstimmen, <u>was</u> wir jetzt machen.
	Visualisierung	
	Präzisierung von Beiträgen	In der großen Pause meinst du.
	Vorschläge abklären bzw. vervollständigen	
	Rückführung/Entscheidung für einen Strang	Also da war jetzt schon <u>wieder</u> n Themenwechsel drin jetzt ähm wann die/ äh wie die Blumen in den Sommerferien <u>versorgt</u> werden. Ja, aber wir wollten doch das <u>Umtopfen</u> regeln. Ja aber dann machen wir es erst in den Sommerferien. Das <u>dauert</u> noch <u>lange</u> .
	explizite Zulassung von Ausweitungen	
	Einwände bearbeiten	
	Nachfragen beantworten	
Aufgabenverteilung	Abfrage hinsichtlich Zuständigkeiten	unverständliche Äußerung, rekonstruiert: Frag erst mal, wer Töpfe mitbringen kann. Jetzt will ich nur noch fragen, wer das denn <u>tun</u> würde. Weil es sind ja auch viele, die in Urlaub sind und sowas.
	Zuweisung bzw. Bestätigung von Zuständigkeiten	
zeitliche Planung	Zeit beachten, Zeiträume einteilen und gestalten	
Abstimmungen durchführen	Abstimmungen positionieren bzw. abklären	unverständliche Äußerung, rekonstruiert: Frag erst mal, wer Töpfe mitbringen kann.
	Abstimmung ankündigen/ einleiten/vorabstrukturieren	
	Frage(n) formulieren	
	Stimmen auszählen	
	Ergebnis bekannt geben	
Abschluss	Beendigung positionieren bzw. abklären	
	Gesamtzusammenfassung	
	Rückfrage an AntragstellerIn	

Klassenschrank

Moderationsaufgaben		Belegstellen/Realisierungen
Rederecht- Organisation und Disziplinierung	Rederecht „gerecht“ verteilen	
	ggf. Rederecht einschränken	
	ggf. Rederecht entziehen	
	für Ruhe sorgen	
Strukturierung einzelner Diskussions- punkte	Sammeln von Vorschlägen	
	Visualisierung	
	Präzisierung von Beiträgen	
	Vorschläge abklären bzw. vervollständigen	
	Rückführung/Entscheidung für einen Strang	
	explizite Zulassung von Ausweitungen	
	Einwände bearbeiten	
	Nachfragen beantworten	
Aufgabenverteilung	Einzelaspekte verknüpfen bzw. zusammenfassen	
	Abfrage hinsichtlich Zustän- digkeiten	
zeitliche Planung	Zuweisung bzw. Bestätigung von Zuständigkeiten	
	Zeit beachten, Zeiträume einteilen und gestalten	
Abstimmungen durchführen	Abstimmungen positionieren bzw. abklären	
	Abstimmung ankündigen/ einleiten/vorabstrukturieren	
	Frage(n) formulieren	((ironisch)) Wer enthält sich?
	Stimmen auszählen	Zehn. Hendrik meldest du dich? Elf. eins zwei drei (2) vier fünf (.) sechs sieben,
	Ergebnis bekannt geben	
Abschluss	Beendigung positionieren bzw. abklären	
	Gesamtzusammenfassung	
	Rückfrage an AntragstellerIn	

Uhr

Moderationsaufgaben		Belegstellen/Realisierungen
Rederecht-Organisation und Disziplinierung	Rederecht „gerecht“ verteilen	
	ggf. Rederecht einschränken	
	ggf. Rederecht entziehen für Ruhe sorgen	
Strukturierung einzelner Diskussionspunkte	Sammeln von Vorschlägen	unverständliche Äußerung, sinngemäß rekonstruiert: Erfrage Preisvorschläge! Nochwas?
	Visualisierung	
	Präzisierung von Beiträgen	
	Vorschläge abklären bzw. vervollständigen	Weiß denn jemand wo die alte Uhr geblieben ist?
	Rückführung/Entscheidung für einen Strang	Ähm ich würd sagen, dass wir ersmal klärn, wo die Uhr <u>h</u> inkommt, [...] Ähm, denn, ich würd sagen dass wir ersmal klärn wohin die kommt, und des find ich beim Schrank auch. [...] manche ham jetzt über die <u>F</u> arbe und über das <u>M</u> uster geredet. Ich find wir sollten jetzt ersmal (.) abstimmen überhaupt <u>w</u> er das mitbringt, und ja und <u>w</u> ohin. Das sind nämlich die zwei wichtigsten Sachen <u>jetz</u> .
	explizite Zulassung von Ausweitungen	Ähm ja äh ich würd dann auch mal sagen dass ihr jetzt <u>z</u> usätzlich dann auch noch vielleicht bestimmt, ähm wie <u>t</u> euer die Uhr sein darf. Weil/ Äh weil sonst ham wir da überhaupt keine Grenze jetzt irgend/ dann weiß derjenige der das besorgen soll überhaupt nich, wie <u>t</u> euer es sein darf.
	Einwände bearbeiten	
Aufgabenverteilung	Nachfragen beantworten	
	Einzelaspekte verknüpfen bzw. zusammenfassen	
	Abfrage hinsichtlich Zuständigkeiten	Ja also ich find dann sollte man jetzt jemanden finden/ ja der dann irgendwie klärt ob die andere Uhr noch <u>d</u> a is. Wenn ja äh dann vielleicht neue Batterien dazu (kaufen) auch.
Zuweisung bzw. Bestätigung von Zuständigkeiten		
zeitliche Planung	Zeit beachten, Zeiträume einteilen und gestalten	
Abstimmungen durchführen	Abstimmungen positionieren bzw. abklären	Also ich wär dafür dass wir jetzt abstimmen. Weil sonst wird bestimmt äh/ also ich kann mir vorstellen dass jetzt nichts mehr äh so noch zu der U/ zu der Uhr gesagt wird, nur es wird jetzt nur noch begründet warum man dafür oder warum man dagegen is. Ich find wir sollten jetzt ersmal (.) abstimmen überhaupt <u>w</u> er das mitbringt, und ja und <u>w</u> ohin. Das sind nämlich die zwei wichtigsten Sachen <u>jetz</u> . He? Was soll das denn jetzt werden?
	Abstimmung ankündigen/ einleiten/vorabstrukturieren	
	Frage(n) formulieren	
	Stimmen auszählen	((ironisch)) O.k. eindeutig Minderheit.
	Ergebnis bekannt geben	
Abschluss	Beendigung positionieren bzw. abklären	
	Gesamtzusammenfassung	
	Rückfrage an AntragstellerIn	

Raumgestaltung

Moderationsaufgaben		Belegstellen/Realisierungen
Rederecht- Organisation und Disziplinierung	Rederecht „gerecht“ verteilen	
	ggf. Rederecht einschränken	
	ggf. Rederecht entziehen	
	für Ruhe sorgen	
Strukturierung einzelner Diskussions- punkte	Sammeln von Vorschlägen	
	Visualisierung	
	Präzisierung von Beiträgen	
	Vorschläge abklären bzw. vervollständigen	
	Rückführung/Entscheidung für einen Strang	
	explizite Zulassung von Ausweitungen	
	Einwände bearbeiten	
	Nachfragen beantworten	
Einzelaspekte verknüpfen bzw. zusammenfassen		
Aufgabenverteilung	Abfrage hinsichtlich Zuständigkeiten	
	Zuweisung bzw. Bestätigung von Zuständigkeiten	
zeitliche Planung	Zeit beachten, Zeiträume einteilen und gestalten	
Abstimmungen durchführen	Abstimmungen positionieren bzw. abklären	
	Abstimmung ankündigen/ einleiten/vorabstrukturieren	
	Frage(n) formulieren	
	Stimmen auszählen	
	Ergebnis bekannt geben	<u>Das</u> ist die Mehrheit.
Abschluss	Beendigung positionieren bzw. abklären	
	Gesamtzusammenfassung	
	Rückfrage an AntragstellerIn	

2.3 Bearbeitung von Moderationsaufgaben durch den Lehrer in „Umtopfen“

Moderationsaufgaben		Belegstellen
Strukturierung einzelner Diskussionspunkte	Sammeln von Vorschlägen	„Ähm ich würde auf Achims Vorschlag zurückgreifen, [...] äh und <u>V</u> orschläge sammeln, wie es jetzt gelöst wird,“ „und ich nenne schon mal welche aus der Erinnerung heraus“ „In einer äh Eckstunde <u>hier</u> , sechste Stunde zum Beispiel, oder durch Eltern in den Sommerferien.“ <i>((schreibt an die Tafel))</i>
	Visualisierung	
	Präzisierung von Beiträgen	„Ähm hatte ich von Katja <u>so</u> verstanden, dass ...“
	Vorschläge abklären bzw. vervollständigen	„Ähm wobei die einzelnen Vorschläge glaub ich noch ergänzt werden können, damit sie genauer sind und klarer sind, wer wo was macht.“ „Ähm wenn s in einer sechsten Stunde hier is, was wäre für den Vorschlag noch zu klären?“ „Lösungsvorschlag dafür?“ „Dir auch? Reicht dir auch n Tag vorher, Fabian?“ „Wär euch der Vorschlag konkret genug?“ „Durch die Eltern in den Sommerferien. Ähm hatte ich von Katja <u>so</u> verstanden, dass sich die Eltern dann auch selber um die Erde kümmern/ kümmern können. Die meisten haben Blumenerde.“ „Ja gut. (2) Die besorgen die Erde und die Kinder pflanzen um. Wäre <u>da</u> noch irgendwas zu klären, damit dass äh <u>klar</u> is, wie das klappen kann?“
	Rückf./Entsch. f. Strang	
	expl. Zulass. v. Ausweit.gen	
	Einwände bearbeiten	S1: „Ja, wär das dann <u>nach</u> der Schule oder äh <u>vor</u> oder in der großen Pause oder was?“ L: „In den Sommerferien.“ S3: „Das gibt nur ein Problem. In den Sommerferien bin ich (grad) die ersten drei Wochen nich da.“ L: „Deswegen hatt ich grad mit Katja besprochen, dass wir deine Erde dann gar nich brauchen.“ S5: „Ähm ich wollte sagen, man weiß auch nich, wann die äh ganzen Eltern in den Ferien zuhause sind.“ L: „Wenn sie nich sechseinhalb Wochen weg sind, klappt es.“
Nachfragen beantworten		
Einzelaspekte verknüpfen bzw. zusammenfassen	„In ner Eckstunde, wo was ausfällt, Fabian und Hendrik erfahren vorher davon, Töpfe und Erde mitbringen, du sagst Bescheid und äh du würdest noch n paar Kinder mit ansprechen, die mit <u>umtopfen</u> in der Stunde.“	
sich selbst einbringen	Stellung nehmen	
	entscheiden	Ähm ich denk wir ham jetzt nich mehr viel Zeit noch weitere auszu(.) knobeln. Die zwei reichen vielleicht auch,“
Aufgabenverteilung	Abfrage hinsichtlich Zuständigkeiten	„Öhm dann müssten wer denk ich nur klären, wer dann sagt <u>morgen</u> Sachen mitbringen. (2) Wer macht das? Würdst <u>du</u> machen?“ „Wer würde das machen? (.) Julia, Thomas, würde wahrscheinlich schon reichen, ne?“
	Zuweisung bzw. Bestätigung von Zuständigkeiten	
zeitliche Planung	Zeit beachten, Zeiträume einteilen und gestalten	„Ähm Abstimmung, bevor es klingelt, [...] Ähm ich denk wir ham jetzt nich mehr viel Zeit noch weitere auszu(.) knobeln. Die zwei reichen vielleicht auch,“
Abstimmungen durchführen	Abstimmungen positionieren bzw. abklären	„Ähm Abstimmung,“ „äh welchen der beiden Vorschläge wollt ihr realisieren?“
	Abstimmung ankündigen/ einleiten/vorabstrukturieren	
	Frage(n) formulieren	„ähm wer is für den ersten Vorschlag, in ner Eckstunde selbermachen?“
	Stimmen auszählen	„Ein, zwei(.) drei oh is ne Mehrheit, zähl ich gar nicht erst aus.“
Abschluss	Ergebnis bekannt geben	
	Beendigung positionieren bzw. abklären	„Is das o.k.?“
	Gesamtzusammenfassung	
	Rückfrage an Antragsteller	„Is das o.k.?“

3 Realisierung von Moderationsaufgaben in Feedbackgesprächen

3.1 Sieben Feedbackmoderationen zu schriftlichen Hausaufgaben

Hausmeister 1

Moderationsaufgaben		Belegstellen/Realisierungen
Rederecht- Organisation und Disziplinierung	Rederecht „gerecht“ verteilen	Namensnennung
	Bitte um Beiträge	
	ggf. Rederecht einschränken	
	ggf. Rederecht entziehen	
	für Ruhe sorgen	
	kommunikativ ordnende Äußerung	
	Verständnissicherung	Wollt ihr das nochmal vorgelesen haben? Sind alle fertig? (= notizbereit)
inhaltliche Nachfragen	Präzisierung von Beiträgen	
	inhaltlicher Impuls	
sich selbst einbringen	Stellung nehmen	
Abschluss	Beendigung positionieren bzw. abklären	
	Rückfrage an Vortragende/n	

Hausmeister 2

Moderationsaufgaben		Belegstellen/Realisierungen
Rederecht- Organisation und Disziplinierung	Rederecht „gerecht“ verteilen	Namensnennung
	Bitte um Beiträge	
	ggf. Rederecht einschränken	
	ggf. Rederecht entziehen	
	für Ruhe sorgen	
	kommunikativ ordnende Äußerung	
	Verständnissicherung	Ja. Also erstmal ähm wer is dafür dass das nochmal vorgelesen wird?
inhaltliche Nachfragen	Präzisierung von Beiträgen	
	inhaltlicher Impuls	Hm wie findet ihr das so: hauptsächlich. Also vom Sinn. Von der () und so? (an später Stelle?)
sich selbst einbringen	Stellung nehmen	
Abschluss	Beendigung positionieren bzw. abklären	
	Rückfrage an Vortragende/n	

Fabel 1

Moderationsaufgaben		Belegstellen/Realisierungen
Rederecht- Organisation und Disziplinierung	Rederecht „gerecht“ verteilen	Namensnennung
	Bitte um Beiträge	
	ggf. Rederecht einschränken	Hm (.) Julius und danach höchstens noch zwei Meldungen,
	ggf. Rederecht entziehen	
	für Ruhe sorgen	
	kommunikativ ordnende Äußerung	
	Verständnissicherung	
inhaltliche Nachfragen	Präzisierung von Beiträgen	
	inhaltlicher Impuls	
sich selbst einbringen	Stellung nehmen	
Abschluss	Beendigung positionieren bzw. abklären	Ja äh wenn sich jetzt (.) keiner meldet is (.) hiermit (.) die (.) Gesprächs(.)runde beendet.
	Rückfrage an Vortragende/n	

Fabel 2

Moderationsaufgaben		Belegstellen/Realisierungen
Rederecht- Organisation und Disziplinierung	Rederecht „gerecht“ verteilen	Namensnennung
	Bitte um Beiträge	Willst du dazu was sagen?
	ggf. Rederecht einschränken	Ja. Jetzt nur noch Achim
	ggf. Rederecht entziehen	Ja also ich denk das könn wir auch noch hinterher (.) regeln. Das betrifft jetzt nich alle. Ja dann (nächste)
	für Ruhe sorgen	
	kommunikativ ordnende Äußerung	
	Verständnissicherung	
inhaltliche Nachfragen	Präzisierung von Beiträgen	
	inhaltlicher Impuls	
sich selbst einbringen	Stellung nehmen	
Abschluss	Beendigung positionieren bzw. abklären	
	Rückfrage an Vortragende/n	

Nomen

Moderationsaufgaben		Belegstellen/Realisierungen
Rederecht- Organisation und Disziplinierung	Rederecht „gerecht“ verteilen	Namensnennung
	Bitte um Beiträge	
	Bitte um direktes Ansprechen	Ähm kannst du das nicht Anne sagen?
	ggf. Rederecht einschränken	
	ggf. Rederecht entziehen	
	für Ruhe sorgen	
	kommunikativ ordnende Äußerung	
	Verständnissicherung	Hm wer will, dass das noch mal gelesen wird melden,
inhaltliche Nachfragen	Präzisierung von Beiträgen	() abrupt) Abstrakta?
	inhaltlicher Impuls	Ja. (.) Hm und wie f/ (.) fa/ fandet ihr den Brief insgesamt gut? (nach Anregung) Wer fand das alles gut? (.) Finger hoch.
sich selbst einbringen	Stellung nehmen	
Abschluss	Beendigung positionieren bzw. abklären	
	Rückfrage an Vortragende/n	

Gedichtvortrag 1

Moderationsaufgaben		Belegstellen/Realisierungen
Rederecht- Organisation und Disziplinierung	Rederecht „gerecht“ verteilen	Namensnennung
	Bitte um Beiträge	
	Bitte um direktes Ansprechen	
	ggf. Rederecht einschränken	
	ggf. Rederecht entziehen	
	für Ruhe sorgen	
	kommunikativ ordnende Äußerung	
	Verständnissicherung	
inhaltliche Nachfragen	Präzisierung von Beiträgen	Hm ja genau, was hat er/ was hättest du denn gemacht?
	inhaltlicher Impuls	
sich selbst einbringen	Stellung nehmen	
Abschluss	Beendigung positionieren bzw. abklären	Ähm ja o.k. Dir noch un dann is Schluss.
	Rückfrage an Vortragende/n	

Gedichtvortrag 2

Moderationsaufgaben		Belegstellen/Realisierungen
Rederecht- Organisation und Disziplinierung	Rederecht „gerecht“ verteilen	Namensnennung
	Bitte um Beiträge	
	Bitte um direktes Ansprechen	
	ggf. Rederecht einschränken	
	ggf. Rederecht entziehen	
	für Ruhe sorgen	
	kommunikativ ordnende Äußerung	Positiv antworten. War positiv. Zu schwierig?
	Verständnissicherung	
inhaltliche Nachfragen	Präzisierung von Beiträgen	
	inhaltlicher Impuls	
sich selbst einbringen	Stellung nehmen	
Abschluss	Beendigung positionieren bzw. abklären	Ähm ja () letzte Meldung Ja, also (ich) schließ jetzt hiermit die Gesprächs(.)runde ab, und warst du damit zufrieden?
	Rückfrage an Vortragende/n	

3.2 Acht Feedbackmoderationen zu Buchvorstellungen

Buch 1

Moderationsaufgaben		Belegstellen/Realisierungen
Rederecht- Organisation und Disziplinierung	Rederecht „gerecht“ verteilen	ich nehm mal Kira Hm ähm dann nehm ich Julius Namensnennung
	Bitte um Beiträge	Ja ähm wer/
	ggf. Rederecht einschränken	
	ggf. Rederecht entziehen	
	für Ruhe sorgen	
	kommunikativ ordnende Äußerung	Ja, das wurde auch schon gesagt Das war schon gesagt.
inhaltliche Nachfragen	Präzisierung von Beiträgen	
	inhaltlicher Impuls	
sich selbst einbringen	Stellung nehmen	
Abschluss	Beendigung positionieren bzw. abklären	O.K. dann noch die letzten zwei Meldungen. O.K. noch die letzte Meldung O.K. dann schließ ich das Gespräch ab.
	Rückfrage an Vortragende/n	O.K. ähm ist das so annehmbar, (wie Verbesserungsvorschläge)?

Buch 2

Moderationsaufgaben		Belegstellen/Realisierungen
Rederecht-Organisation und Disziplinierung	Rederecht „gerecht“ verteilen	Namensnennung
	Bitte um Beiträge	
	ggf. Rederecht einschränken	Ja, ähm Achim, aber nur mit zwei Sachen
	ggf. Rederecht entziehen	
	für Ruhe sorgen	
	kommunikativ ordnende Äußerung	Du hast zu schnell gelesen als Verbesserungsvorschlag. Verbesserung
inhaltliche Nachfragen	Präzisierung von Beiträgen	Ja fands du das jetzt gut oder schlecht?
	inhaltlicher Impuls	
sich selbst einbringen	Stellung nehmen	
Abschluss	Beendigung positionieren bzw. abklären	Nur noch fünf Meldungen Letzte Meldung Dann schließ ich jetzt das/ die Buchvorstellung ab.
	Rückfrage an Vortragende/n	ja Oliver bist du damit zufrieden?

Buch 3

Moderationsaufgaben		Belegstellen/Realisierungen
Rederecht-Organisation und Disziplinierung	Rederecht „gerecht“ verteilen	Namensnennung
	Bitte um Beiträge	
	ggf. Rederecht einschränken	Dann Achim aber nur eine (.) Sache
	ggf. Rederecht entziehen	
	für Ruhe sorgen	
	kommunikativ ordnende Äußerung	
inhaltliche Nachfragen	Präzisierung von Beiträgen	Ähm <u>was</u> fandst du an dem Urteil gut.
	inhaltlicher Impuls	
sich selbst einbringen	Stellung nehmen	Also ich ähm fand auch gut dass sie n gutes Lesetempo hatte und mir hat das Buch auch sehr gut gefallen. Und der Rest wurde eigentlich schon gesagt. Auch warum mir das Buch (.) gut gefallen hat.
Abschluss	Beendigung positionieren bzw. abklären	Ja und jetzt noch letzte Meldung Und jetzt schließ ich das Gespräch ab.
	Rückfrage an Vortragende/n	

Buch 4

Moderationsaufgaben		Belegstellen/Realisierungen
Rederecht-Organisation und Disziplinierung	Rederecht „gerecht“ verteilen	Namensnennung
	Bitte um Beiträge	
	ggf. Rederecht einschränken	
	ggf. Rederecht entziehen	
	für Ruhe sorgen	
	kommunikativ ordnende Äußerung	
inhaltliche Nachfragen	Präzisierung von Beiträgen	Was denn am Urteil.
	inhaltlicher Impuls	Und ähm würdest du das Buch auch lesen wollen? (fragen) wer von euch würde denn das Buch ähm lesen wollen oder überhaupt mal (kaufen).
sich einbringen	Stellung nehmen	
Abschluss	Beendigung positionieren bzw. abklären	Ähm letzten zwei Meldungen. Ja okay. Dann schließ ich das Gespräch ab.
	Rückfrage an Vortragende/n	Bist du zufrieden?

Buch 5

Moderationsaufgaben		Belegstellen/Realisierungen
Rederecht-Organisation und Disziplinierung	Rederecht „gerecht“ verteilen	Namensnennung
	Bitte um Beiträge	
	ggf. Rederecht einschränken	wurd schon gesagt
	ggf. Rederecht entziehen	
	für Ruhe sorgen	
	kommunikativ ordnende Äußerung	
inhaltliche Nachfragen	Präzisierung von Beiträgen	anders lesen - Wie denn jetzt?
	inhaltlicher Impuls	
sich einbringen	Stellung nehmen	
Abschluss	Beendigung positionieren bzw. abklären	Die letzten zwei Meldungen jetzt. Ja dann: breche ich die Buchvorstellung ab.
	Rückfrage an Vortragende/n	Fabian bist du denn damit einverstanden?

Buch 6

Moderationsaufgaben		Belegstellen/Realisierungen
Rederecht-Organisation und Disziplinierung	Rederecht „gerecht“ verteilen	Namensnennung
	Bitte um Beiträge	
	ggf. Rederecht einschränken	
	ggf. Rederecht entziehen	
	für Ruhe sorgen	
	kommunikativ ordnende Äußerung	Kannst du das auch positiv formulieren? – (auf Vernein.g.) Nee, das was du vorher gesagt hast.
inhaltliche Nachfragen	Präzisierung von Beiträgen	
	inhaltlicher Impuls	
sich selbst einbringen	Stellung nehmen	
Abschluss	Beendigung positionieren/abklären	dann schließ ich jetzt die Besprechung ab.
	Rückfrage an Vortragende/n	Ja bist du zufrieden mit der/

Buch 7

Moderationsaufgaben		Belegstellen/Realisierungen
Rederecht- Organisation und Disziplinierung	Rederecht „gerecht“ verteilen	(Ja) bitte? (fremde Klasse), Ja?
	Bitte um Beiträge	Will () was dazu sagen? Wer noch?
	ggf. Rederecht einschränken	
	ggf. Rederecht entziehen	
	für Ruhe sorgen	
	kommunikativ ordnende Äußerung	
inhaltliche Nachfragen	Präzisierung von Beiträgen	
	inhaltlicher Impuls	
sich selbst einbringen	Stellung nehmen	
Abschluss	Beendigung positionieren/abklären	Nich. Dann schließ ich jetzt die Buchvorstellung ab.
	Rückfrage an Vortragende/n	

Buch 8

Moderationsaufgaben		Belegstellen/Realisierungen
Rederecht- Organisation und Disziplinierung	Rederecht „gerecht“ verteilen	Ja.
	Bitte um Beiträge	Wer möchte jetzt dazu was sagen? Sonst keiner was zu sagen?
	ggf. Rederecht einschränken	
	ggf. Rederecht entziehen	
	für Ruhe sorgen	
	kommunikativ ordnende Äußerung	
inhaltliche Nachfragen	Präzisierung von Beiträgen	
	inhaltlicher Impuls	Wie ihr das Buch fandet zum Beispiel Will keiner mehr sagen, wie er das Buch fand? Oder was man besser machen könnte?
sich selbst einbringen	Stellung nehmen	
Abschluss	Beendigung positionieren bzw. abklären	Also ich seh jetzt keine weitere Meldung und wenn keiner mehr dazu was sagen will dann schließ ich das () ab.
	Rückfrage an Vortragende/n	

3.3 Zwei Feedbackmoderationen zu Referaten

Referateinführung 6 (Moderation in fremder Klasse)

Moderationsaufgaben		Belegstellen/Realisierungen
Einleitung		Ja ähm ((teilt Handout aus, atmet aus)) (.) ich bin die Karin, und das is die Anke ähähäh das is die Anke, ich bin die Karin, und (.) ja. Wir sind aus'er (.) sieben e, und ham auch beim Herrn Walther Deutsch, und deshalb soll wer jetz hier mal (2) ja sie soll jetz hier mal einen ähm (.) Referat (.) vor äh halten, wir ham das jetz auch letztens ers gemacht, und (2) ja. (2) Ich hoffe da (2) könnt ihr vielleicht was (.) draus lernen. Oder nich.
Rederecht-Organisation und Disziplinierung	Rederecht „gerecht“ verteilen	Äh ich kann jetz nich eure Namen sagen. Namensnennung Äh (.) dahinten ganz hinten Wer bist du? Wie heißt du?
	Bitte um Beiträge	Wer möchte das Gespräch eröffnen? Möcht noch jemand was so zu: (.) was dagegen sagen was sie jetz gesagt hat zu: dem Inhalt? Hm äh will vielleicht jemand was noch zu nem andern Punkt sagen? Äh will vielleicht jemand mal was zu dem: Blatt sagen. Wie sie das: gestaltet hat? Ja möcht sonst noch jemand zu was sagen,
	V die Reaktion ermöglichen	Willst du was dazu sagen?
	ggf. Rederecht einschränken	
	ggf. Rederecht entziehen	Ja das hatte sie aber glaub ich auch schon gesagt. Dass das interessant is. (2) Ja das müssen wir jetz nich no mal diskutieren Ja das hatten wir.
	für Ruhe sorgen	
	kommunikativ ordnende Äußerung	Wie bitte?
inhaltliche Nachfragen	Präzisierung von Beiträgen	Wie hättest du denn: sonst gemacht. Also hätst ähm(3) der erste (Fach)punkt den du genannt hast. Also hätts äh hätts jetz gar nich erwähnt oder was?
	inhaltlicher Impuls	
Bewertung v. Beiträgen		Ja ich denk das is auch n: (.) Verbesserungsvorschlag.
sich selbst einbringen	Stellung nehmen	
Abschluss	Beendigung positionieren bzw. abklären	ich glaub (jetz könn wer) die letzte Meldung, ähm Ja. Ich denk mal das war jetz/ warn jetz genug Meldungen, (5) Möchtest du noch was sagen? L: Ähm dann sag ich euch beiden ersmal danke schön,
	Rückfrage an AntragstellerIn	

Referat 13 (nur Beginn des Feedbackgesprächs vorhanden)

Moderationsaufgaben		Belegstellen/Realisierungen
Rederecht-Organisation und Disziplinierung	Rederecht „gerecht“ verteilen	Namensnennung
	Bitte um Beiträge	Habt ihr noch irgendwelche Fragen oder ähm (2) Anmerkungen äh was hat euch gefallen, was hat euch nich gefallen. Sagt mal was. (2) Frau ähm ()
	ggf. Rederecht einschränken	
	ggf. Rederecht entziehen	
	für Ruhe sorgen	
	kommunikativ ordnende Äußerung	
inhaltl. Nachfragen	Präzisierung von Beiträgen	
	inhaltlicher Impuls	
sich einbringen	Stellung nehmen	
Abschluss	Beendigung positionieren/abklären	
	Rückfrage an AntragstellerIn	

3.4 Zwei Feedbackmoderationen zu Besprechungsleitung

Umtopfen

Moderationsaufgaben		Belegstellen/Realisierungen
Rederecht-Organisation und Disziplinierung	Rederecht „gerecht“ verteilen	Namensnennung
	Bitte um Beiträge	Noch jemand?
	ggf. Rederecht einschränken	
	ggf. Rederecht entziehen	
	für Ruhe sorgen	
	kommunikativ ordnende Äußerung	Jetzt/ jetzt kommen aber nur noch diese Verbesserungsvorschläge.
inhaltl. Nachfragen	Präzisierung von Beiträgen	
	inhaltlicher Impuls	
sich einbringen	Stellung nehmen	
Abschluss	Beendigung positionieren/abklären	Will keiner mehr. Ich glaube/ nur noch Hendrik. Ähm njähm (dann schließ ich jetzt ab.)
	Rückfrage an AntragstellerIn	

Klassenschrank

Moderationsaufgaben		Belegstellen/Realisierungen
Rederecht-Organisation und Disziplinierung	Rederecht „gerecht“ verteilen	Namensnennung
	Bitte um Beiträge	
	ggf. Rederecht einschränken	
	ggf. Rederecht entziehen	
	für Ruhe sorgen	
	kommunikativ ordnende Äußerung	Wie viele [Rückmeldungen] willst du denn?
inhaltliche Nachfragen	Präzisierung von Beiträgen	
	inhaltlicher Impuls	
sich einbringen	Stellung nehmen	
Abschluss	Beendigung positionieren bzw. abklären	Gut.
	Rückfrage an AntragstellerIn	Biste damit zufrieden?

Dateiname : BUCH1
 Buch : Cornelia Funke: Kleiner Werwolf. Fischer.
 Aufnahmedatum: 30.4.98
 Transkribent : Berkemeier
 Copyright : Berkemeier

Siglen : Kürzel Erklärung

L Herr Walther
 V Michaela
 M Moderatorin
 S1 S1
 S2 S2
 S3 S3
 S4 S4
 S5 S5
 S6 S6

1 V [Also ich stell das Buch, Kleiner Werwolf vor, und die
 Buchvorstellend
 GH1: sitzend hinterm Pult, UA auf Tisch, Arme nach vorn,
 Bk B: Vorlage L: Haare

Titel

2 > V [-
 Autorin ist (2) ähm Cornelia Funke, und die is geboren,
 Autorin: **geboren**
 leicht angewinkelt Bk--- Bk-----
 hinters Ohr----- 1 UA parallel zur Tischkante

Autorin

3 V [1958 in Dorsten, Westfalen, und nach dem R/ Abitur is sie
 1958 in Dorsten/Westfalen nach Abitur:
 Bk----- R: Haare hinters Ohr---Kinn (bis Fl. 7)

4 V [nach Hamburg gezogen, wo sie heute noch mit ihren zwei
 nach Hamburg wo - heute noch mit 2
 Bk----- Bk--

5 > V [-
 Kindern, und ihrem Mann, lebt. Und ähm studiert hat sie Päd-
 Kindern, Mann lebt - studierte Pad-
 ----- Bk-

6 > V [-
 agogik, und Buchillustration, an der Fachhochschule, ähm für
 agogik, Buchillustation - Fachhochschule für
 ----- Bk-----

7 V [Gestaltung. 1987/ Seit 1987 schreibt sie Bücher für Kin-
 Gestaltung - 1987 Buche für Kin-
 R↓ GH2: rl UA parallel zur Tischkante
 Bk Bk

8	<p>> [V [der. Und ähm der Verlag is der (2) Es ditin Verlag, der der Verlag: - ars Edition</p>	Verlag
9	<p>> [V [wurde 1996, in München, gegründet. Und ähm der hat viele 1996 München viele <i>L: Haare hinters Ohr-</i></p>	
10	<p>> [V [Kinderbücher herausgegeben, darunter auch ähm kleine Ge- Kinderbücher <i>----- RL greifen Buch-- R zeigt Buch</i></p>	
11	<p>> [V [spenstergeschichten, (.) und ähm (.) ja. Über ihre Werke, Über ihre Werke: <i>RL: stellen das Buch aufrecht auf Tisch</i></p>	Werke
12	<p>> [V [ähm sie hat sehr viele Kinderbücher geschrieben, und ähm viehe Kinderbücher <i>GH1 Bk</i></p>	
13	<p>V [über das Buch, also der Motte, Über das Buch: - Motte <i>RL fassen 2. Buch, legt Covertext n oben</i></p>	Inhalt
14	<p>> [V [der heißt eigentlich Moritz, und ähm der geht mit seiner eigentlich Moritz <i>Bk----- Bk-----</i></p>	
15	<p>V [Freundin Lina, ins Kino, und als sie wieder rauskommen <i>Bk-----</i></p>	
16	<p>> [V [is es dunkel, und ähm dann müssen sie unter ner Unterführung - Unterführung <i>Bk----- Bk-----</i></p>	
17	<p>> [V [her, und ähm auf der andern Seite der Unterführung <i>----- Bk-----</i></p>	

18 V [steht ein Hund, und der beißt Motte dann, also zumindest
 [- **Hund**, **Biß**
 [Bk----- R: Buchdeckel R schlägt Seite

19 V [meinen sie, dass es n Hund is, eigentlich is es n Wolf.
 [auf-----

20 V [> [Und ähm da les ich jetzt mal vor. ///
 [((liest die ausgewähl-
 []

Auszug

S. 12 ff.: „Mottes Eltern und sein großer Bruder Paul saßen schon beim Abendessen. „Na, wie war der Film?“, fragte Paul. „Spitze.“ Motte verbarg seine Hand unterm Tisch, aber mit einer Hand kann man sich kein Brot schmieren. „Was hast du denn mit deiner Hand gemacht?“, fragte Mama. „Och, nur ein Kratzer“, sagte Motte. „Lass mal sehen!“ Mama griff über den Tisch, aber Motte ließ die Hand schnell wieder verschwinden. Wenn sein Mutter sah, dass das ein Biss war, würde sie ihn sofort zum Arzt schleppen. Und Ärzte mochte Motte noch weniger als Hunde. Ärzte wurden nur noch von Bio-Lehrern übertroffen, aber das war einen andere Geschichte. „Wir schreiben morgen Mathe“, sagte er deshalb schnell. Das war zwar eine Notlüge, lenkte seine Eltern aber garantiert ab. „Oje!“, sagte Mama. „Hast du auch genug geübt?“, fragte Papa. „Am besten setzt du dich heute Abend noch mal eine Stunde mit deinem Bruder zusammen.“ Paul war in Mathe ein Ass. Selbstzufrieden thronte er Motte gegenüber, knapp zwei Jahre älter, aber einen Kopf größer und durch kein Schulfach der Welt zu verunsichern. „Wie sieht’s aus, kleiner Bruder?“, fragte er. „Mal wieder etwas Nachhilfe fällig?“ „Nee, ist nur ein kleiner Test“, antwortete Motte und stopfte sich zwei Scheiben Wurst in den Mund. „Das kann ich auch alleine.“ Er schnupperte. „Igitt, ihr habt wieder diesen Stinkkäse gekauft, was? ist ja nicht auszuhalten.“ „Wie-so?“ Überrascht sah seine Mutter ihn an. „Den hab ich doch extra im Kühlschrank gelassen. Da kannst du ihn ja wohl schlecht riechen, oder?“ „Im Kühlschrank?“, murmelte Motte. Er roch den Käse ganz deutlich. Komisch. „Also wenn hier was stinkt, meine Lieber“, sagte Paul, „dann bist du das. Du stinkst aus dem Mund wie Kopoteks Boxer. Was hast du gemacht? Eine Dose Hundefutter gegessen?“ Bei dem Wort „Hund“ verschluckte Motte sich und bekam einen Hsutenanfall. „Mein Gott, wirklich“, seine Mutter rümpfte die Nase. „Paul hat Recht. Du hast einen fürchterlichen Mundgeruch. Putz dir bitte die Zähne, ja?“ „Bin ja schon weg.“ Motte stand auf. Seine Haut juckte wie verrückt. Vor den Augen sah er gelbe Blitze. Er fühlte sich komisch. Sehr komisch. Fing Tollwut so an?“

21 V [te Stelle vor)) /// schließt das Buch, B: Buch
 [] GH1

Beurteilung

22 V [das Buch, das is an einigen Stellen sehr lustig und span-

23 V [nend, und ja. Ich würds jedem empfehlen, das mal zu le-
 [* Bk-----
 [L:↔

24 V [sen.
 [---
 > [- /
 M [Ja ähm wer (.) ich nehm mal Kira
 S1 [Also, ähm zu-
 Ss [klatschen

Feedback

25 S1 [nächst mal/ Also erst mal: Ich fand deine Buchvorstellung

26 >[/
S1[gut und/ aber du hast viel und gesagt und das könntest

27 S1[du das nächste Mal/ könntest du (..) weniger und sagen

28 >[-
S1[und hm etwas öfter in die Klasse gucken. Also und dann:

29 >[\ / - /
M [Hm ähm dann nehm ich Julius
S1[Dein Urteil fand ich auch gut.

30 >[-
S2[Ja (..) ich fand die Stelle, die du dir im Buch ausgesucht

31 S2[hast, sehr schön, aber du solltest auch das nächste

32 S2[Mal versuchen, nich so viel ähm zu sagen. Du hast immer

33 >[- -
S2[so: und ähm, ja ähm/ Das fand ich nich so gut. Du solltest

34 S2[das/ deine Wortwahl demnächst besser (aussuchen).

35 >[/
M [Martina
S3[Ich fands gut, dass du so viel über die Autorin ge-

36 S3[wusst hast, oder herausbekommen hast, und ich fand n biss-

37 >[-
S3[chen schade, dass du ähm nich so viel über die Werke raus-

38 S3[gefunden hast, sondern nur gesagt hast, dass sie Kinderbü-

39 >[- /
M [O.K. ähm Benjamin
S3[cher geschrieben hat.
S4[Ich fand, dass du

40 >[
S4[gut flüssig gelesen und auch ähm das Buch gut flüssig vor-

41 S4[gestellt hast und ich fand auch die Stelle gut. Also die

42 >[/
M [Hendrik
S4[().
S5[Ja also am Anfang, w/ als du das

43 >[-
S5[Buch ähm erstmal vorgestellt hattest, da hast du (ges/)

44 >[-
S5[immer so oft ähm das Wort Kinderbücher wiederholt hinter-

45 S5[(.)nander und dass du das vielleicht beim nächsten Mal

46 S5[anders machst, würd ich dir raten. (Die Stelle hatten wir

47 >[- /
M [Ja, das wurde auch schon gesagt () ähm Susi
S5[schon.)

48 >[-
S6[Beim nächsten Mal solltest du etwas lauter lesen und äh

49 S6[du hast auch (ganz normal) (fand ich gut, dass du)

50 >[/
M [O.K. dann noch die letzten zwei Meldungen. Dirk
>[-
S1[Ähm ja,

51 S1[ich fand, dass du n bisschen wenig über Verlag und Autor

52 >[-
S1[geschrieben hast. Das würd ich das näch/ ähm ich würd das

53 >[-
S1[nächste Mal n bisschen mehr darüber schreiben. Äh und

54 M [Das war schon
S1[ich fand, dass du ne gute Betonung hattest, aber

55 M [gesagt. Das war schon gesagt.
>[\
S1[Was? Oh ähm und ich würd das

56 S1[nächste Mal insgesamt das alles n bisschen länger machen

57 M [O.K. noch die letzte Meldung (.) Lina
S1[besonders das Lesen.

58 >[-
S2[Also du hast ähm einmal gesagt zwei Köpfe oder ein Kopf

59 V [Da hab ich mich verlesen.
S2[größer. Das heißt aber größer.

60 V [Ja.
>[-
M [O.K. ähm ist das so annehmbar, (wie Verbesse-

61 M [rungsvorschläge)? O.K. dann schließ ich das Gespräch ab.

Dateiname : BUCH2
 Buch : Irma Krauß: Die Bande der geheimen Skater. Aare.
 Aufnahmedatum: 30.4.98
 Transkribent : Berkemeier
 Copyright : Berkemeier

Siglen : Kürzel Erklärung

L Herr Walther
 V Oliver
 M Leon
 S1 S1
 S2 S2
 S3 S3
 S4 S4
 S5 S5
 S6 S6

1 > [-
 L [Leon, das äh/ du machst Gesprächsleitung? Ich hab
 > [\/
 M [Ja

2 L [noch eine Bitte an dich. Versuch mal, das umzusetzen, das

3 > [-
 L [wäre ne neue Anforderung äh dass du auch schaust, wer

4 L [kommt immer dran und wer kommt selten dran, oder meldet

5 L [sich auch selten und dass du die zweite Gruppe zuerst dran-

6 L [nimmst, die, die sich selten melden oder nicht melden?

7 > [-
 V [Ja das Buch, das ich euch heute vorstel-
 RL: Vorlage R: Buch-----
 B: Buch-----
Buchvorstellung
 L [Danke schön.
 M [Ja.

Titel

8 V [len werde, heißt die Bande der geheimen Skater, wu/ und
 ----- RL: Vorlage----- l UA parallel
 ----- Bk (Bk sehr schwer
Die Bande der geheimen Skater

9 V [wurde von der Autorin Irma Krauß geschrieben, und von der
[zur Tischkante
[zu erkennen) R zur r Wan-

Autorin

10 > V [Aari-Verlag veröffentlicht, ja über die Autorin wei/ weiß
[ge-----R: Buch----- RL: Vorlagenränder, spie-
[über die Autorin: Irma krauß
M [schiebt die Tafel

11 V [ich leider aber nur ganz wenig, ich weiß nur, dass s
[len mitunter "verhalten" damit, l Handfläche berührt mehr-
M [etwas höher, obwohl nicht nötig

12 V [sie 1949 geboren is und dass sie heute mit ihrer Familie
[fach im Wechsel zwei Stellen auf der Tischfläche (bis Fl. 30)
[**ist 1949 geboren und lebt heute mit ihrer Familie**

13 V [in Donauwörth wohnt, ja und nach ihrer Pädagogikstudium
[**in Donauswörth. Nach ihrem Pädagogikstudium**

14 V [arbeitete sie dann sieben Jahre als Lehrerin, und dann
[**arbeitete sie sieben Jahre als Lehrerin.**

15 V [1989 begann sie/ begann sie dann zu schreiben, und seither
[**1989 begann Irma Krauß zu schreiben; seither**

16 V [hat sie bereits mehrere Kinder- und Jugendbücher, und/
[**hat sie bereits mehrere Kinder- und Jugendbücher**

17 V [sowie ein Roman für Erwachsene veröffentlicht. Ja über
[**sowie einen Roman für Erwachsenen veröffentlicht. Über**

18 V [den Verlag weiß ich schon ein bisschen mehr, der V/ Aare-
[**den Verlag: Der Aare**

Verlag

19 V [Verlag, der bis 1978 den Namen Schweizer Jugendverlag
[**Verlag, der bis 1978 den Namen Schweizer Jugend Verlag**

20 V [trug, der wurde vo/ 1952 von Josef P. Specker, das is der
[**trug, wurde 1952 von Josef P. Specker, dem**

- 21 V > [Direktor der Druck Union und Ve/ Verlag AG Suluthum, äh
Direktor der Druck Union und Verlag AG Soluthum,
- 22 V [gegründet. Und seit 1978 is Felix Furrer Verlagsleiter,
gegründet. Seit 1978 ist Felix Furrer Verlagsleiter.
- 23 V [und seine Vorgänger waren Harz Jörg Osterz und (oi) Schwarz,
Seine Vorgänger waren Harz Jörg Osterz und Schwarz.
- 24 V [(2) ja. Und Schwerpunkte des Verlagsprogramms sind
Schwerpunkte des Verlagsprogramms sind
- 25 V [Jugendromane, Sachbücher zu unterschiedlichen Themen
Jugendromane, Sachbücher zum unterschiedlichen Themen
- 26 V [und zeitweise auch illustrierte Sachbücher wie die Jazzfi-
zeitweise auch illustrierte Sachbücher wie Die Jazzfi-
- 27 V > [bel und die Ross- und Reiterfibel, ja und weiterhin Kriminal-
bel und wie Ross- und Reiterfibel, weiterhin Kriminal-
- 28 V [und Abenteuerromane, Bilderbücher, die preisgünsti-
und Abenteuerromane, Bilderbücher, die Preisgünsti-
- 29 V [ge Reihe und die Romanreihe Trämp (oflietsch) Berichte
gen Reihe und die Romanreihe Tramp authentische Bereiche
- 30 V [aus fernen Ländern. Ja, über das Buch, das wird aus der
R: zieht Buch heran RL: Buchränder,
aus fernen Ländern. Über das Buch: ((V löst sich von der Vorlage))

Inhalt

Sprechvorlage/Klappentext: Was suchen wohl ein Mädchen und drei Jungen vor dem Supermarkt – und das frühmorgens an einem Schultag? Des Rätsels Lösung: Alle vier wollen unbedingt die supergünstigen Inline-Skates ergattern. Dummerweise aber haben Sigrid, Mischa, Achim unnd Knolle, die sich auf diese Weise kennen lernen, [aus den verschiedensten Gründen] von ihren Eltern Skates-Verbot. da ist im Handumdrehen eine geheime Skaterbande gegründet! Ob diese Bande es dann schafft, geheim zu bleiben, und ob die vier wirklich Freunde werden – genau davon erzählt dieses Buch witzig und spannend.

- 31 V > [Sicht eines Mädchen namens Sigrid erzählt und die hat ähm
spielen mitunter verhalten damit, 1 Handfläche berührt im

- 32 V [sagen wir mal fast immer Pech, und das hat ihr den Na/
Wechsel Stellen auf der Tischplatte
[]
R↑↓ L: schiebt Buch ↑
- 33 V [den Spitznamen Schusselchen eingebracht, ja und sie wünscht
- 34 V [sich so gern Inlineskates, aber die kriegt das von
- 35 V [> den Eltern nicht, also wegen ihres Peches, und ähm ja.
R: Handfläche leicht ↑ ↓
- 36 V [Und d/ eines Morgens sollte sich das ändern. /// ((liest
klappt Buch auf-----
liest
der of-
- 37 V [die ausgewählte Stelle vor))

sehr ausdrucksstark, aber viel zu schnell
fene Schluss kann nicht wirken, da unmittelbarer Anschluss

Auszug

Der nächste Tag ist Freitag, der 20. März. Ich habe noch nie die Schule geschwänzt. Es ist ein guter Tag, finde ich, um damit anzufangen. Nicht dass ich eine Gewohnheit daraus machen will, ich würde mich nur an keinem anderen Tag trauen. Dieser Freitag ist nämlich der letzte Schultag vor den Osterferien. Am letzten Schultag fehlt schon mal jemand, ohne dass es deswegen großes Theater gibt, und nach den Ferien denkt keiner mehr an die schriftliche Entschuldigung. Wenn man Glück hat. Ich beschließe einfach Glück zu haben. Mein gespartes Taschengeld befindet sich in einem Brillenetui. Es ist mehr, als ich brauche, aber ich nehme alles mit. Blöd ist nur, dass ich das Fahrrad nicht benützen kann. Erstens fahre ich nie mit dem Rad zur Schule (der Weg zum Gymnasium ist zu kurz, um tausend Ermahnungen zu befolgen). Mein Vater und meine Mutter würden also ungedingt wissen wollen, warum für die paar Meter neuerdings das Fahrrad nehme. Ich müsste eine Ausrede erfinden und würde mir dabei wahrscheinlich vor lauter Anstrengung das Garagentor auf den Kopf schmettern – Gehirnerschütterung, mindestens. Und zweitens kann ich das Rad auch nicht heimlich aus der Garage holen, weil das dumme Tor beim Öffnen durchdringend kreischt. Mein Vater findet das praktisch, so kann kein Einbrecher ungehört in die Garage kommen, behauptet er. Ich gehe jedenfalls an diesem Morgen wie immer zu Fuß, aber mit einer federleichten Schulfasche weg. Den Rucksack nehme ich lieber nicht, denn er sieht ein bisschen schlapp aus, wenn nichts drin ist. Mein Ziel ist klar: Aldi. Der Supermarkt ist zwar genau auf der anderen Seite unserer Stadt, am äußersten Rand des Industriegebiets. Furchtbar weit zu laufen! Aber für Inline-Skates bin ich zu allem bereit. Ein eisiger Ostwind bläst mir entgegen und ich zurre die Kapuze meines Anoraks fest. Dann fängt es auch noch zu flocken an. Ich merke das erst richtig, als ich die Innenstadt hinter mir habe. Die weißen Dinger kommen waagrecht daher und wirbeln mir die Brille zu. Verdammst lästig! Ich werde wieder richtig sauer auf meine Eltern. Warum muten sie mir zu, den ganzen weiten Weg zu latschen? Warum konnten sie mir nicht meinen Geburtstagswunsch erfüllen? Oder meinen Weihnachtswunsch? Bald bin ich so auf der Palme, dass meine Wut locker für drei Leute reicht, also auch für meine Schwester. Konnte Cordula sich nicht Inline-Skates wünschen, auch wenn sie keine will? Da mir komischerweise meine Füße vorauswachsen, würden mir ihre Skates doch auch passen! Bei Aldi haben sie noch zu. Ein paar Muttis und Omas und Opas stehen am Eingang und zittern vor sich hin. Sie jammern über das kalte Wetter. Typisch, denke ich. Dabei haben sie bestimmt nicht bis hierher im Schneesturm laufen müssen wie ich, denn ich sehe ihre Autos auf dem Parkplatz. Plötzlich stutze ich. Dort auf dem Parkplatz spaziert ein dicklicher Junge herum. Den kenn ich doch, der geht in meine Parallelklasse! Knolle nennen sie ihn, ich erinnere mich. Knolle, wie weiter, weiß ich nicht. Als Nächstes sehe ich, dass auf den Einkaufswagen noch ein Junge hockt. Ein dritter turnt an der Absperrstange rum. Er hat sich die Jackenärmel über die Finger gezogen, die Stange ist bestimmt elendig kalt. Ja, und den auf den Einkaufswagen kenne ich auch. So ein Zufall! Das ist Mischa, der im Herbst mit mir ins Gymnasium gekommen ist. Nach Weihnachten ist er aber wieder weg gewesen. Hat vielleicht die Probezeit nicht bestanden. Ich erinnere mich, dass ich ihn manchmla heimlich angeschaut hab, weil ich seine schwarzen Haare und seine dunklen Augen so gut fand. Ich gehe zu ihm rüber. „Hallo, Mischa“, sage ich. Jetzt fällt mir auch ein,

44 S1[du hast gut betont, und vielleicht n bisschen zu schnell

45 M [() Du hast zu schnell gelesen als
S1[gelesen.

46 M [Verbesserungsvorschlag.
>[\
S1[(2) Ah ja. Beim nächsten Mal lang-

47 >[-
M [O.K. ähm Fabian,
S1[samer.
S2[Also ich fand/ ähm ich fands

48 S2[auch lustig und ich fands auch/ gute Stelle, die du ausge-

49 S2[sucht hast. Ich fands auch lustig und sonst sonst war

50 >[-
S2[schon alles gesagt. Ähm ach so ach ja übern Autor fand ich

51 >[-
S2[ähm so wenig war das doch gar nicht (so ähm (..) fand

52 >[/
M [Anneliese
S2[ich/ war eigentlich gar nicht so wenig)
S3[Äh ich fand,

53 S3[du hattest viel über den Verlag und du hattest auch

54 >[-
S3[ähm manche Stellen verschluckt, also man konnte sich dann

55 S3[n bisschen erahnen, aber/ Ja und deine Lautstärke hat

56 >[-
S3[mir gut gefallen und ich hab mal eine Frage ähm (3) ich

57 >[\/
V [Ja
>[-
S3 [hab zuerst äh Mädchen verstanden. Sigrid oder so

58 V [das is auch n Mädchen.
S3 [Das is n Mädchen, weil (

59 S3 [) und dann hab ich noch ne Frage, womit hatte sie im-

60 V [Also, das is eine Gewohnheit, also das kann
S3 [mer Pech?

61 V [man nich so erklärn, also von Anfang an.
>[/
M [Martina
>[-
S4 [Ähm ich

62 S4 [fand auch gut, dass du viel über den Verlag hattest und

63 >[-
S4 [ähm du hast gesagt, das Buch, das ich heute vorstelle,

64 >[-
S4 [das heißt soundso aber ich find, ähm (irgendwie) du hast

65 S4 [doch noch nie vorher n Buch vorgestellt. Also das hörte/

66 >[\/
V [Hm
S4 [das hörte sich so an, als wenn du jetzt so heute ein

67 S4 [Buch vorstellst und morgen stellst du das dann vor. Ja und

68 M [Jakob,
S4 [().
>[-
S5 [Ähm also manche Stel-

69 >[-
S5 [len im Buch warn ziemlich witzig, nur du has ähm also viel

70 S5[zu schnell gelesen, ich konnte eigentlich ziemlich viel

M [Verbesserung
71 S5[nich so verstehen, also ich würd beim nächsten Mal lang-

>[
72 S5[samer lesen, und ähm das Ende, das war auch so n biss-

>[
73 S5[chen ähm äh (irgendwie) ersmal ganz schnell gelesen und

M [Ja fands du das jetzt gut oder schlecht?
>[
74 S5[dann wars äh Ende.

75 S5[Nee das fand ich irgendwie so n bisschen/ also/ ich

76 S5[weiß nich, du has so/ da war immer irgendwie sowas/ da is

>[
77 S5[der runtergefallen da so glaub ich, äh hab ich so ver-

>[
78 S5[standen und dann ähm war plötzlich Ende. Also das müsste das

>[
M [Ja. Ähm Achim, aber nur mit
79 S5[nächste Mal geändert werden.

M [zwei Sachen,
80 S6[O.K. Ich kann mich auf eine beschränken,

81 S6[ich/ zu Ver/ zur Betonung, da möcht ich noch sagen, dass

82 S6[ich ganz gut fand, dass du in verschiedenen Stimmen die

83 S6[verschiedenen Leute gesprochen hast. Das fand ich total

84 >[\/
M [Hm (o.k.) Monika,
>[-
S1 [Ähm (.) also (.) ich finde das näch-
S6 [gut.

85 >[- -
S1 [ste Mal solltest du äh ähm Pause machen, wenn gelacht

86 S1 [wird, weil, wenn du dann weiterliest, dann versteht man

87 >[-
S1 [das auch gar nicht und ähm wenn dieser Knolle oder wie

88 >[-
S1 [der hieß ähm wenn der geredet hat, hat sich das auch ganz

89 S1 [komisch angehört, ich weiß jetzt nicht, ob es daran lag,

90 S1 [weil du so schnell gelesen hast oder hat er so komisch

91 V [Ja, der hat so komisch geredet. Das war Absicht.
S1 [geredet?

92 M [Dirk,
>[/ \ \ \
S1 [Hm ach so. Ja hm ja ()
>[-
S2 [Ich würd ähm das

93 S2 [nächste Mal probiern, deutlicher zu lesen und ich fand

94 S2 [du hast n bisschen zu viel gelesen, weil/ (.) ja weiß nich,

95 S2 [also ich fand das war n bisschen/ im Vergleich zum Au-

96 S2 [tor und Verlag war das n bisschen zu viel, ich hätte n

97 >[\
S2 [bisschen also später angefangen, ja und dann glaub ich wär

98 >[-
S2[das besser gewesen, und ähm ich würd n bisschen mehr

99 >[\
S2[Betonung reinbringen. Ja
S3[Aber das is doch nich schlimm.

100 S2[also ich weiß nich ob man das (zu Korrekturen mitzählen

101 >[-
M [Nur noch fünf Meldungen, öh (Reglind)
S2[kann)
S3[Also ich fand

102 S3[es gut, dass du gesagt hast, wann die Autorin angefan-

103 S3[gen hat, Bücher zu schreiben, und ich find auch, dass du

104 S3[beim nächsten Mal drauf achten solltest, dass du am Satz-

105 >[\
M [Öh Christiane,
S3[ende die Wörter nich so (verschluckst).
>[-
S4[Hm

106 S4[ich find beim nächsten Mal solltest du beim Erzählen in

107 M [Rudolf,
S4[die Klasse gucken.
>[-
S5[Ja also bei dem (2) ähm Vor-

108 S5[stellen von dem Buch da hattest du einmal gesagt, die krischt

109 >[-
S5[das von ihren Eltern nicht, das heißt ähm sie kriegt

110 S5[das von ihren Elten nicht, also du hast einmal die ge-

111 >[/
M [Susi
S5[sagt, (weil das Mädchen ja).
>[-
S6[Ähm bei dem Erzählen ü-

112 >[- -
S6[ber ähm Autor und Verlag hm das fand ich gut, dass du frei

113 S6[erzählt hast, aber das hörte sich so n bisschen auswen-

114 >[-
S6[diggelernt an. Äh (weil) beim nächsten Mal solltest du

115 M [(4) Letzte
S6[das n bisschen anders ()

116 >[/
M [Meldung (un)
S1[Ja also ich fand, du könntest das nächste Mal

117 >[-
S1[probiern (.) äh nicht so viel und zu sagen, aber ich

118 >[\/
V [Hm
S1[glaub, das kam daher, dass du n bisschen nervös warst,

119 S1[und ich fand das gut/ das wurde lustig dadurch, dass du

120 >[-
S1[schnell gelesen/ gelesen hast. Und dann kannst du je/ hm

121 S1[das le/ den letzten Satz noch sagen, den hab ich nicht

122 >[- -
V [(2) Also den letzten Satz äh (2) äh und dann
S1[verstanden?

123 V [der Schock: So sehr wir uns die Augen ausgucken (also)

124 >[M [\ Ja, ja
S1[() Ich fand das n bisschen (aufgesetzt)
S2[dazu

125 >[V [- \/
M [Oliver bist du damit zufrieden? Äh ja Dann schließ ich jetzt

126 L [/// Habt ihr noch ne Rück-
M [das/ die Buchvorstellung ab.

127 L [meldung an Leons Gesprächsleitung? (3) Hendrik,
>[S1[\ Hm
>[S2[- Ähm wo

128 S2[Julius und ich zum Schluss noch was zu Kira sagen woll-

129 S2[ten. Ich denk, das hättst du ruhig noch machen können.

130 >[M [\ Ja ja ich hatte (vorher gesagt)
S2[Also so einen drannehmen.

131 M [letzte Meldung.
S2[Nee, das war ja auch nicht zu Oliver, son-

132 S2[dern noch dazu. Also das hättst vielleicht noch machen können.

133 >[L [/ Is n Tipp. Du entscheidest, ne? Kannste dir
>[M [\/
Hm

134 L [vielleicht selber noch Meldungen drannehmen? Ich möchts

135 >[L [- begrenzt haben gerne auf äh vier, höchstens fünf.
M [Julius

136 >[-
S3[Ja also da warn doch so n paar, die haben das wiederholt

137 S3[und das hast du nicht/ Da hast du so, drei Stück warn das

138 >[-
L [Hm klärst
S3[glaub ich, haste nich drauf aufmerksam gemacht.

139 L [du bitte genau, was wiederholt worden ist, damit Oliver

140 L [auch weiß, was er übersehen hat oder überhört hat?

141 >[-
S3[Huch, ähm das war mit dem und einmal, weil er sooft und ge-

142 S3[sagt hat, das mit dem schnellen Lesen und das andere weiß

143 >[\
L [Ja o.k. sind ja vielleicht schon zwei
S3[ich nich mehr.
S4[Aber ich

144 L [Hinweise.
M [Kira
S4[weiß noch was. ()
S5[Du hast am Ende gesagt, du

145 S5[schließt die Buchvorstellung ab, das Gespräch hätte es

146 >[- - -
M [Hm ja
S5[heißen müssen. (Gespräch)
S6[Nei/ das is umgekehrt.

147 >[-
M [ähm (Leia)
S6[Ja also ich fand schön, dass du () also

148 S6[gefragt hast, wo der gesagt hat, du hast zu schnell gele-

149 S6[sen, dass er das als Verbesserungsvorschlag formulieren soll.

150 M [So letzte Meldung (2) Jakob
> [-
S1 [Ähm Kira hat noch

151 S1 [zum Schluss gesagt, dass das Ende n bisschen abgehackt

152 > [-
L [Ähm Leon, mein
S1 [war. Das hatte ich schon gesagt (.) davor.

153 L [eigener Eindruck ist, du hast ja jetzt in der letzten

154 > [-
L [Zeit mehrfach Gesprächsleitung gemacht, ähm dass du in

155 > [-
L [dieser hm Runde der Buchvorstellung als Gesprächsleiter

156 L [aktiver warst. Du hast mehr gemacht, mehr eingegriffen und

157 L [hast dabei versucht, die Regeln, die wir abgesprochen

158 L [haben, vermehrt umzusetzen. Rudolf hat dir grad noch n

159 > [/
L [(.) konkreten Hinweis (gegeben), hm ()

160 > [-
L [Hm Oliver, ich hab auf eine Sache nich geachtet, kommt

161 > [-
L [jetzt n bisschen spät, aber nicht ganz zu spät. Ähm du

162 > [-
L [hattest äh dir keine Notizen gemacht bei der Besprechung.

163 > [\/
V [Hm
L [Ne, du hast jetzt eigentlich ganz viele Tipps gekriegt

164 > [\/
V [Hm
> [
L [bestimmt so an die zwanzig äh Tipps und ähm wahr-

165 L [scheinlich hast du jetzt wenigstens die Hälfte vergessen,
[lächelt beim Sprechen-----

166 > [\/
V [Hm
L [und wenn du mal wieder ne Buchvorstellung machst, wärs

167 L [ja ne Möglichkeit, dir diese Sachen anzuschauen und zu

168 > [- \
L [sagen, ah ja da möcht ich drauf achten. Und vielleicht äh

169 L [kriegst du aus dem Gedächtnis noch n größeren Teil zu-

170 L [sammen, und dann mach dir jetzt im Nachhinein noch Notizen.

171 L [Und dann an Michaela und Oliver die Bitte, dass ihr

172 L [mir euern Zettel für eure Buchvorstellung mal gebt, weil

173 L [ich den gerne kopieren möchte für Frau Berkemeier. Das is

174 V [Ja.
L [o.k., wenn ich davon Kopien mache? (3) Kopie o.k.?

Dateiname : BUCH3
 Buch : Johanna Hurwitz: Alles im Griff. Herder.
 Aufnahme : 6: 2
 Aufnahme datum: 5.5.98
 Transkribent : Berkemeier
 Copyright : Berkemeier

Siglen : Kürzel Erklärung

 L Herr Walther
 V Angelika
 M Martina
 S1
 S2
 S3
 S4
 S5
 Ss

1 V [Also das Buch was ich vorstelle heißt alles im Griff von
 hält sich das Buch vor----- L:
 insgesamt recht ruhige Grundhaltung]

Titel

2 > [Johanna Hurwitz und ähm über die Autorin weiß ich leider
 legt es weg []
 R: Haare hinters Ohr
2 über die Autorin]

Autorin

3 V [nich so viel, da hab ich nich so viel rausgekriegt, ich
 Bk-----
 * *
 L tippt ↑]

4 V [weiß nur die heißt Johanna Hurwitz, lebt in New York,
 * Bk-----
 L tippt ↑
heißt Johanna Hurwitz lebt in new York]

Ausformulierte Fassung: Über die Autorin: Sie heißt Johanna Hurwitz und lebt in New York. Sie ist Mutter von 2 Kindern und ist Autorin zahlreicher Kinderbücher. Dieses Buch „Alles im Griff“ wurde aus dem englischen ins Deutsche von Werner Färber übersetzt worden.

5 > [is Mutter von zwei Kindern, und ähm ist Autorin zahlreicher
 l Schulter streift l Kinn Bk: r-----
Mutter von zwei Kindern sie ist Autorin zahlreicher]

Werke

6 V [Kinderbücher. Jetzt dieses Buch hier was ich vorstelle
 --- L hält Buch hoch-----
 [**Kinderbücher** **Buch**

7 V [is aus dem Englischen von Johanna Hurwitz ins Deutsche
 --- wendet Buch 3mal hin und her-----legt Buch auf
 [**ist aus dem Englischen** (J. H.) **ins Deutsche**

8 V [von Werner Färber übersetzt worden.
 den Tisch----- R: Vorlagenmitte und zurück
 [**von Werner Färber übersetzt worden.**

9 V [Über den Verlag weiß ich, er heißt Herder-Verlag,
 RL↑↓ Bk-----
 [**1 Über den Verlag** **heißt herder Verlag**

Verlag

Ausformulierte Fassung: Über den Verlag: Er heißt herder Verlag, ist in Freiburg Basel und Wien. B. Herder lebte von 1774-1839 und gründete den herder Verlag in Freiburg. Dessen Enkel war dann der weitere Besitzer und gründete noch 2 in Basel und Wien. Dieser Verlag brachte Lexicas, Fachliteratur, Bilder und Jugendbücher raus.

10 V [is in Freiburg, Basel und Wien, und B. Herder lebte
 Bk----- Bk-----
 [**ist in Freiburg, Basel und Wien** **B. Herder lebte**

11 V [siebzehnhundertviernsiebzig bis achzehnhundertneundreißig,

 [**1774** - **1839**

12 V [und gründete ihn in Freiburg, und dessen Enkel war dann
 * kreuzt
 r Kinn streift r Schulter
 [**gründete ihn in Freiburg/ und dessen Enkel war dann**

13 V [der weitere Besitzer, und gründete noch zwei in Basel
 Füße unterm Stuhl
 [**der weitere Besitzer und gründete noch 2 in Basel**

14 V [und Wien. Der Verlag brachte Lexicas Fachliteratur Bilder
 * * * *
 R: Haare hinters Ohr L: tippt auf Tisch
 [**und Wien. Der Verlag brachte Lexicas, Fachliteratur, Bilder**

15

V [und Jugendbücher raus. Über das Buch, (.) es geht um
 [[] * L greift
 L: Buchdeckel↑↓ RL: Haare hinter Ohren
und Jugendbücher raus. Über das Buch geht um ...

Ausformulierte Fassung: Über das Buch: Es geht um ein Mädchen das Dorothee Robson heißt aber von ihren Freunden nur Dodo genannt wird. Dodo ist 11 Jahre alt und sie lebt allein mit ihrer Mutter in Wallington, new Jersey in den USA. Dodos Eltern sind geschieden. Dodo besitzt einen Hund namens Cookie (Aldo, Nancy) und ihr Vater lebt in Californien!

16

> V [ein Mädchen, das heißt Dorothee Robson, ähm sie wird a-
 Buch----- reicht Buch in R L→-----
 K v: Vorlagennähe
ein Mädchen (Doro) (Dorothee Robson)

17

V [ber von ihren Freunden nur Doro genannt und es: wird auch
 ----- wendet Buch
 B: Buch löst Füße B: Buch

18

V [im Buch nur von Doro erzählt, die ist elf Jahre alt,
 mehrfach hin und her----- Bk-----
11 Jahre alt

19

V [und sie lebt allein mit ihrer Mutter in Wallington in New
lebt allein mit ihrer Mutter (in Wallington, (New

20

> V [Jersey in den USA. Da ihre Eltern geschieden sind, ähm
 * Buch ↓
 Buch wechselt in L
USA Jersey) ihre Eltern geschieden, xl getrennt

21

V [versucht sie jetzt eben dass/ ihr Leben wieder in den
 Buch in RL L legt Buch auf Tisch-----
leben! 3 Dodo findet sich nicht damit ab, dass ihre

22

V [Griff zu kriegen, weil eben alles anders ist wenn der Vater
 ----- L↑ Bk-----
Eltern geschieden sind und versucht nen' neuen Mann für

23

V [nicht da is. Und sie besitzt einen Hund namens Cookie,
ihre Mutter zu finden. 1 einen Hund namens Cookie

24

> V [und ähm ihr Freund heißt Aldo und ihre beste Freundin Nancy,
(Aldo, Nancy)

25 V [die kommt aber in dem Buch nich so oft vor. Und ihr
 L↑ L nimmt

26 V [Vater lebt in Kalifornien, den sie dann fast jede Ferien
 Buch hoch leise-----
 schiebt Sprechvorlage weg, öff-
 2 Vater lebt in Kalifornien

27 V [besucht. Also dann les ich jetzt mal vor. ///

 net Buch, sucht die ausgewählte Stelle

Auszug

28 V [liest gut artikuliert und recht ausdrucksstark

S. 16 ff.: „Vor der Trennung – nach der Trennung. Am nächsten Morgen blieb der Wecker stumm. Dodo hatte ihn in der Nacht abgestellt. Sie war viel zu spät dran und mußte auch noch ihre Turnschuhe im ganzen Haus suchen. Frau Robson stakste verschlafen in der Küche herum. „Was für eine Nacht“, sagte sie, als Dodo an ihr vorbeisauste, um ihre Bücher zu holen. „Wo ist mein Eßpaket?“ rief Dodo. „Bin gerade dabei“, sagte ihre Mutter. „Ich komme zu spät“, brüllte Dodo. „Immer mit der Ruhe“, rief Frau Robson zurück und schmierte Senf auf das Vesperbrot. „Geh kruz mit Cookie raus. Ich fahr‘ dich zur schule. Muß heute erst um elf im Laden sein.“ Frau Robson arbeitete in einem Warenhaus. Ihre Arbeitszeiten waren eine der großen Veränderungen, die die Scheidung mit sich brachte. Viele Mütter arbeiteten, das wußte Dodo. Aber ihre Mutter arbeitete zu den unterschiedlichsten Zeiten. Von Tag zu Tag, von Woche zu Woche, mußte sie anders zur Arbeit. Das war das Schicksal aller neuen Angestellten. Nicht mehr lange, und sie würde regelmäßige Arbeitszeiten bekommen und obendrein auch mehr Geld. Dodo seufzte. Vor der Scheidung ihrer Eltern hatte sie nicht einen Gedanken an Geld verschwendet. Ihr Vater verdiente gut, und sie hatten ein gutes Auskommen gehabt. Das heißt nicht, daß er inzwischen rausgeflogen wäre, aber ein und derselbe Lohn mußte jetzt für zwei Haushalte reichen. Dodo kam mit Cookie zurück. Ihre Mutter wickelte die Brote ein. „Hast du Kleingeld für die Pausenmilch?“ fragte sie. Dodo leerte ein Glas Orangensaft und nickte. „Laß uns gehen“, sagte sie. „Wir sind spät dran.“ Frau Robson zog den Mantel über ihren Morgenmantel. Die Hausschuhe behielt sie an. Im Auto spielte das keine Rolle. Dodo setzte sich auf den Beifahrersitz. Cookie blieb im Haus und bellte zum Abschied. Frau Robson drehte den Zündschlüssel. Der Anlasser stotterte – und schwieg. „Jetzt muß ich erst mal warten. Sonst säuft der Motor ab“, sagte Dodos Mutter. „Ich komm‘ zu spät“, jammerte Dodo. „Mit dem Auto dauert es doch nur fünf Minuten“, sagte ihrer Mutter und drehte erneut den Zündschlüssel. Nichts. „Tot“, sagte Frau Robson. „Der springt nicht an.“ „Schon wieder“, klagte Dodo. Die Karre gabe jedesmal den Geist auf, wenn sie in Eile waren. „Wieso ging das Auto nie kaputt, als Papa noch hier war?“ fragte Dodo. „Es ist ein Jahr älter“, sagte ihre Mutter. Sie seufzte. „Wie wir alle. Du mußt zu Fuß zur Schule. Ich ruf‘ die Werkstatt an.“ Dodo schnaubte vor Wut. „Vorhin hätte ich es noch geschafft. Jetzt komme ich wirklich zu spät.“ „Komm mit rein, dann schreib‘ ich dir eine Entschuldigung.“ „Schreib bloß keinen Roman“, sagte Dodo. Sie traute ihrer Mutter zu, daß sie anfang, von der Gans auf dem Speicher zu berichten. „Schreib, das Auto sei kaputtgegangen. Mehr nicht.“ Cookie war begeistert, Dodo und ihre Mutter so schnell wiederzusehen. Frau Robson schrieb eine knappe Entschuldigung und sagte tschüss. Sie griff zum Telefon. Dodo fiel auf, daß ihrer Mutter die Nummer der Werkstatt nicht nachschlagen mußte. Sie kannte sie auswendig.“

29 V [/// (.) Ja und mein Urteil, ich find das Buch eigentlich
 * Bk----- B: Buch-----
 klappt Buch zu RL: Tisch

Beurteilung

30 V [> ganz schön, weil ähm da wird erzählt, wie das zugeht
 ----- Bk-----
 kante----- UAe: Tisch RL greifen Buch

31 V > [-
 wenn ähm die Eltern geschieden sind. Dass de:r Haushalt

 * *
 Buch ↓ Buch ↑↓

32 V [dann ziemlich chaotisch is.

 legt Buch hin, B: M Bk
 M [Ja. Kira
 S1[Ja also
 Ss [klatschen

Feedback

33 S1 > [-
 ich fand, du hast eine schöne Stelle ausgesucht, und äh

34 S1 [viel über den Verlag und ich fand dein Urteil gut, bloß,

35 S1 [ein Verbesserungsvorschlag, das nächste Mal (.) könntest

36 S1 [du ein bisschen lauter, noch, und ich hatte no/ hab noch

37 S1 [ne Frage zu der (.) Dorothea oder wie die heißt, also

38 S1 [(.) würde die jetzt halt/ spricht man Doro oder Dodo ()?

39 V [Doro
 > [-
 M [Ähm was fandst du an dem Urteil gut.
 S1 [Ja dass sie

40 S1 [das schön ausführlich gesagt hat dass sie (

41 S1 [) und dann () n bisschen ausführlicher sein.

42 > [-
 V [Ähm Susi
 > [-
 S2 [Ähm ich fand das gut dass du frei erzählt hast,

43 > [-
 S2 [und ähm als: Verbesserungsvorschlag ähm beim nächsten

44 >[-
V [Äh Dirk
S2[Mal solltest du nich so viel (rumturnen).
>[-
S3[Ähm (.)

45 S3[also ich fand du hattest n ganz gutes Tempo, un ne gute

46 >[-
S3[Betonung, (.) und schön flüssig gelesen, aber ähm ich wür-

47 S3[de das nächste Mal (.) in die Klasse gucken, wenn de liest,

48 S3[und (.) n bisschen leiser lesen, ham (wer inzwischen

49 >[-
S3[gesagt), und ähm (.) ich würde probiern n bisschen mehr

50 >[-
S3[über Verlag und Autor. N äh äh
S4[Leiser lesen?
S5[N bisschen leiser lesen?

51 >[-
M [Ähm Hendrik
S1[Ja also (.)
>[-
S3[äh n bisschen lauter lesen. So.

52 S1[du hattest am Anfang gesagt, dass du nich viel über die

53 S1[Autorin wüsstest. Ich fand das aber doch eigentlich ganz

54 >[-
S1[viel. (2) Und äh (.) dann fand ich auch noch gut, dass du

55 S1[ne schöne Stelle ausgesucht hast, weil man da auch viel

56 >[-
V [Ja ähm das mit der Autorin
M [Henni
S1[übers Buch gehört hat.

57 V [>[-
V [das meint ich so die meisten die hatten ja dann noch ähm

58 V [(.) geschrieben wann die studiert hat, und was sie stu-

59 V [diert hat und so. Und das hatt ich eben nich. Un ich hat-

60 V [te dann/ nja ()
M [Katja
S2 [>[-
S2 [Also ich fand ähm du hattest ne

61 S2 [ganz gute Lautstärke, also man konnte alles verstehn,

62 V [Cookie
M [Dann
S2 [nur ich hab nich verstanden wie der Hund hieß.

63 M [Achim aber nur eine (.) Sache
S3 [>[-
S3 [Äh ich hab ne Frage. Du hast

64 S3 [gesagt, der Gründer vom Verlag Herder der hieß irgendwie

65 V [Ja. Das in/ in dem Buch in der Bibi
S3 [Be Herder oder/

66 V [da stand eben nur de:r (.) Anfangsbuchstabe. ()
S3 [Ach so.

67 M [Ja und jetzt noch letzte Meldung Rudolf.
S4 [Ja ich fand

68 S4 [gut, dass du am Anfang über das Buch erzählt hast, und du

69 S4 [>[-
S4 [äh warst n bisschen nervös. Weil: das hat gesehn. Du

70 S4 [hast immer an den Seiten da oben rumgespielt. Das solltest

71 >[-
M [Also ich ähm fand auch gut dass
S4[du lassen.
Ss[
[*lachen leise*

72 M [sie n gutes Lesetempo hatte und mir hat das Buch auch sehr

73 M [gut gefallen. Und der Rest wurde eigentlich schon ge-

74 M [sagt. Auch warum mir das Buch (.) gut gefallen hat. Und

75 L [(3) Wenn ihr habt,
M [jetzt schließ ich das Gespräch ab.
Ss[
[*klatschen*

76 >[- -
L [äh noch äh zwei drei Rückmeldungen an die Gesprächs-

77 >[-
L [leiterin. Wie sie das (.) gemacht hat. (2) Und äh (.) du

78 L [kannst dir die selber nehmen.
M [Katja
S5[Also ich fand das

79 S5[gut dass du auch dein Urteil gesagt hast. Wie du das fan-

80 M [Achim
>[-
S1[Äh aber/ ich
S5[dest. (.) Also: wie sie das gemacht hat.

81 S1[fand das auch gut, was Katja gesagt hat, nur du hättest

82 S1[nich sagen solln dass was du noch gut fandst schon gesagt

83 S1[wurde. (.) Also das hätt ich dann nich mehr gemacht.

84 M [Kira
S2[Ja also ich finde (2) das nächste Mal könntest du

85 S2[noch sagen dass was wiederholt wird, (.) aber sonst fand

M [Julius
86 S2[ich eigentlich gut.
>[-
S3[Ja also: (.) die:/ die Angelika

87 S3[hat Be Herder gesagt, ich denke dann hätte sie ko/ kor-

88 S3[rigieren können, und gesagt dass man dann (.) vielleicht

S3[doch Herr (.) Herder oder so sagen
89 S4[Man weiß ja nisch ob das ne/ kei-

S3[können Ja. Okay. Ja oder, (.) Frau oder Herr Herder.
90 S4[ne Frau is.

91 S3[Aber sonst hast du das eigentlich ganz gut gemacht. Du

92 S3[has (.) bei der Kira auch nachgefragt, was sie aus-

M [Benjamin
93 S3[führlich fande und so
[*sehr leise*
S4[Ich fand eigentlich auch zum

94 S4[Schluss gut dass du dein Urteil (.) gesagt has, nur ich

95 S4[würde Henni selber ansprechen un nich sagen, ich fand bei

>[- -
96 S4[(dies Gespräch) äh äh bei () Buchvorstellung () .

L [Hat es dir noch Anregungen gegeben Martina?
97 >[-
M [Ja

>[- -
98 L [Ähm (2) ich äh (.) bin mit beiden (.) Bereichen, der Buch-

- 99 L [vorstellung und (.) der Gesprächsleitung ganz zufrieden.
- 100 > [(2) Und möchte euch ähm für weitere Gesprächsleitung
- 101 L [noch ein zwei Anregungen geben, die ihr mit reinnehmen
- 102 > [könnt, (.) ähm das betrifft aber auch die: (.) Leute die
- 103 > [sich melden. Angelika, kann ich das äh wegnehmen? Du hast
V [/\
Hm
- 104 L [n Zettel für (.) den Schrank fertig? (.) Für dein Buch
V [Nee den (
- 105 > [Machst du. Ne? Ähm ich möchte,
V [) *wischt die Tafel*
- 106 L [dass ihr (.) beim Gespräch auf einen weiteren Punkt mit
- 107 L [eingeht, dass entweder die Gesprächsleitung darauf achtet,
- 108 > [oder ihr als äh Besprechende, selber darauf eingeht,
- 109 > [und zwar auf die Frage hm ob euch das Buch jetzt interessie-
- 110 L [ren würde. Ob ihr es (.) lesen würdet. Oder ob ihr's eher
- 111 L [nich lesen würdet. Und warum ihr es lesen würdet, oder
- 112 L [warum eher nich. Oder was euch vielleicht noch fehlt in
- 113 L [der Buchvorstellung, um euch entscheiden zu können. Denn

130 L [nahmen ergreifen. (2) Julius
S1[Ich finde man sollte (.) das

131 S1[macht dann am besten die Gesprächsleitung direkt am Anfang,

132 S1[de:r Klasse die zuhört, also die das noch nicht kennt

133 S1[n bisschen erklärn. Was man (.) dann bei dieser/ wenn

134 S1[sie im Gespräch zum Beispiel sagen würden, n paar Beispie-

135 S1[le geben, halt da: un das man das Buch vielleicht gut fand.

136 S1[Und dass man/ dass der (ma/) Buchvorsteller damit (2)

137 S1[euch auch anregen möchte, (.) dieses Buch zu lesen. Dass

138 L [
S1[das das Ziel des Buchvorstellers is. Oder (Punkt) der

139 L [Ich hab jetzt mal
S1[Buchvorstellerin. So denk ()

140 L [festgehalten vor der Vorstellung erklären, und zwar in-

141 L [dem man Gesichtspunkte nennt, (.) über die man sprechen
S1[(da)

142 L [kann. Un ich denk, die wisst ihr alle, die brauch ich
S1[Ja.

143 L [jetzt nicht nochmal auflisten.
S2[Also man könnte der Klasse

144 S2[auch (wohl) erklärn, wie wir das in unserer Klasse machen,

145 S2[(und das würd ich sagen) Stichwörter machen/ Stichwör-

146 >[
S2[ter machen können, und dass da/ dass wir dann daraus ähm

147 L [(2) Ja.
S2[was sagen können.
>[
S3[Äh und dann zum Schluss viel-

148 S3[leicht auch/ also wenn man dass dann besprecht sagen wie/

149 S3[wie/ also noch Fragen stellen, wie man die Lautstärke

150 L [
S3[gefunden hat, damit dann einige darauf direkt eingehn könn. TA---

151 L [
S3[-----
S3[Ob die's hinten verstanden haben oder nicht.

152 L [Ich hab notiert, in der Besprechung Fragen stelln.
[-----

153 >[
L [Die als äh nächster demnächst Gesprächsleitung in
S3[Ja.

154 L [andern Klassen machen, soweit die das schon wissen, oder

155 L [die Bücher dort vorstelln, die wissen das mit Sicherheit

156 L [schon, die würd ich bitten, sich das aufzuschreiben. Da-

157 L [mit ihr das einfacher (könnt). Denn das: is

158 L [ja zum Teil noch einige Wochen hin. Jo. Denk ich,
S4[
[hustet

159 L [damit wird man vielleicht auch ne Klasse, die keine Übung

160 L [darin hat, dazu bringen, mitzusprechen. Probiert's mal

161 L [aus, und berichtet uns () dann ob unsere Überle-

162 L [gungen passen, und gebt uns n bisschen (.) vielleicht auch

163 L [Fragen, was wir noch an Tipps jetzt ausdenken können.

164 L [Wer is in der nächsten Zeit mit Buchvorstellung inner an-

165 L [dern Klasse: zugange? Es sind heute einige auch nich da,

166 >[L [ne? Anna, Anneliese, alle nich da. Ähm Susi
>[S5 [Ähm al-
Ss [murmeln

167 L [Ja.
>[S5 [so ich war ja mit äh der Karo in der andern Klasse, und

168 >[S5 [ähm da hab ich das auch vorher erklärt, wie man das macht,

169 >[S5 [und dass man auch ähm (.) also als Verbesserungsvor-

170 >[S5 [schlag also: (.) ähm sein soll, wie's ähm auch dass sie

171 >[S5 [ähm sich Stichworte notiern solln und ich glaub da hat

172 L [Ah ja.
>[S5 [sich keiner (.) irgend öh irgendwelche Notizen gemacht. (

173 S5 [) müsste man vielleicht auch () auch Beispiele

174 S5[(.) mit Lautstärke und so wo man (.) also: um es denen

175 L [Aha. Spannend.
S5[zu erklärn, aber wenn:'s keiner (also)

176 >[-
L [Ähm haste ne Idee ähm was du noch hättest machen können,

177 L [um die doch dazu zu bringen Stichworte zu machen? (2)

178 L [Oder hat jemand anders ne Idee?
S1[()
S2[(Hürg)

179 >[-
S3[Vielleicht ähm sollten die ers mal damit anfangn ähm über-

180 S3[haupt irgendwas aufzuschreiben. Nich wie wir, dass wir po-

181 S3[sitiv sagen müssen, sondern (.) die könn das auch negativ

182 L [(2) Könnt sein dass sie's für zu
S3[dann aufschreiben.

183 L [schwierig fanden, positive Rückmeldung zu geben, Verbesse-

184 L [rungsvorschläge,
S1[Tu's besser weg.
>[-
S2[Ja ich denk man
Ss[
[etwas fällt runter
[lachen

185 S2[sollte (2) sagen dass (.) / dass man/ dass sie das vielleicht

186 S2[in der sechsten Klasse oder so auch mal machen werden

187 S2[und das wär dann (.) für sie (.) Vor/ das wär für sie

188 S2[dann ein Vorteil wenn sie das schon (.) könn, dann könn-

189 S2[ten sie das Thema früher abschließen und mehr/ (.) mehr

190 >[\/
L [Hm. Ihnen einen Nutzen/ Nutzen erklärn,
S2[Themen schaffen.
S3[*hustet laut*

191 L [damit sie sich darauf einlassen können, ne? Manchmal muss

192 L [man denen auch sagen (.) macht mal euer Heft auf, schreibt

193 L [als Überschrift hin Stichworte zur Buchvorstellung,

194 >[-
L [(.) und äh dann klappt das eher. Die sind äh noch
S3[Die könn nich schreiben.
Ss[*lachen*

195 L [nich so selbständig dass sie das unbedingt von alleine

196 L [machen.Ihr seid's. Oder (.) die meisten von euch. (2)
[*lächelnd*

197 >[-
L [Okay. Ähm die: Angelika (rennt) vorhin den (2) vermutlich

198 >[-
L [Herrn Her/ Herder, äh mit einem Buchstaben als Vornamen.
Ss[*etwas fällt um*

199 L [Ohne Vornamen. Hat jemand ne Idee wie man das rausfinden

200 L [kann? Wie der Vorname lautet? (2) Gibt's viele Wege,
S1[Was?

201 L [aber (.) wir brauchen natürlich den einfachsten.
S2[An den

202 >[
L [Ein Weg. Ja
S2[Verlag selbst hinschreiben.
S3[Ach so (warten)

203 L [Benjamin
S4[Man kann vielleicht irgendwo: (.) im Autorenbuch o-

204 >[\/
L [Hm
>[- -
S4[der so bei ähm ähm bei Nachnamen nachgucken, (.) Vielleicht

205 L [Falls er auch Autor gewesen is,
S4[steht er da drin.

206 L [klappt es. Falls er nur Verleger gewesen is, nich.
S4[()

207 L [Katja Ja.
S5[Vielleicht die Frau V. fragen (müssen). (.) Die

208 L [Bibliothekarin fragen,
>[-
S1[Äh also man brau/ kann/ man
S5[wissen das ()

209 >[\/
L [Ja. Statt
S1[kann auch n Fax () hinfaxen ()

210 >[\/
L [Brief, Hm.
S2[Manchmal steht auch was im Internet darüber.

211 L [Könnte auch sein, die meisten Verlage ham ne Internetadresse,

212 >[-
L [(.) könnte man: nachfragen. Öhm ich denke n Weg wie

213 L [ihr's sch:neller und selber hinkriegen könntet wäre noch

214 L [(.) im Lexikon nachgucken in der Bibiothek. Wir haben

215 L [(.) einige große Lexika dort stehn, (.) und dann würd

216 L [ich nachgucken unter dem Nachnamen, da stehn wahrscheinlich

217 L [mehrere Herders, und dann würd ich gucken, welcher (.)

218 L [Vornamenbuchstabe passt, und dann würd ich mir, das

219 L [sind nun nich mehr viele Stellen, mal durchlesen ob einer

220 L [von denen n Verlag gegründet hat. (2) Dann wüsst ich's

221 L [wahrscheinlich. (2) Okay. ///

Dateiname : BUCH4
 Buch : Kirsten Boie: Mit Kindern redet ja keiner. Oetinger.
 Aufnahme : 6:3
 Aufnahmedatum: 7.5.98
 Transkribent : Berkemeier
 Copyright : Berkemeier

Siglen : Kürzel Erklärung

 L Herr Walther
 V
 M
 S1
 S2
 S3
 S4
 S5
 Ss

- | | | |
|---|--|--------|
| 1 | <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 15%;"> <p>V [wartet</p> <p>M [Ruhe</p> <p>Ss [kramen-----</p> </div> <div style="width: 60%;"> <p>(7) Ja also das Buch was ich jetzt vor-
 [] RL: Buchränder, Bk wechselt
 RL: ausein./zus.
 GH1: UAe nach vorne auf Tischplatte</p> <p>[]
 UAe ausein./zus., Handflächen zeigen nach unten</p> </div> </div> | Titel |
| 2 | <p>V [stelle das heißt mit Kindern redet ja keiner, und es is
 ständig mit B: Vorlage</p> <p style="text-align: center;">Titel: Mit Kindern redet ja keiner</p> | |
| 3 | <p>> V [von Kirsten Boie, und beim Friedrich Oetinger Verlag ähm
 R greift Stift</p> <p style="text-align: center;">Autorin: Kirsten Boie Verlag: Friedrich Oetinger</p> | |
| 4 | <p>V [verlegt worden. Noch/ über den Verlag, da weiß ich dass: der
 legt Stift weg R: auf Buch, L berührt/spielt zuweilen</p> <p style="text-align: center;">über den Verlag:</p> | Verlag |
| 5 | <p>V [Friedrich Oetinger den sechs/ neunzehnhundertsechsnvierzig
 mit R (bis Fl. 8)</p> <p style="text-align: center;">Friedrich Oetinger hat den Verlag 1946</p> | |

- 6 V [in Hamburg gegründet hat, und der zur Zeit von Ka
*
L vor/zurück
in Hamburg gegründet. Zur Zeit wird der Verlag von H.
- 7 V [Oetinger, Te Hagel und U. Weitendorf geleitet, und der
Oetinger, T. Huggle und U. Weitendorf geleitet. Der
- 8 V [hat sich neunzehnhundertneunvierzig auf Kinder- und Jugend-
* L
R dreht Handfläche nach
Verlag hat sich erst auf Kinder- und Jugendbücher spezia-
- 9 V [>
bücher spezialisiert weil ähm (.) da: ham die von Astrid
tippt auf r Handfl. [] * * R2/L2
oben L2 auf R2 R2 tippt ↓
lisiert, als 1949 "Pippi Langstrumpf" von Astrid
- 10 V [Lindgren Pippi Langstrumpf rausgebracht. Ja und über die
verhakt----- []
R schiebt Vorlage↑
Lindgren rauskam. über die Autorin:
- 11 V [Kirsten Boie weiß ich dass sie neunzehnhundertfünfzig
L spielt mit R2 (bis Fl. 20)
Kirsten Boie wurde 1950
- 12 V [in Hamburg geborn is, und dann hat die Englisch und Deutsch
in Hamburg geboren. Sie studierte Deutsch und Eng-
- 13 V [studiert, und promovierte in Literaturwissenschaft,
* *
akzentuierte Bewegungen
lisch und promovierte in Literaturwissenschaft.
- 14 V [und dann hat (se) von neunzehnhundertachtensiebzig bis
Von 1978-83
- 15 V [dreinachzig an nem: Gymnasium und ner Gesamtschule unter-
hat Kirsten Boie als Gymnasium- und Gesamtschullehrerin.
- 16 V [richtet, und neunzehnhundertfünfnachzig kam dann ihr erstes
1985 kam ihr 1.

Werke

17 V [Buch raus, das handelte über ein farbiges Adoptivkind,
 *
 akzentuierende Bewegungen *
 [**Buch heraus. Es handelte über ein farbiges Adoptivkind.**

18 > [-
 V [und äh seitdem hat die dann jetzt viernzwanzig Bücher
 *
 [**Innerhalb dieser 13 Jahr schrieb sie 24 Bücher.**

19 V [geschrieben, vier Bilderbücher, sieben Jugendbücher (.)
 L1 ↑-----
 [**4 Bilderbücher, 7 Jugendbücher**

20 V [und dreizehn Kinderbücher, (.) und die handelten alle so
 -----↓
 [**und 13 Bücher. Sie alle handeln** L ↔ R→← R→←

21 > [-
 V [über alltägliche Sachen. Und ähm über das Buch, das wird
 R2: Buch
 R→← R→← RL: Buchränder *
 [**über den Alltag. Über das Buch: Das Buch**

Inhalt

22 > [-
 V [erstens aus Charlottes Sicht geschrieben, und ähm die
 R↑ R↑ R5432: Buch
 [**wir aus Charlottes Sicht erzählt.**

23 V [Charlotte, die geht in die dritte Klasse, und is dann
 [**Eines**

24 V [hinterher mit ihrer Familie umgezogen. Und in der neuen (.)
 L: R L: Handfl zeigt zu ↓
 [**Tages zieht Charlotte um. In der neuen**

25 V [Gegend, da hat die dann auch gleich ne beste Freundin
 [**Gegend**

26 V [gefunden, nämlich die Luisa, aber die nennen alle nur Lu-
 * []
 L: Handfl↑ L 2x vor/zurück
 [**findet sie Lule, ihre beste Freundin.**

- 27 V > [le, (.) und ähm irgendwann hat die Mutter dann angefangen
R Handfl↑, L auf R, streicht mehrfach über
Die Mutter aber macht
- 28 V > [keinen Haushalt mehr zu machen und so und die hat sich
Handfl (bis Fl. 34) *
* Akzent L 90 Grad↑/zurück
keinen Haushalt mehr und kocht kein Essen.
- 29 V [dann immer nur unter die Decke auf die Couch gelegt, und
* Akzent
Sie liegt nur noch auf der Couch unter der Decke.
- 30 V [de:r Charlotte auch kein Essen mehr gekocht, und deswe-
- 31 V > [gen war der Papa auch sauer auf die Mutter, und dann ähm
L↑ ↑
Und
- 32 V [hat die Mutter die Charlotte immer öfter angeschrien und
*
L nach vorn/zurück
Charlotte schreit sie viel öfter an.
- 33 V > [- -
so und einmal hatte die äh (.) Charlotte sogar geschlagen,
L zurück-----L vor
Einmal hat sie sie sogar geschlagen.
- 34 V [und am nächsten Tag hat se dann: so praktisch als Ent-
RL: Handfl↑ R↓ →← RL: Buch
- 35 V [schuldigung n Hamster mitgebracht, und den hat Charlot-
R2↓ ↓ ↓
- 36 V > [te dann Rudi Ratlos genannt. Und ähm Weihnachten sind die
↓ ↓ ↓ ↓
- 37 V [beiden Omas von der Charlotte gekommen, und da lief das
*
L tippt auf R

38 V [Weihnachtsfest dann eigentlich auch ganz normal, also
 [RL ausein./zus R→← R↑↓ R5432 5432
 [R auf L

39 > [(.) die Mutter lag nicht auf der Couch, und ähm als die
 [L z/v L z/v L↓ L auf R, Finger

40 V [Omas dann aber wieder weggefahren sind, da is dann der Hams-
 [bewegen sich abwechselnd-----

41 V [ter gestorben. Und als die Charlotte dann eines Tages
 [-----* R: Fingertrommeln-----
 [**Und als Charlotte eines Tages**

42 > [nach Hause kommt nach der Schule, da ähm hämmert die ganz
 [----- L v/z
 [**nach der Schule nach Hause kommt**

43 V [oft gegen die Tür und keiner macht die Türe auf, und
 [K↔↔ ↔ (sehr wenig) L vor
 [**macht keiner die Tür auf.**

44 V [dann kommt die Frau König. Die Nachbarin von der Charlotte,
 [-----*-----zurück
 [**Frau König, die Nachbarin**

45 > [und nimmt die ähm (.) Charlotte dann mit zu sich nach
 [L v/z v/z
 [**nimmt - im Auftrag von Charlottes Vater - Charlot-**

46 > [Hause, weil der Vater hat ihr das so gesagt. Und ähm da
 [v/z R v/z v/z v/z v/z schlägt das
 [**te mit zu sich. Da erklärt Frau König ihr dass ihre Mutter**

47 V [les ich dann jetzt vor.
 [Buch auf
 [**Tabletten genommen hat. Doch niemand, nicht einmal der**

48 V [**Vater erklärt genaueres.** /// liest Stelle vor ///

Auszug

S. 73 ff.: „Frau König hat mir einen Saft hingestellt. „Trink, Kind!“ sagte sie. „Selbst eingekocht! Der bringt uns gut über den Winter!“ Und sie tätschelt mir den Hinterkopf. Der Saft ist schrecklich süß und klebt die Lippen zusammen. Ich mag am liebsten Selters oder vielleicht Apfelsaft. Frau König hat keine Kinder. In ihrer Küche ist ein Klapp Tischchen, das reicht zum Essen für sie und ihren Mann, sagt Frau König. Da hat sie mich jetzt hingestellt mit meinem Saft. „Kartoffeln kochen“, sagt sie und lächelt mich an dabei. Sie holt einen Topf aus dem Schrank, tut Wasser hinein, tut die Kartoffeln hinein. Ihre Bewegungen sind flattrig und aufgeregt, gar nicht so viel anders als bei Mama. Ich glaube, sie weiß nicht so richtig, was sie mit mir anfangen soll. „Wenn Herr König von der Arbeit kommt, will er sein Essen.“ Ich finde es komisch, wenn sie von ihrem eigenen Mann „Herr König“ sagt. Aber das sage ich natürlich nicht. Ich sitze einfach da. „Wir können auch ein Spiel spielen“, sagt Frau König und wischt sich die Hände an der Schürze ab. „Mensch-ärgere-dich-nicht. Magst du?“ „Was hat sie gemacht?“ frage ich. Frau König guckt mich an. Ihre Augen sind flackrig. Sie wischt sich wieder die Hände ab, dann geht sie zum Herd. „Wer?“ fragte sie. „Mama!“ sage ich laut. Vielleicht brülle ich auch. Ich will hier nicht mehr sitzen und ihren Dampftopf zischen hören, ich will nicht „Mensch-ärgere-dich-nicht“ spielen. Es ist falsch. Es fühlt sich falsch an! Alles fühlt sich falsch an. „Deine Mama ...“ sagte Frau König. Sie seufzt ein bißchen, bevor sie sich wieder zu mir setzt. „Ach Gott, das sollte aber nicht ich dir erklären müssen! Deine Mama, die hat ... Sie ist sehr, sehr krank ... Da hat sie eben ...“ Frau König hebt hilflos die Hände und guckt mich an. „Nein!“ will ich schreien. „Du lügst, du lügst!“ Aber ich tu es nicht. Nicht in Frau Königs aufgeräumter Küche. Frau König würde so einen Schrecken kriegen. Sie könnte mich auch gar nicht trösten. Es wäre auch nicht höflich. „Wann kommt Papa?“ frage ich. Papa soll mit mir reden. Papa soll mich nach Hause bringen und mir sagen, daß alles in Ordnung ist. Aber jetzt will Frau König plötzlich erzählen. „Sie hat Tabletten genommen, siehst du“, sagt sie. „Die Folie lag ja noch da. Und alle bis zur allerletzten rausgedrückt! Wenn mir nicht zufällig eingefallen wäre, daß sie noch mein neues Rezept für Brokkoli-Auflauf hatte ...“ Sie starrt mich an. Aber es ist nicht wahr. Vielleicht war die Packung sowieso schon leer, und Mama hat nur noch die letzte Tablette genommen. Eine einzige! Und dann hat sie sich schlafen gelegt. Aber Frau König mußte gleich den Krankenwagen rufen! Oder vielleicht hat Mama wirklich zu viele genommen. Aus Versehen. Sie war doch so tüchtig in der letzten Zeit. Aber Frau König denkt jetzt gleich, daß sie tot sein wollte. Kein Mensch will tot sein. Doch nicht Mama. Ich muss Hausaufgaben machen. „Ich muss Hausaufgaben machen“, sage ich zu Frau König. Frau König schiebt den Küchenhocker mit dem Po zurück und steht auf. Sie sieht aus, als ob sie erleichtert ist. Sie geht zur Küchentür und winkt mir mit dem Zeigefinger zu wie die Butterhexe, daß ich mitkommen soll. „Da darfst du sogar an Herrn Königs schönen Schreibtisch!“ sagt sie. Als ob das eine Belohnung für irgendwas ist. „Aber keine Flecken machen, hörst du?“ Ich schüttelte den Kopf und setze mich hin. Herrn Königs Schreibtisch hat eine Holzkante und innen drin eine Schreibplatte aus dunkelgrünem Leder. Die ist am Rand drum rum mit goldenen Zeichen verziert. Wie der Schreibtisch von einem echten König. „Ich gehe wieder an die Arbeit“, sagt Frau König und tippt mir noch mal ganz vorsichtig gegen den Kopf. Als ob sie mich streicheln möchte und sich nicht traut. „Wenn du was brauchst, kannst du mich rufen.“ Dann geht sie raus.“

49 V [Ja und mein Urteil über das Buch is, dass das Buch (.) sehr
 [klappt Buch zu R→←→← Beurteilung

50 V [schön geschrieben is, besonders weil das aus Charlottes
 [RL↑↓ Rv

51 > [Sicht geschrieben is, kann man sich da ähm gut in die
 [z L v/z

52 V [Lage hineinversetzen.
 [RL↑↓ R↑↓ Feedback
 M [Katja
 S1 [Also ich fand das gut
 Ss [klatschen

53 S1 [dass du (.) viel über den Verlag und den Autor wusstest,

54 >[- - -
S1[und ähm ich fand das auch gut ähm du hast ähm bei der

55 S1[Vorstellung hast du viel in die Klasse geguckt. Das fand

56 S1[ich auch gut, du hast nur paar mal aufs Blatt geguckt,

57 >[- .
S1[und ähm aber äh beim nächsten Mal könntest du n bisschen

58 >[-
S1[lei/ ähm lauter lesen. Weil ich hab fast nichts verstan-

59 >[-
S1[den bei dem ähm bei der Vorstellung und so, dann hab ich

60 V [Das is ab (neun).
S1[ne Frage. Ab wieviel Jahren is das Buch?

61 M [Rudolf
S1[Ach so. Ja.
S2[Ja also ich fand auch, dass du (.) viel

62 S2[(.) in die Klasse geguckt hast, und du hättst ne bessere

63 S2[Betonung haben können, wo du gesagt hast, die schreit

64 S2[mich an, da hast du das einfach nur so runtergelesen

65 S2[wie die anderen Texte. Und ich würde das Buch auch ganz

66 S2[gerne lesen, weil du's sehr gut rübergebracht hast wie da

67 M [Also noch mal n
S2[s so alles da in: Charlottes Leben is.

68 M [Tipp zu dir, wenn du das ausleihn möchtest, das kannst du

69 >[
M [dann bei mir ausleihn. Ähm Martina
>[
S2 [\/
Hm
S3 [Ich fand dass du:

70 S3 [ne gute Lesebetonung hattest, und dass du n bisschen viel

71 >[
M [(2) Ähm Susi
S3 [und gesagt hast. Beim Erzählen. Sonst nich.

72 S4 [Ich fand dein Urteil gut und (.) der Rest wurde schon

73 M [Was denn am Urteil.
>[
S4 [gesagt. Ja. Ich fand das ähm (2) ja

74 S4 [insgesamt so. Das/ das bezog so auf's Buch. Auch
S5 [
lacht leise

75 >[
S4 [mit der Sicht also (.) auf ähm auf die: Personen die

76 V [Charlotte
S4 [da: (.) wie hieß die noch? Charlotte. () Mir

77 S4 [gefalln die Bücher auch gut die: (wo:)/ da kann man sich/

78 >[
L [Ähm
M [Herr Walther
S4 [also (.) wenn man von sich aus erzählt.

79 >[
L [ich würde (.) dir gern widersprechen Susi. Ähm ich würd

80 L [e mir grade beim Urteil wünschen, dass es noch was ausführ-

81 >[
L [licher wird. Ähm und mehr sagt als äh ich kann mich gut

82 L [hineindenken in die Charlotte weil's aus ihrer Sicht

83 >[
L [geschrieben ist. Äh zwei oder drei von euch ham ja schon

84 >[
L [mal versucht n ausführlicheres Urteil zu formulieren, ähm

85 L [während ich die anderen Teile schön ausführlich fand.

86 M [(2) Julius
S1[Ich fand schön wie du gesagt hast dass man sich

87 >[
S1[da reinversetzen kann in: Charlottes Sicht, das äh kann

88 S1[ich mir auch gut vorstellen, aber irgendwie/ das nächste

89 >[
S1[Mal solltest du ne (2) ähm Stelle (.) rausfinden, die

90 >[
S1[war sehr schön aber (.) ähm da/ ich hab das irgendwie/

91 S1[den Zusammenhang nicht verstanden, mit Kindern redet ja eh

92 S1[keiner, so ist der Titel, aber das hat jetzt irgendwie

93 M [Ja (
S1[nix mit dieser Stelle zu tun find ich.

94 >[
M [vorschlagen)? Ähm letzten zwei Meldungen. Achim
>[
S2[Ähm

95 S2[ich hab noch ne Frage. Du hast zu Verlag gesagt, dass

96 S2[die sich auf Kinderbücher spezialisiert ham weil die: (.)

97 S2[Pippi Langstrumpf rausgebracht ham. Also so hat ich das

98 S2[verstanden. Aber ich sah es nich als Grund wenn man jetzt

99 S2[n Buch (n) für Kinder rausbringt den Verlag drauf zu

100 S2[spezialisiern. Also/ oder/ ich denk mal du hattst ja auch

101 S2[was anderes sagen wolln, aber ich hab's so verstanden.

102 >[-
V [Na also ich denk mal/ weil dies is n: sehr beliebtes Buch

103 >[-
V [gewesen, oder isses immer noch, und ähm ich denk mal da-

104 V [mit hat der Verlag dann auch viel Gewinn gemacht um sich

105 V [dann wieder/ oder machen () Kinder- und Jugend-

106 V [bücher.
S2[(so:) dass jetzt das nach dem Erfolg ge-

107 S2[dacht ham. Da: machen wir noch mehr (Kinderbücher). Und

108 S2[dann hab ich noch was. (2) Das warn jetzt zweimal eine Sa-

109 >[-
S2[che. Und dann, wie war das (.) hm nach der Schule. Also

110 S2[war das nach der Schule, oder/ wo die an die Tür geklopft

111 >[\
V [Ja nach der Schule.
>[-
M [Ähm
>[\
S2[hat oder woher kam die. (So)

112 M [Monika
>[
S3[Ich hab jetzt noch was zum Julius. Ob ähm auch zu

113 S3[dem Titel ob der denn drin vorkam. Ob das was mit dem Buch

114 >[
V [Ja also ähm das
S3[zu tun hat. (2)
S4[()

115 >[
V [hat jetzt nich so: direkt was damit zu tun aber ähm also

116 V [in dem Buch isses hinterher auch noch so, kein/ (.) kein

117 V [Mensch redet so richtig mit der dadrüber, weil der wird

118 V [nur erzählt dass sie Tabletten genommen hat und tot

119 V [sein wollte und so, und mehr wird eigentlich nich erzählt.

120 >[\/
M [Und ähm würdest du das Buch auch lesen wollen? Ja
>[
S3[Hm Ich?
L hoch

121 >[\
S3[(2) Ja also (.) ich find das eigentlich ganz schön. Du

122 >[\
S3[hast es auch schön (.) jetzt rübergebracht, (.) ja und der

123 M [(fragen) wer von euch
S3[Rest wurd schon gesagt.

124 >[
M [würde denn das Buch ähm lesen wollen oder überhaupt mal

125 M [(kaufen). Ja okay. Bist du zufrieden? (2) Dann
Ss [*melden sich*

126 L [Möchtest du zwei drei
M [schließ ich das Gespräch ab. (13)

127 L [Wortmeldungen ham für deine Gesprächsleitung? (2) Okay

128 M [Achim
S1[Also: ich fand das gut dass du zum Schluss noch nach-

129 S1[gefragt hast, wer jetzt das Buch lesen wollte, nur ich hat-

130 S1[te das so verstanden, dass die dazu noch was sagen darf-

131 S1[ten. Ob wir's jetzt lesen würden oder nicht. Weil du da zum

132 S1[Schluss so n bisschen runtergegangen bist mit der Laut-

133 S1[stärke. Also dass du da dann/ als du noch voll/ mit der

134 > [\ / - \
M [Hmhm Ähm ja noch Monika
S1[vollen Lautstärke sagst. ()

135 > [-
S2 [Ähm ich hätte vielleicht n paar (.) (gefragt) ob

136 > [-
S2 [man/ ähm jetzt/ wie man das als Verbesserungs(.)vorschlag

137 S2 [(kommen) könnte. Das hast du (.) nicht so richtig gemacht.

138 M [Ja aber ich mein das wär auch zu (doll) gewesen. (Hab)

139 M [als Verbesserungsvorschlag (formuliert. Nur manch-
S2 [Ja aber ich glaub,

M [mal da/)
S2[das ham/ hat einer gesagt, du hast (.) leise gelesen.

M [Ja da kann ich auch noch mehr drauf achten. Rudolf noch

S3[Ja ich fand auch schön wo du/ wo die Susi gesagt hat

>[
S3[dass sie das Urteil schön fand, dass du gesagt was du/ äh

>[
M [\ / -
S3[was sie an dem Urteil schön fand. Hm. Ähm noch Dirk, letz-

M [te Meldung
>[- -
S4[Ja ähm ich hätte: den Achim schon von vornehe-

>[
S4[rein begrenzt, also ich mein das ging jetzt aber/ (.) ähm

L [Ich erinnere eine For-
M [Okay. (7)
S4[ja. Ja.
S5[()

>[- -
L [mulierung wo ähm einer von euch sagte, ähm du hast n biss-

L [chen viel und verwendet. Wie ließe sich das positiv formu-

>[\
L [liern? (2) Oh klasse. Oliver
>[-
S1[Ähm nächstes Mal bitte we/

L [Hättstes/
>[-
S1[ähm weniger und sagen. Nein. O-
S2[Nein ()

L [Einverstanden? Oder noch andere Vorschläge? Mar-
S1[der/ ()

153 L [kus Lässt
S3[Nächstes Mal andere Wörter als und verwenden.

154 L [sich dieser Bereich andere Wörter noch präzisieren? Schär-

155 L [fer, genauer formulieren? Julius
>[
S4[Also ich würd sagen ähm

156 S4[das nächste Mal könntest du deine Wortwahl besser (.) (um:

157 >[
L [Fänd ich äh schöner ausgedrückt, also sprachlich
S4[be/)

158 L [schöner, man sagt besserer Stil, aber es is nich präzi-

159 L [ser. Denn Wortwahl umfasst alle Wörter. (2) Christiane.
S5[An-

160 L [Verbindungswörter is nich korrekt.
S5[dere Verbindungswörter.

161 L [Dirk
>[
S1[In () also ähm Satzverbindungen. Also andere

162 L [Wäre der Fach-
S1[Satzverbindungen (benutzen).
S2[Konjunktionen.

163 L [begriff, und der deutsche Begriff is nich Verbindungswör-

164 L [ter () Is okay. Also posi-
S3[Sondern Bindewörter
>[\
S4[Ah ja.

165 >[
L [tiv formuliert, äh man kann's ersmal beschreiben. Ich fin-

166 >[-
L [de, äh das Wort und is häufig vorgekommen, und ich schla-

167 L [ge vor, dass du beim nächsten Mal andere Bindewörter oder

168 L [andere Konjunktionen einsetzt. Ne? /// Ich hab zu der

169 L [Buchvorstellung sonst nichts, ich finde es schön, dass

170 L [du diesmal das umgesetzt hast mit der Nachfrage mit dem

171 L [Lesen, und würde mir beim nächsten Mal wünschen, bei der

172 L [nächsten Buchvorstellung, dass du dann auch auf die Grün-

173 L [de für das Lesen oder Nicht-Lesen, im Gespräch noch was

174 >[-
L [eingegangen wird. Das äh müssen wir noch n bisschen (ent-

175 L [gegnen), n bisschen üben, und würde mir auch wünschen dass

176 L [das Urteil über das Buch mehr Platz kriegt. ()

177 >[-
L [aber auch sehr schwierig. Das is äh n Bereich wo wie ge-

178 L [sagt ersmal (.) zwei oder drei in der Klasse, und inzwischen

179 >[-
L [ham ja fast alle vorgestellt. Nur zwei oder drei äh n

180 L [größeres umfassenderes Urteil (.) formuliert ham.
S1 >[\
L [Ja
leise

Dateiname : b5
Buch : Thomas Brezina: Geheimauftrag für dich, Mark Mega und Phantom:
Verschollen im Dämonendreieck. Schneider.
Aufnahme : 6: 5
Aufnahmedatum: 12.5.98
Transkribent : Berkemeier
Copyright : Berkemeier

Siglen : Kürzel Erklärung

L Herr Walther
V Fabian
M Dieter
S1
S2
S3
S4
S5
Ss

1 > [-
L [Ähm wir hatten besprochen ne Erweiterung der Buchvorstel-

2 L [lung thematisch zu diesem Gesichtspunkt öh würdet ihr das

3 L [Buch empfehlen wollen, warum gefällt's euch, welche In-

4 L [formationen fehlen euch noch. Da ward ihr glaub ich in

5 L [der Zeit nich da, als wir das besprochen haben.
M [Ja, die

6 L [Gut, ich nehme an du hast keine Erinne-
M [ganze letzte Woche

7 L [rung an diese Erweiterung. Hiermit habe ich sie dir ge-

8 L [sagt, die andern wissen das, wenn die aber nich dran den-

9 L [ken, dann is' es deine Aufgabe als Gesprächsleiter dran zu denken.

10	<pre>V [Ja also ich stell das Buch Mark Mega und Fantom vor, ver- [B: Buch [R: dreht Buch leicht hin und her----- [GH1: UAe nach vorn auf Tischplatte, Füße unterm Stuhl ver-</pre>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> Titel </div>
11	<pre>> [V [schollen im Dämonendreieck, und (.) ähm (.) der (Au)tor,/ [* * * [----- R: Vorlage/Buch/Vorlage [schränkt B: Vorlage/Buch/Vorlage</pre>	
12	<pre>V [(.) also über'n Schneid/ über'n Verlag/ Schneiderbuch-Ver- [B: Buch-----Vorlage-----Buch----- [R z: Tischkante-----</pre>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> Verlag </div>
13	<pre>V [lag weiß ich leider nix, (2) aber über Thomas Brezina, [--- Bk-----Buch-Vorlage----- [-----rUA parallel zur Tischkante</pre>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> Autor </div>
14	<pre>V [das ist der Autor, da weiß ich mehr drüber, also er is 1963 [Buch-----Vorlage [-----RL: Vorlagenränder</pre>	
15	<pre>V [geboren und wuchs in einem chinesischen Haus am Rande [Bk Bk-----</pre>	
16	<pre>V [vo/ von Wien auf, seit 1978 erhielt er den/ den/ den</pre>	
17	<pre>V [großen österreichischen Jugendpreis, (2) und seit neunzehn- [-----L:neue Vorlagenstelle</pre>	
18	<pre>> [V [hundert (.) ähm neun'nsiebzig arbeitete er bei/ beim ös- [R↑↓ rUA parallel zur Tisch- [-----L: neben</pre>	
19	<pre>> [V [terreichischen (.) Rundfunk- und Fernsehen(.)anstalt, ähm [platte K ↓↑ [Vorlage</pre>	
20	<pre>V [neunzehnhundertvier'nachzig verleiht ihm der (.) öster- [L: Vorlage-----</pre>	
21	<pre>V [reichische Bundesminister für Unterricht und Kunst für</pre>	

22 V [dreizehn seiner Bücher die Auszeichnung das goldene Buch,

23 V [und neunzehnhundertsechundneunzig wird Thomas Brezina
L: Vorlage-----

24 V [zum Unicef-Botschafter von/ (.) von Österreich ernannt.

25 V [Thomas Brezina schrieb über hundert Bücher, die weltweit

26 V [über zehnmillionenmal verkauft worden sind, und sein
Bk-----

27 V [Ziel ist es Kindern Freude zu bereiten, und sie aufzubaun,
Bk----- Bk-----

28 V [das stand auch in fast jedem Buch und da steht hier hinten
B: Buch
R: hebt Buch hoch-----dreht

29 > V [auch was im Überblick drüber, und () ähm über sei-
Klappentext zur Klasse, legt es hin GH1

30 V [ne Bücher ham schon viele Kinder die Freunde/ Freude am
* L: Vorlage
R: Buchdeckel↑↓

31 V [Lesen entdeckt. Ja und das Buch, also Mark Mega heißt
[] B: Buch-----Bk-Buch -
R dreht Buchvorderseite nach oben

Inhalt

32 V [eigentlich Mark Mega, sondern eigentlich Mark Meier, (.)
----- Bk

33 > V [Mark Mega ähm is sein Deckname, steht hier so drin, und
Buch
*
R: Buchdeckel↑↓ R:

- 34 V > [Fantom, das ist (.) ähm eigentlich/ das is sein Hund,
 Bk-----
 [Buchdeckel↑↓ R: Tischplatte
- 35 V [also is eigentlich kein Hund, das is n Wolf, den sein Opa
 Bk-----
 [R: Buch ↑-----↓
- 36 V [mal aus: Russland mitgebracht hat, und der heißt eigent-
 Bk-----
- 37 V [lich Wolf (.) und/ aber wird immer Fantom gerufen. Also
 R↑ R
- 38 V [er nennt ihn immer Fantom, (2) ja und (.) kommt noch
 Bk B nl
 [← → ← → ← →
- 39 V [drin vor in dem Buch/ (2) also das:/ (.) der kommt jetzt nich
 Bk R ↓↓
- 40 V [in der Stelle vor/ nich drin vor aber (.) der hat/ also
 R: Buchdeckel↑↓
- 41 V [der hat/ sein Opa, (2) jedenfalls der is halt Geheim-
 R: r Schlärfe-----
 Bk B:ru B:lu
- 42 V > [argent, und der is ähm nur/ wo/ der is mal im Fall/, hat-
 Bk r Bk l B ↓
 [löst Füße
- 43 V [te mal n Unfall als er mal n Fall hatte, und seitdem sitzt
 R: reibt auf den Oberschenkeln (bis Fl. 49)
 Bk B ↓
- 44 V [er im Rollstuhl, deswegen kann er jetzt nich mehr/ kann
- 45 V [er jetzt nur noch an Computer und im Internet halt die Fälle
 Bk-----

- 46 V [lösen, wo er/ wo er dann nich weiterkommt da setzt
[Bk-----
- 47 V [er Mark Mega ein, und dann kommt noch Lex,/ (.) nee der is/
[L: Sprechvorlage an höherer Stelle
[Bk-----
- 48 V [der kommt nich im Buch drin vor/ der kommt jetzt nich
[-----
- 49 V [> [drin vor, aber Lex das is halt (2) ähm ein Sohn von auch
[R: Buch Bk----- Bk-----
[verschränkt Füße unterm Tisch
- 50 V [nem Geheimargent den sein Opa/ den Mark Mega kannte,
[----- R: ↑-----
- 51 V [der is halt Pilot, und der soll mit Lex ins Dämonendreieck
[-----R: Oberschenkel
- 52 V [> [(da wo er is) fliegen, und (.) dann noch (.) ähm (.)/
[löst Füße, stellt sie unter Stuhl
- 53 V [ja und dann noch sein Vater, (.) von Lex, (.) und der,
[LUA parallel zur Tischkante
[[] L ↑
- 54 V [is halt auch Pilot, und (.) ja. Und (.) der/ (.) mit dem
[Bk----- L: Oberschenkel
[Bk-----
- 55 V [> [fahrn se äh/ also mit dem/ der fliegt dann über denen, (.)
[Bk-----
- 56 V [irgendwie/ ja. (Den Rest erzähl ich euch nämlich nich,)
[R greift Buchdeckel
[L rückt Stuhl heran

- 57 V > [also jedenfalls (.) ähm (.) der Opa, hat ihn in Dämonen-
 [1UA auf Tischkante
 [lehnt sich zurück verschränkt Füße unter Tisch
- 58 V [dreieck/ ins Dämonendreieck geschickt, (2) also sie müssn/
 [R↓↑
- 59 V [sie solln sie mit Lex dahin fliegen, weil, in diesem
 [Bk----- *
 [R zur Schlarfe
- 60 V > [Dämonendreieck, (.) sin schon ähm ganz viele Schiffe
 [Bk-----
- 61 V [und Flugzeuge verschwunden, jetzt traut sich keiner mehr dort
 [Bk-----
- 62 V [mit nem Flugzeug oder nem Schiff in dieses Dämonendrei-
- 63 V [eck zu fahrn, (2) und die solln halt (.) jetzt mit Lex
 [Bk-----
- 64 V [dadrüber dahin fliegen und gucken was los is, aber, irgend-
 [löst Füße
- 65 V [jemand weiß davon, obwohl keinem was davon erzählt worden
 [R↓ Bk-----
- 66 V [den is, und (.) da wurden halt mehrere Anschläge auf Mark
- 67 V > [Mega verübt, ähm (2) ja. Mehrere Anschläge waren dann
 [[]
 [R verschiebt Buch und Sprechvorlage
- 68 V [auf ihn verübt, zum Beispiel wurd/ waren in seinem Zimmer
 [setzt sich auf
 [Bk
- 69 V [schwarze Witwen, die in diesem Gebiet gar nich vorkommn,

70 V [(.) und am nächs/ also die hat er halt totgetrampelt
 [Bk-----

71 V [und in den Mülleimer getan, und am nächsten Tag warn die
 [-----

72 V [(.) nich im Mülleimer, und jetzt (.) wolln die halt zum
 [Füße nach l * R: Sprechvorlage
 R zupft an Sprechvorlage

73 V [Flughafen fahrn, (2) und/ (.) aber Fantom will nicht ins
 [R: Schlärfe----- Sprechvorlage ↕-----

74 V [Auto einsteigen, (.) und (.) steigt aber (.) doch noch
 [----- Tischkante
 RL schlagen Buch auf-----

75 V [ein, und jetzt fahrn die halt zum Flughafen. Und (.) das
 [-----
 stellt die Füße senkrecht

76 V [les ich vor. ///
 [liest die ausgewählte Stelle z. T. wenig gut
 [----- viele kurze
 verschränkt die Füße unterm Stuhl relativ

Auszug

S. 50 ff.: „Endlich war Phantom im Wagen. Ich setzte mich neben Mister Baker, der sofort losbrauste. „Der Flug bis zum Dämonendreieck dauert ungefähr vierzig Minuten“, erklärte er, während er die enge Serpentinstraße hinunterfuhr. Die schmale Fahrbahn war auf einer Seite von roten, schroffen Felsen begrenzt, auf der anderen befand sich ein steiler Abhang. „Ich hab mit Lex besprochen, dass ihr nie tiefer als 5000 Fuß fliegt. Also bitte keine Extrawünsche. Wenn ihr etwas im Meer bemerkt, bestimmt die genaue Position und gebt sie mir durch. Ich habe in meinem ‚Baby‘ jede Menge Geräte eingebaut, mit denen ich sogar kontrollieren kann, ob die Seepferdchen frisch beschlagen sind!“ Baker lachte über seinen Scherz. Dann nahm er eine kleine Plastikflasche Cola aus dem Halter neben seinem Sitz und trank daraus. Als er die Flasche zurückstellen wollte, entglitt sie ihm und fiel auf den Boden. Mister Baker griff sich an den Hals, würgte, rang nach Luft und riss die Augen weit auf. Er sackte nach hinten, sein Kopf fiel leblos zur Seite. Sein Fuß stand noch immer auf dem Gaspedal. Der Wagen beschleunigte, obwohl die nächste Haarnadelkurve bereits gefährlich nahe war. Ich riss die Handbremse in die Höhe, doch da Bakker noch immer das Gaspedal durchdrückte, blieb der Wagen nicht stehen. Ich schob mich zu ihm und packte das Lenkrad von der Seite. Kurz vor der Kurve riss ich es nach rechts. Die linke Wagenseite krachte gegen die scharfen Felsen. Funken sprühten. Ein ohrenbetäubendes Quietschen und Knirschen ertönte. Ich hatte die Kurve geschafft, und der Wagen furh in die richtige Richtung. Um die Fahr zu verlangsamen, lenkte ich immer wieder gegen die Felsen, die den Wagen wie einen Pingpongball zurückschleuderten und das Blech verformten. Mister Baker atmete stoßweise, er lebte also noch. Schon war die nächste Kurve in Sicht. Der Steilhang an der Außenseite fiel senkrecht ins Meer hinab. Raste ich über die Kante, waren wir verloren. Baker bewegte sich und trat dabei das Gaspedal ganz durch. Der Wagen machte einen Sprung nach vorne, und die Tachonadel kletterte auf 60 mph. Das waren 90 km/h! Ich musste etwas tun. Niemals würde ich es schaffen, den Wagen durch die Kurve zu lenken.“

77 V [// // Jetzt kommt halt so ne Actionfrage,
 [verständlich vor
 [ze Pausen, aber schnell
 [viele Verleser

78 V > [-
[die kommt nach jedem Kapitel, wie kann Mark/ äh wie kann

79 V [Mark den Wagen zum Stehen bringen? Dann sind da halt

80 V [immer a be oder ze, a, der Hebel auf/ den/ den Hebel auf/

81 V > [-
[äh den Hebel der automatischen Schaltung auf pe drücken,

82 V [be, den Zündschlüssel aus dem Schloss ziehn, bei ze,

83 V [auf die Bremse steigen. Was die Lösung is, sag ich jetzt
[klappt Buch zu

84 V > [-
[nich, ja mein Urteil über das Buch is, ich find es gut,
[L↑↓

Beurteilung

85 V > [-
[(2) da: ähm/ da da immer Fragen gestellt sind, die man dann
[verschränkt Füße unterm Stuhl
[Bk-----

86 V [selbst machen kann, und hier hinten, is dann noch die
[zeigt die aufge-

87 V [Powercard, da kann man mit ner Büroklammer, je nachdem
[klappte Seite (bis Fl. 91)

88 V [wieviel Punkte man kriegt, hoch oder runterschieben, und
[L: 2 ↑-----↓-----

89 V [da steht dann nachher einfach Super- oder Topagent oder

90 V [Alarmstufe rot, oder Vorsicht, Aufgabe nicht erfüllt, sol-

91 V [che Sachen stehn da halt so, und ich finde an dem Buch
[schließt das Buch-----

92 V [noch gut, dass da nich alles durch Zufall/ zufällig pas-
[-----

93 V [siert, weil in manchen Abenteuerbüchern da passiert alles
[Bk-----

94 V [durch/ nur durch Zufall, und (.) ja. Das wars.
[leise----
[Bk-----

95 M [Anneliese
> [-
S1 [Äh ich find du hast ne
Sx [klatschen

Feedback

96 S1 [gute Stelle ausgesucht, und ich würd sagen

97 S1 [es wär (.) be, (.) würd ich sagen, und dann würd ich

98 > [-
S1 [sagen, du solltest deutlicher lesen und äh du hast bei dei-

99 > [-
S1 [ner Vorstellung s/ äh würd ich mehr vollständige Sätze

100 S1 [sagen. Weil du hast immer einen Satz angefangen, und dann

101 S1 [den nächsten und dann:/ du hast irgendwie nich so alles

102 S1 [vollständig. Und dann hab ich noch ne Frage, du hattest

103 S1 [irgendwas hab ich so verstanden, er würde (.) in einem

104 V [() Am
S1 [chinesis~~en~~/ schinesischen Haus bei Wien? Wo?

105 V [Rande von Wien. Ja.
> [\
S1 [In einem chinesischen Haus? Ah. Is das

106 >[
V [Hm ja äh ja ich
S1[die Bauart? (2) (Oder is das nich so?)

107 V [weiß nich genau. Da stand/ steht so, chinesische Bücher

108 >[
V [schreibt er halt auch ähm äh chinesische Bücher, äh chi-

109 V [nesische () oder als zum Beispiel, also es gibt

110 V [ja () chinesischen Haus, und deswegen (

111 >[
V [) weil der halt auch vieles ähm (eigene) Erfahrungen

112 V [(dazugehörn),
>[\
M [Hm Jakob
>[- -
S2[Ja ähm ähm an dieser spa/ ähm die-

113 S2[se spannenden Stellen wo die da in diesem Auto so schnell

114 >[- -
S2[fahren, ähm hättst vielleicht ähm n bisschen anders le-

115 M [Wie denn
S2[sen können, du hast da ganz normal weitergelesen,

116 M [jetzt?
>[-
S2[Ja so schnell/ n bisschen schneller und ähm so/ ja

117 >[-
S2[betonen. Ja und ähm (.) über Schneider-
S3[()

118 S2[verlag hätt man wirklich (viel) mehr rauskriegen können.

119 V [Ja. ()
M [Anna
S3[Also, ich fand, noch zu Anneliese.

120 S3[Verstanden hab ich dich gut, nur halt die Betonung fand

121 S3[ich nich so. So toll. Ja und ähm/ ja also die Betonung soll-

122 >[
S3[te (.) besser sein. Und ähm was ich gut fand du hast

123 M [Rudolf
S3[schön viel in die Klasse geguckt beim Erzählen.
S4[Also

124 S4[ich fand, über den Franz Schneider Verlag hättest du auch

125 M [wurd schon gesagt
S4[mehr rausfinden können, weil/ ja weiß ich.

126 S4[In der Bibliothek da is so'n rotes Band und da steht über

127 S4[jeden Verlag eine ganze Seite drüber. Und du hast sehr

128 >[
S4[viel und gesagt, (2) ähm und so nach ja lach doch
Sx[
L lachen

129 S4[nicht. Nach den Sätzen da: hast du immer so dann
Sx[
L lachen

130 S4[aufgehört, ne kleine Pause gemacht, und dann die mit und

131 S4[verbunden. Ja und gut fand ich dein Urteil. Das is ja sehr

132 M [Katja
>[
S4[schön ausführlich äh erzählt.
>[
S5[Ähm ich fand das Ur-

133 >[-
S5[teil eigentlich auch ganz gut, und ähm beim nächsten Mal

134 S5[dass du n bisschen lauter liest, weil hier hat man fast

135 S5[nichts verstanden, und du hast ein bisschen gestottert,

136 >[- -
S5[und ähm ähm du solltest beim nächsten Mal nicht die Wör-

137 S5[ter so verschlucken. Weil manche Wörter konnt man nich so

138 >[-
S5[richtig verstehn. Aber ich fand ähm dein Buch ganz schön,

139 M [Julius
S1[Ja. Du
S5[und deine Stelle fand ich auch ganz gut.

140 S1[hast am Anfang/ also ich weiß jetzt nicht wie man daraus n

141 >[-
S1[positiven Satz macht ähm am Anfang hast du gesagt (.)

142 V [neunzehn
>[-
S1[seit achtzehnhundertweißichnichtwas äh neunzehnhundert

143 >[-
S1[ähm kriegte er diesen und diesen Preis. Das heißt dann

144 V [Ja. Is mir danach auch aufgefalln.
S1[glaub ich nich seit. Und

145 >[-
S1[ähm schön fand ich dein Ende wie du das mit der Frage

146 S1[(.) / so schön fand ich wie du deinen (.) Leseabschnitt mit

147 S1[der Frage (.) beendet hast. Ah ich glaub das is (.) al-

148 >[-
M [Hm Monika
S1[les.
>[-
S2[Ähm also ich finde, das überhaupt nich was

149 S2[Anna gesagt hat, also ich würd sagen dass du das nächs-

150 S2[tes Mal/ nächste Mal mehr in die Klasse guckst, beim Er-

151 S2[zählen, und woher weißt du (.) dass da viele Kinder Freude

152 V [Das steht hier drin ()
S2[an diesen Büchern haben?

153 V [da steht ()
>[-
S2[Ja und dann hab ich noch ne Frage ähm

154 S2[ich weiß jetz nich wie du das Dreieck genannt hast, a-

155 S2[ber heißt das nich Bermudadreieck, oder is das irgend so

156 V [Ja das is/ ja das
S2['n Phantasiename.
S3[Dämon. Dämonendreieck.
[*leise*-----

157 V [is Dämonendreieck. Ich weiß nich wie das hieß ()

158 V [jedenfalls is das n neues Dreieck. Das is jetz n anderes.

159 V [Nich das normale, sondern/ das heißt Dä/ Dämonendrei-

160 V [eck. Das andere war eben Bermudadreieck (). Aber

161 V [das is jetz nich das Bermudadreieck, sondern Dämonendrei-

V [eck.
 M [Anke
 > [- -
 S4 [Ähm ich fand gut was du ähm zu dem Autor gesagt
 162

S4 [hast, und (.) ja der Verbesserungsvorschlag wurde schon
 163

M [Anna
 S4 [gesagt
 S5 [Also ich fand du hast n/ ne schöne Stel-
 164

S5 [le, aber war schon gesagt, und ähm (.) ja du hast n biss-
 165

S5 [chen gestockt gelesen, (als du so Abgänge) zwischen den
 166

S5 [Sätzen gelassen, das nächste Mal könntest du flüssiger
 167

M [Die letzten zwei Meldungen jetzt. Achim
 > [- -
 S1 [Ähm äh ich
 S5 [lesen.
 168

S1 [würd den Mund wenn du sprichst weit aufmachen, weil du da
 169

S1 [einige Worte dann verschlungen hast, also jetzt nich ü-
 170

S1 [bertrieben weit aufmachen, nur n bisschen weiter aufmachen,
 171

S1 [und (.) gibt es von diesem Band jetz noch mehrer/ is
 172

S1 [das ne Serie, also dass es da mehrere von gibt, oder nur
 173

V [Nee nein das sin mehrere ()
 S1 [dieses eine Buch.
 174

V [Davon gibt's glaub ich dreizehn Stück. Zwölf Bänder oder
 175

V [nee zwölf nich, gibt's acht oder so. Aber gibt's mehrere.
 176

177 S1[Naja und (.) zu Thomas Brezina könntest du ja noch er-

178 >[
S1[gänzen was für Bekanntes/ ähm was seine bekanntesten (.)

179 V [Ja.
M [Christi:ne: ja.
>[-
S1[äh (Schülerbuchserien) gibt.
S2[Also: ich wollt

180 S2[noch was fragen. Und zwar wie alt der Mark Mega ist.

181 >[
V [Öh (also ich glaub, das kann
S3[vierzehn
S4[zwölf
S5[Fabian vierzehn

182 V [ich nachgucken.) Er ist/ (2) Steht hier nich bei.
S5[Vierzehn

183 V [Nee steht da nich. Ja dann is vier-
S1[Fünfzehn
S2[Vierzehn?
S5[Vierzehn

184 V [zehn. (steht da nich dabei.)
M [Fabian bist du

185 V [Ja.
M [denn damit einverstanden? Ja dann: breche ich die Buch-

186 M [vorstellung ab.
S1[Dann breche ich die Buchvorstellung
[*lachend*-----
Sx[*lachen*

187 L [Fabian. Frage an dich. Wie ging's dir mit der
S1[ab. ///
[---

188 L [Buchvorstellung? (3) Eher anstrengend, eher locker?
V [Ich war/ Nee

189 L [Ja, ne? Is ne spannende Sache.
V [ich war sehr aufgeregt.

190 L [Ne spannende Sache. (2) Habt ihr (.) Rückmeldungen
V [()

191 L [an Dieter. Dieter willste welche?
> [- \/
M [Äh ja. Anna
S1[Also ich

192 S1[finde du hättest also n bisschen öfters dazwischengreifen

193 S1[können, weil öfters schon mal was doppelt gesagt worden

194 L [Konkrete Beispiele bitte?
S1[is. (3) () dass äh ähm

195 S1[besser betont werden könne oder so.
S2[(Das wurd auch öfters

196 > [\/
M [(Hm) Rudolf
S2[gesagt.)
S3[Ja also die Gesprächsleitung die

197 S3[sollte vielleicht noch am Ende einsprechen. So ob man das

198 S3[Buch lesen würde oder nich lesen würde. Das hättst noch

199 V [Äh Achim
S3[machen können.
S4[Ich würde mal unterbrechen wenn je-

200 > [-
S4[mand sagt, ähm das wurd zwar schon gesagt aber. Ich find

201 S4[das is total nutzlos. Die Kira die macht das ganz

202 S4[oft. Die sagt immer das wurd schon gesagt aber ich finde

203 S4[du könntest lauter lesen, also dass du sobald jemand das

204 S4[wurd schon gesagt sofort abbrichst (nein). Also dass de

205 >[\/
V [Hm
S4[da konkreter rangehst und das nich durchgehn lässt.

206 L [Fabian. Du hast dir von der Besprechung Notizen gemacht?

207 >[-
L [Ähm schaut du mal drauf und überlegst was die: ein
V [Ja.

208 L [zwei drei wichtigsten Tipps sind?
>[-
V [Ja also gestottert, und

209 V [(2) langsamer lesen, und dann hab ich noch (2) und/ und

210 L [Lläuft denk ich alles so in eine Rich-
V [ja. Deutlicher lesen.

211 L [tung des (.) verständlichen Sprechens. Is vielleicht (hy-
>[\/
V [Hm

212 >[-
L [per), (2) aber hm gibt's auch Tricks für. Wenn de's nächs-

213 >[-
L [tes Mal machst, kannst vorher fragen. Und äh das wäre

214 >[-
L [so eine Stelle ähm wo die Meldungen nicht positiv formu-

215 L [liert warn, wo ich denk da hätte Dieter eingreifen können,

216 L [oder wo zum Beispiel Julius fragte ich weiß nich wie

217 L [man das positiv formuliert. Ich sag's mal so. Ne? Ich den-

218 L [ke da kannst du als Gesprächsleiter äh mal in die Klasse

219 L [reinfragen, wer hat n Vorschlag wie man's positiv formu-

220 L [liert. Das und noch n weiteres Beispiel für Annas Wunsch

221 L [nach mehr Eingreifen. (.) Für mehr als ()

222 L [Gesprächsleiters. Ich breche dann die Besprechung ab,

223 L [über die Leitung des Gesprächs. ///
Sx [lachen verhalten

Dateiname : BUCH6
 Buch : Nicolette Bohn: Plötzlich war es kein Spiel mehr. Patmos.
 Aufnahme : 6:10
 Aufnahmedatum: 9.6.98
 Transkribent : Berkemeier
 Copyright : Berkemeier

Siglen : Kürzel Erklärung

L Herr Walther
 V Anneliese
 M Moderatorin
 S1
 S2
 S3
 S4
 S5
 Ss

1

V [sucht Bk-----
 [stößt Vorlage auf Tisch Kinn auf L, R: Finger
 Ss[((einige murmeln und kramen bis Fl. 16))

2

V [-----
 [klopfen auf Tisch räuspert sich

3

> V [Ja also ich stelle das Buch ähm plötzlich
 [-----[]
 [R: Hinterkopf B: Tafel

Titel

4

V [war es kein Spiel mehr, von Nicolette Bohn vor, und das is

5

V [im Patmos Verlag erschienen, über den Verlag hab ich
 [**Patmos-Verlag,**
 [L: Buch-----↓ R: spielt mit Stift bis Fl. 15
 [r UA nach vorne, liegt auf

Verlag

6

V [rausgefunden, dass er in Düsseldorf is, und dass er seit
 [**Düsseldorf** **besteht**
 [l UA: parallel zum Oberkörper auf
 [Tischplatte Bk-----

7

V [circa fünfzig Jahren besteht, (weil) er is neunzehnhundert-
 [**seit 50 J.** **(gegründet 1946)**
 [Tischplatte
 [-----

- 8 V [sechsnvierzig gegründet worden, und er is spezialisiert
spezialisiert
- 9 V [auf Theologie, hat aber jetzt seit circa einem Jahr
auf Theologie^{x1} ~~seit ca. einem Jahr~~
*
1 UA nach vorne ^{x1} = **Lehre der Religion**
- 10 V [auch Sach- und Kinderbücher und Unterrichtsbücher und CDs
~~auch: Sach- und Kinderbücher, Unterricht und CD's~~
[]
RL: Finger zus
- 11 V [und Kassetten rausgebracht. Der Verlagsleiter heißt Doktor
~~und Kassetten~~ **Verlagsleiter** **Dr.**
Bk----- B: Vorlage
[LR zus/auseinander
- 12 V [Tullio Aurelio, und Patmos wird oft im Zusammenhang mit
Tullio Aurelio **Patmos** **im Zusammenhang mit:**
L: Haare hinters Ohr-----
]
- 13 V [Arthemis und Winkler, Benzinger und Walter genannt,
Artemis & Winkler, Benziger und Walter
L: r OA Bk-----
- 14 V [und die Verlage unterstützen sich damit sie auf dem Markt
Verlage unterstützen sich
RL: spielen hinter Tisch mit Stift *
Bk----- R: Stift
- 15 V [bleiben können, und über (.) Nicolette Bohn hab ich raus-
Autorin: Nicolette Bohn (Foto)
R: legt Stift weg
klopft auf L
- 16 V [gefunden dass sie am ersten siebten neunzehnhundertvier-
geb. 1.3.1964 Düsseldorf
RL ergreifen Vorlage
- 17 V [undsechzig in Düsseldorf geborn is, und ich hab hier auch
R: nimmt Blatt hoch

Autorin

- 18 V [n Foto von ihr, das kann ich mal rumreichen, möchte ich
 [Bk-----
 [L greift Blatt und überreicht es einem
- 19 V [aber wieder zurück haben. Und sie ging aufs Gymnasium in
 [**Gymnasium in**
 [----- RL auf Oberschenkel-----
 [Schüler----- r Fuß vor
- 20 V [Neuenkirch Vluyn, ich weiß nicht wie das ausgesprochen
 [**Neukirch-Vluyn**
 [-----RL: Tisch
 [R: ergreift Vorlage
- 21 V [wird, und schon in der Grundschule hat sie immer gern
 [**Begeisterung für's Schreiben in Grundschule (Germanistik**
 [rl UA parallel nach vorne auf Tisch
 [L schiebt Buch vor
- 22 V [geschrieben, und dann hat sie an der Heinrich-Heine-Uni
 [**u. Pädagogik) studierte an der Heinrich-Heine-Uni**
- 23 V [in Düsseldorf studiert, Germanistik und Pädagogik, und
 [**(D.)**
- 24 V [währenddessen hat sie eine Literaturzeitschrift gegründet,
 [**(währenddessen) Gründung der Liter.-Zeitsch.**
 [Bk-----
 [[RL zus]
- 25 V [sie hieß Im Angebot, und hat dort ihre ersten kleinen
 [**"Im Angebot", dort kl.**
 [Bk-----
 [RL zus, spielen mit Stift
- 26 V [Kurzgeschichten und Gedichte veröffentlicht. Und neunzehn-
 [**Gesch. u. Gedichte 1989**
 [-----
 [R: legt Stift weg
- 27 V [hundertneunundachzig gewann sie einen Literaturwettbewerb,
 [**gewann sie im Liter.-Wettbewerb**
- 28 V [mit der Kurzgeschichte Adam hat nie das Paradies gesehn,
 [**mit "Adam hat nie das Paradies gesehn"**
 [RL: Vorlage

Werke

29 V [und nach dem Studium hat sie eine Jugendbuchausstel-
nach **Studium machte sie Jugendbuchausstellung:**
Bk-----
R: Ohr-----

30 V [lung zum Thema Rechtsextremismus und Neonazismus gemacht,
"Rechtsextremismus und Neonazismus"

-----Wange-----Kinn--

31 V [und dadurch ist auch ihre Idee für's Buch entstanden.
ihre **Idee für's Buch entstand dadurch**

32 V [Und im Buch geht es um den dreizehnjährigen
das **Buch: "Plötzlich war es kein Spiel mehr ..."**
L: blättert
R: Nase-----↓

Inhalt

33 V [Till, der lebt in München, und seine Eltern wolln eine
Till (13), München "Scheidungsprobe"
RL ordnen Vorlage-----

34 V [(.) Scheidungsprobe machen, deswegen zieht Till mit seiner
der Eltern
----- L: berührt Buch-----

35 V [Mutter nach Dohlstadt, also Dohlstadt is so'n kleines
Umzug nach Dohlstadt
----- LR: Vorlagenränder

36 V [Dorf, und lernt dort Patrick kennen. Und mit Patrick gerät
Till lernt Patrick kennen gerät
L: zieht Buch heran

37 V [er dann in eine/ (.) in eine (.) in Anführungsstrichen
in
RL: 2/3 ↓↓

38 V [tolle Gruppe, also er findet sie zuerst toll, und was er
"tolle" Gruppe,
RL: Tischkante *
* K nickt n l Ellenbogen nach außen/zus

39 V [aber nich weiß, is dass die Grup/ dass die Gruppe nach
nach

40 V [Hitler geht, und die Gruppe macht zum Beispiel Säuberungs-
[**Hitler** **die G.** **macht "Säuberungsaktionen"**
L fasst auf Tisch

41 V [aktionen, darunter verstehen sie dass sie an Wände sprühen
[**z. B.: Wände ansprühen:**
Bk-----
verschränkt UA stützt sich

42 V [mit der Aufschrift irgendwie Türken raus oder so, und
[**Türken raus!**
auf Tisch Bk-

43 > V [Till is verwundert ähm hat das aber noch nicht so ganz
[**Till verwundert**
R: Kinn RL nacheinander vor/zurück
----- [] RL zus/Ellenbogen

44 V [begriffen, und dann is halt Friedhelms Party. Friedhelm
[**Friedhelms Party**
auf Tisch RL: Vorlagenränder

45 V [is der Anführer, deshalb soll das eine ganz tolle wunder-
[* *
Bk----- K nickt n l

46 V [bare Party werden, und die Gruppe überrascht ihn nämlich
[**Gruppe überrascht ihn:**

47 V [mit einer Bombe bei Öztürks. Und Till kennt die, die ham
[**Bombe bei Öztürks** **Till kennt sie,**

48 V [nämlich eine Pommesbude und da kauft er sich öfter mal
[Bk-----
verschränkt UA, stützt sich auf Tisch

49 V [Pommes, deswegen rennt er weg und informiert die Polizei,
[**rennt weg u. informiert die Polizei**

50 V [die Bombe wird entstellt, da is also alles gut, aber
[Bk-----
Bombe wird entstellt

51 V > [-
 ähm Till hat jetzt Angst dass ihn: (.) die Bande kaltmacht.
Till hat Angst
 *
 UA→

52 V [Und das Buch is n bisschen merkwürdig, also von der
 L R kratzt am Kopf-----↓

53 V [Aufstellung, es fängt nämlich (.) hinten an, und hört
 (2) **Buch fängt am Ende an ...**
 * []
 RL auseinander blättert zwischen Buchde-

54 V [vorne auf. Also hinten is die Geschichte praktisch schon
 * R rutscht zurück
 ckeln [L: Buchdeckel ↑↓, K nr]

55 V [passiert, er erzählt sie dann nochmal, und hinten schreibt
 [] * R: tippt auf
 R: streicht von l Tischkante entlang

56 V [er sie auf. Deswegen/ Ich les also zwei kleine Stellen
 (1) **2 Stellen: Mitte und Vorne,**
 Tisch R: Haare-----

57 V [vor, einmal ganz vorne, (.) und dann einmal in der Mit-
 ---- RL schlagen das Buch an zwei Stellen auf-----

58 V [te, (2) deswegen/ also (.) er hat's praktisch schon erlebt.

59 V [(3) Also hat da jetzt zu noch jemand Fragen. (2) Dann
 --- Bk (bis Vorlesen) * * * * *
 R tippt auf Tisch

60 V [würd ich das ganz schnell (klärn). (2) Nich, o.k. ///
 schiebt R auf Tisch hin und her-----

Auszug

S. 7 f.: „Nachtgestalten. Manchmal. Manchmal schrecke ich nachts aus dem Schlaf. Obwohl es lange vorbei ist. Geweckt von meinem eigenen Schrei. Denn da waren wieder diese Typen. Schattenlichter, Nachtgestalten. Diese brutalen Typen, die früher mal so was wie meine Freunde waren. Früher. Und das Messer an meiner Kehle. Ein Klappmesser, rostig, das immer schneller zu werden drohte. Immer schneller. Ich halte den Atem an. Alles in mir schreit. Aber ich darf ja nicht schreien. Nein, nur das nicht. Denn da waren auch noch diese Augen und eine Stimme, die drohend zischte: Schweig! Schweig! über alles, was du gehört hast! Über alles, was du gesehen hast! Augenlos, sprachlos, ohrenlos. Doch dann passiert etwas, womit sie nicht gerechnet haben. Ich öffne den Mund und schreie trotzdem. Laut und gellend. Und ich suche die Dunkelheit ab nach ihnen. Wo sind sie auf einmal geblieben? Diese Typen, diese feigen Typen, die nichts als leere Sprüche auf Lager haben. Diese brutalen Typen, die anderer Bürger Haus in die Luft sprengen wollen und anschlie-

End behaupten, es wäre ihr gutes Recht. Kommt her und stellt euch! Eben wart ihr doch noch da! Ich will nicht heulen. Nicht wegen denen. Das wollen die doch nur. Andere zum Heulen bringen. Wer andere zum Heulen bringt, der hat die Macht. Diese feigen, miesen Schweine. Verdammst! Und ich wollte doch nicht mehr heulen wegen denen.“

S. 146 ff.: „Wenn du meinst, dass du uns entkommen kannst, dann hast du dich geschnitten“, flüsterte Patrick mir ins Ohr, wo immer ich ihn auch alleine traf. „Die finden dich, Till. Die finden dich überall.“ Ich war mir nicht sicher, ob es als Drohung oder als Warnung gemeint war. Die Öztürks hatten ihre Pommesbude geschlossen und waren in die Türkei gereist. Ohne einen Gruß, ohne ein Wort. Ich hätte ihnen gerne „Auf Wiedersehen“ gesagt. Jetzt waren sie fort. Und es war fraglich, ob sie jemals wiederkommen würden. Jetzt hatten Friedhelm und seine Jungs ihr Ziel endlich erreicht, dachte ich bitter. Sie hatten die Öztürks aus Deutschland vertrieben. Aber was war dadurch gewonnen? Na ja, ich konnte mir nun keine Pommes mehr kaufen. Es war so sinnlos. So furchtbar sinnlos. Meine Mutter redete jetzt immer öfter davon, nach München zurückzukehren. „In so einem Ort ist man ja seines Lebens nicht mehr sicher“, sagte sie. Mein Vater war derselben Meinung. Er wünschte, dass wir so schnell wie möglich heimkämen, wie er sich ausdrückte. Meine Mutter war einverstanden, wollte jedoch noch bis zu den Osterferien warten, damit ich das Schuljahr beenden konnte. Aber dann ... dann würde alles wieder so werden wie vorher. Ganz bestimmt. Meine Eltern hatten inzwischen jede Menge Missverständnisse aus dem Weg geräumt. Sie traten sich einen Neuanfang zu. Ich konnte wieder in meine alte Schule gehen. Andi würde dort sein. Und ich war wieder in der Stadt. Der großen Stadt München, in der es an jeder Ecke was zu sehen gab. Nicht nur Wiesen, Felder und Kühe. In Gedanken versunken lief ich auf den Schulbus zu. Und dann sah ich sie. Sie hatten auf mich gewartet. Breitbeinig standen sie um den Jeep herum. Heiner, Jan, Ben und Kurt. Patrick war nicht dabei. Und obwohl ich so große Angst hatte wie noch nie, beruhigte mich diese Tatsache. Ich wollte mich seitlich in die Büsche schlagen, da hatte Ben mich schon am Arm gepackt. Er war schneller als ich. „Los! Einsteigen!“ Er zerrte mich zum Jeep. Alles ging sehr schnell. Niemand hatte es mitbegonnen, obwohl jede Menge Eltern mit ihren Autos vor der Schule auf ihre Kinder warteten. Und der Fahrer des Schulbusses stand in einem toten Winkel. Der konnte nichts sehen. Selbst, wenn er gewollt hätte. „Aua!“, schrie ich und versuchte die Finger abzuschütteln, die sich wie Baggerzähne in meinen Oberarm bohrten. Was hatten sie mit mir vor? Wir fahren ein Stück die Landstraße entlang. „Was wollt ihr von mir? Ich hab euch doch nichts getan!“ rief ich ängstlich. „Halt’s Maul! Verräter!“ Kurt zog ein rostiges Klappmesser aus der Hosentasche. Jan bog in einen einsamen Waldweg ein. Der Wagen hielt. Totenstille. Hier war weit und breit niemand.“

61 V [// Und mein
liest sehr "natürlich", spannend, lyrisch
B: Vorlage

62 V > [Urteil über das Buch ist, ähm dass es sehr interessant
Urteil: **Interessant**
* L: klappt Seiten herunter
R: Lippe

Beurteilung

63 V [geschrieben is, und es klingt auch nicht nach irgend so'n
geschrieben, **klingt nicht nach nem billigen Krimi!**
L: klappt Buch zu

64 V [Krimi wo man denkt dass alles nur wie aus den Fingern
LR zus

65 V [gesaugt is, und ich hab auch, wenn sich jemand noch irgendwie
R: Hinterkopf

66 V [über den Patmos-Verlag informieren will, hab ich hier
Auswahl

R hält Prospek-

67 V [noch so'n paar Prospekte. Das war's.
 [zum Reinschauen in Prospekte! (2 Stelle auf S. 146)
 [leise---- verschränkt UA
 [te hoch----- L: Lippe
 M [Rudolf
 Ss [klatschen

Feedback

68 >[-
 S1 [Ja also ich fand du äh hättest öfter in die Klasse gucken

69 S1 [können, und das war mir n bisschen unklar wo du auf ein-

70 >[-
 S1 [mal gesagt hast äh ja mit den zwei Teilen und ob jetzt

71 S1 [jemand Fragen hätte das hab ich nich ganz verstanden.

72 M [Kannst du das auch positiv formulieren?
 S1 [(2) Nee, das is ne

73 M [Nee, das was du vorher gesagt hast.
 >[-
 S1 [Frage. Warum öh (.) Ja

74 >[-
 V [(2) Äh ja
 S1 [du hättest öfter in die Klasse gucken können.
 [leise

75 >[-
 V [zu dem Verstehen wollt ich sagen, (.) er hatte das ähm am

76 V [Anfang schon alles erlebt. Und denkt zurück, und dann

77 V [erzählt er die ganze Geschichte praktisch in seinen Gedanken.

78 V [Und dann is er am Ende von der Geschichte und dann
 S1 [Also/

79 V [schreibt er sie auf. und deswegen hat er's am An-
 S1 [Ah ja.

80 V [fang schon erlebt, denkt darüber nach, und dann war's mit-

81 V [ten in der Geschichte. Deswegen hab ich ja gefragt ob je-

82 V [mand dazu Fragen hat. Weil das n bisschen unklar war. Das

83 V [is n bisschen schwierig (das)/
S1[Ja und ich fand auch

84 S1[dass du ne sehr gute Betonung beim Lesen hattest, und dann

85 >[
V [Äh al-
S1[hab ich noch ne Frage wie alt warn diese (.) Kinder.

86 V [so der Patrick war glaub ich so alt wie de/ wie der Till,

87 V [dreizehn, und die anderen die warn alle ja so Jugend-

88 V [liche, und der Friedhelm, der Anführer, der war aber ziem-

89 V [lich alt. Der war schon (was) sechzig oder so.
S2[Sechzig?

90 V [Ja des/ der war noch aus der Hitlerzeit, also/ naja weiß
S2[Sechzig?

91 V [ich nich, auf jeden Fall hat er mal irgend sowas erlebt,

92 V [und deswegen hat er die ganzen Jugendlichen angezogen,

93 V [damit sie sowas auch machen. (o.k.)
M [Susi
S3[Also

94 >[-
S3[ähm ich fand gut was du über Autorin und Verlag gesagt

95 S3[>] hast, als Verbesserungsvorschlag ähm du könntest beim

96 S3[>] nächsten Mal n bisschen lauter reden. (.) Und ähm jetzt

97 S3[hab ich noch ne Frage. Warum hast du denn schon wieder ne

98 S3[Buchvorstellung gemacht? Du hattest doch schon eine. Hast

99 V[>] S3[du das freiwillig gemacht oder/ oder wie war das? Äh ja

100 V [der Herr Walther hatte ja dieses Buch an(.)geboten, dass

101 V [man's lesen kann, und da hab ich mich halt gemeldet, und

102 V [dann hat er mich gefragt, ob ich drüber noch ne Buchvor-

103 V [stellung machen will.
S3[>] Ach so das war das Buch ähm was/

104 M [Achim
S3[auch so. Das in Friesdorf.
S4[Also ich fand gut dass du

105 S4[>] ähm zwei Stellen vorgelesen hast, jetzt vom ersten Teil

106 S4[und vom zweiten Teil, man kann's so sehn wie man will,

107 S4[welcher der erste und der zweite is, dann (.) das Dorf wo

108 S4[die hingezogen warn ich hab den Namen nich verstanden/

109 V [Dohlstadt.
S4[>] verstanden. Irgendwie bö: Doe/ wie wird das ge-
L *singend*

- 110 V [Ja ich weiß nicht ob's das wirklich gibt.
S4[geschrieben?
- 111 V [Ja es is praktisch n Kaff. Ja.
S4[Also es soll ab/ aber n Dorf sein.
- 112 S4[O.k. Also so ne Art Friesdorf.
S5[Friesdorf is n Kuhdorf.
Ss[
[lachen
- 113 M [Martina
>[-
S1[Ähm ich fand gut dass du viel in die Klasse
- 114 >[-
S1[geguckt hast, und ähm als Verbesserungsvorschlag hätte
- 115 >[- -
S1[ich ähm du solltest beim nächsten Mal versuchen ähm also
- 116 >[- -
S1[deine Wortwahl äh dann/ denn du hast jetzt n bisschen/ ähm
- 117 S1[also du hast die Satzverbindung immer mit und verbunden.
- 118 M [Katja
S1[(.) So hab ich das verstanden. (2)
>[-
S2[Ähm ich wollt
- 119 S2[nur sagen du hast sehr flüssig gelesen, also du hast fast
- 120 S2[keine Fehler gemacht beim Lesen, ja und das andere wurd
- 121 V [Ja.
>[-
M [Ja bist du zufrieden mit der/ ähm
S2[alles schon gesagt.
- 122 M [ja. dann schließ ich jetzt die Besprechung ab.

Dateiname : BUCH7
Buch : Hans Peter Richter: Damals war es Friedrich. dtv.
Aufnahme : 5:5
Aufnahmedatum: 18.11.98
Transkribent : Berkemeier
Copyright : Berkemeier

Siglen : Kürzel Erklärung

L Herr Walther
V Hendrik
M Hendrik
S1
S2
S3
S4
S5
S6

1 L [Ich habe zwei Schüler aus einer siebten Klasse gebeten

2 L [hier reinzukommen und für euch ein Buch vorzustellen. Die

3 L [beiden, die das machen bringen ihre Gesprächsleitung mit

4 L [und ihr (besorgt) ihre Stühle. (2) Mein Vorschlag is,

5 L [dass ihr zwei nach hinten stellt und zwei hier vorne lasst

6 L [dass ich euch/ ja bring die nach hinten, die bleiben

7 L [hier, zu dem Punkt (2) möchte ich euch noch mehr sagen.

8 L [Und zwar insbesondere warum. Als wir vor einiger Zeit hier

9 > [n Bücherstapel hatten, ihr erinnert euch, äh ham ja ganz

10 > [viele von euch viel ausgeliehn, find ich prima, ähm die

11 L [kommen jetzt aus einer Klasse, wo mir die Frau H. und

12 L [Frau V. aus der Bibliothek sagen, das is ne Klasse, die

13 L [ganz viel und ganz toll liest, geb ich euch auf diesem
((zu den Referenten gewen-

14 L [> [Wege mal weiter, wisst ihr gar nicht, ähm (.) und (2) wir
[det))

15 L [ham das unter anderem vielleicht auch dadurch mit erreicht,

16 L [dass wir erstens immer wieder solche Bücherstapel

17 L [hatten, zum Ausleihen, und zweitens auch viele Buchvor-

18 L [stellungen in der Klasse gemacht haben. Jedes Kind aus der

19 L [damals sechsten Klasse hat im Unterricht ein Buch vorge-

20 L [stellt. Dafür hat es das gelesen und dann vor der Klasse

21 L [n kurzen Vortrag gehalten. (2) Ich möcht euch gar nicht

22 L [erklärn, wie man das macht, weil es viel leichter is,

23 L [statt der Erklärung zu sehen, wie die das machen. Und da-

24 L [nach können wir noch darüber sprechen, was is an Fragen ü-

25 L [briggeblieben, die ihr noch habt, um zu wissen, wie kann

26 L [ich jetzt ne Buchvorstellung machen, das klärn wir dann,

27 L [aber wenn die vier wieder weg sind. Denn die möchten

- 28 L [ganz gern wieder zurück in den Unterricht, (2) nein?
 VV [*lachen*
 MM [*lachen*
- 29 L [na gut. Vielleicht dauert's ja auch n bisschen länger,
- 30 L [> [-
 L [und ähm was wir machen is, wir hörn uns zwei Buchvorstel-
- 31 L [lungen an, eine von Hendrik, dessen Gesprächsleiter ist
- 32 L [Hendrik, so wie ihr hier ja auch einige Namen dop-
 S1 [*lachen*
- 33 L [pelt besetzt habt, und eine von Christine, und Christines
- 34 L [Gesprächsleitung is rechts daneben die Tanja. (2) Die zwei
- 35 L [Buchvorstellungen hörn wer, ihr habt auch n Job bei der
- 36 L [Sache. Wie immer wenn's um ne Besprechung von etwas
- 37 L [geht/ oh. Ich sag nichts weiter.
 S1 [*kramen* *lachen/kramen/reden*
- 38 L [> [-
 L [Wenn wir noch dazu kommen, ähm hier noch was zu üben, (
- 39 L [). Aber ich weiß nich, wieviel wir () im zweiten
- 40 L [brauchen, denn es ist durchaus ne ganze Menge zu klären,
- 41 L [wenn's um eure Buchvorstellungen dann mal geht. Und
- 42 L [> [-
 L [eins will ich euch schon noch vorweg sagen, ähm ihr kommt

43 L [dann in ne Situation hier vor der Klasse, haltet fünf

44 L [Minuten oder zehn Minuten euren Buchvorstellungsvortrag,

45 L [das is natürlich auch ne aufregende Sache. Is ja ganz klar.

46 L > [-
L [Ähm wenn die andern alle hören und gucken und man spricht

47 L [da so alleine, is spannend. Mir is das wichtig, dass

48 L [ihr diese Situation auch alle kennenlernt, lernt damit

49 L [umzugehen und euch darin übt. Und ihr könnt euch umge-

50 L > [-
L [kehrt vorstellen, öh wenn ihr jetzt von mir den Auftrag

51 L [kriegen würdet, hör mal Fred, du hast hier neulich ne Buch-

52 L > [-
L [vorstellung gemacht, fand ich ganz o.k., ähm kommst du

53 L [mal nächste Woche mit in die und die Klasse rein und machst

54 L [sie da nochmal. Dann könnt ich mir denken, ja?
S1 [*seufzen*

55 L [ich glaub einige von euch ham schon das Gefühl, das könn-

56 L [te dann noch n bisschen spannender werden. Werd ich euch

57 L > [-
L [nich ersmal nach fragen, ähm vielleicht mal in nem Jahr

58 L [oder so, aber ihr könnt euch vorstellen, in ner fremden

59

L [Klasse ne Buchvorstellung zu machen, is ne richtig auf-

60

L [regende Sache. Und insofern könnt ihr euch vielleicht vor-

61

L [stellen, wie es im Moment Hendrik und Christine geht. Denn

62

L [auch wenn man in der sieben is, bleibt das ne aufregen-

63

L [de Sache. Das endet nich in der fünf. Habt ihr, bevor die

64

L [beiden mit der Buchvorstellung beginnen noch irgendwas

65

L [anzusprechen, was nich aufschiebbar is. (3) So. Dann

66

L [möcht ich das Wort erstmal an euch beide geben, und ziehe

67

L [mich zurück.

V [Also ich (.) spreche über ein Buch von (.)
2 Autor:

Titel

68

V [Hans Peter Richter, damals war es Friedrich, und zum Au-
Hans Peter Richter 1 Damals war es Friedrich

Autor

69

V [tor, weiß ich nur, dass er neunzehnhundertvierund(.)zwan-
geb. 1925

70

V [zig in Köln geboren wurde und mit zweiundsiebzig (.) neun-
in Köln + 1993

71

V [zehnhundertdreiundneunzig auch dort starb, der Verlag is
Verlag:

Verlag

72

V [der dtv Junior, dazu könnt ich leider in der kurzen Zeit
dtv Junior

73

V [jetzt nichts Tolles rausfinden, und das Buch handelt

Inhalt

74

V [von der Judenverfolgung im und nach dem zweiten Weltkrieg,
Inhalt: Judenverfolgung im und nach dem 2. Weltkrieg!

75 V [in dem Buch gibt es die Person Friedrich Schneider, den
[**s. Rückseite!** **Personen: Friedrich S.**

76 V [Ich-Erzähler seinen Freund, Herrn und Frau Schneider,
[**Ich erzähler** **Herr + Frau S.**

77 V [Herrn und Frau Resch, und Mutter und Vater. Mutter und
[**Herr + Frau R.** **Mutter + Vater**

78 > [- -
V [Vater sind ähm die Eltern von dem Ich-Erzähler. Ähm zu dem

79 V [Buch noch Herr Resch is der Hausbesitzer von dem Haus

80 V [wo Schneiders und die andere Familie leben, und der

81 V [Herr Resch is zu Anfang eigentlich ein ganz normaler Mensch

82 > [-
V [nur dann später als ähm (2) es verboten wird mit Juden

83 > [- \
V [ähm ja näheren Kontakt zu haben, will er denen kündigen.

84 V [Davon kommt jetzt in dem Stück erstmal nichts vor.

S. 50 ff: „Wir liefen die Straße entlang. Friedrich hielt sich bei der Hauswand; ich blieb auf dem Bordstein. Ich warf den kleinen Vollgummiball, den ich im Schuhgeschäft geschenkt bekommen hatte. Er prallte von der Mitte des Gehsteigs hoch und flog Friedrich zu. Friedrich fing ihn auf und spielte ihn mir wieder zurück. „Mein Vater kommt gleich heim!“, rief Friedrich. „Ich muss bald nach Hause. Wir kaufen heute groß ein. Vielleicht bekomme ich auch irgendwo einen Ball geschenkt!“ Ich nickte und sprang über einen Kanaldeckel. Weil uns ein Fußgänger entgegenkam, setzte ich mit dem Werfen kurz aus. Kaum war der Mann vorüber, da schleuderte ich Friedrich den Ball wieder zu. Friedrich hatte nicht aufgepasst. Es klirrte. Scherben fielen. Der Ball rollte harmlos über den Gehsteig zu mir zurück. Friedrich startete mit offenem Mund auf die zertrümmerte Scheibe des Schaukastens. Ich bückte mich nach dem Ball und begriff noch immer nicht, was geschehen war. Da stand plötzlich die Frau vor uns. Sie fasste Friedrich beim Arm und zeterte los. Auf ihr Geschrei hin wurden die Türen und Fenster in der Nachbarschaft geöffnet. Neugierige sammelten sich. „Diebe! Einbrecher!“, schrie die Frau. Ihr Mann stand mit den Händen in der Hosentasche vor der Ladentür. Unbekümmert rauchte er seine Pfeife. „Dieser Judenlummel“, verkündete die Frau allen, die es hören wollten, „drückt mir den Schaukasten ein, will meine Ware stehlen.“ Dann wandte sie sich wieder Friedrich zu: „Aber das ist dir noch einmal danebengegangen. Ich bin wachsam. Dich kenne ich, du wirst mir nicht entwischen. Euch Judenpack, ausrotten sollte man euch. Erst richten sie einem das Geschäft zu Grunde mit ihren großen Kaufhäusern, dann bestehlen sie einen auch noch! Wartet nur, der Hitler wird es euch schon zeigen!“ Wild schüttelte sie Friedrich hin und her. „Aber er ist es doch gar nicht gewesen!“, rief ich dazwischen. „Ich habe den Ball geworfen; ich habe die Scheibe zerbrochen. Wir wollten nicht stehlen!“ Mit großen, dummen Augen guckte die Frau mich an. Sprachlos öffnete sie den Mund. Indessen fegte ihr Mann die Scherben auf die Gasse. Er nahm die großen und kleinen Garnrollen, die Sternchen mit schwarzem und weißem Zwirn und die Docken mit buntem Stickgarn aus dem Schaukasten und trug sie in den Laden. Plötzlich wurden die Augen der Frau ganz klein. „Was mischst du dich denn ein? Was hast du überhaupt hier zu suchen? Scher dich fort! Meinst du, weil ihr zusammen in einem Hause wohnt, deshalb müsstest du den Judenlummel in Schutz nehmen? Verschwinde!“, zischte

sie mich an. „Aber ich habe doch den Ball in den Kasten geworfen!“, versuchte ich es noch einmal. Die Frau holte mit der Hand zum Schlag aus ohne Friedrich loszulassen. Friedrich weinte. Mit dem freien Ärmel wischte er sich die Tränen ab. Er verschmierte sein ganzes Gesicht. Und ich schwieg. Irgendwer hatte die Polizei angerufen. Atemlos und schwitzend radelte ein Schutzmann heran.“

85	V [/// liest die ausgewählte Stelle /// (3) Mein Urteil zu [Urteil:	Auszug
86	V [dem Buch, es ist sehr gut, weil (.) es einem darstellt [sehr gut!	Beurteilung
87	V [(2) wie's den Juden damals ergangen ist, und <u>ich</u> bin darauf	
88	V [gekommen, weil wir's im Moment im Religionsunterricht	
89	V [lesen. M [Will () was dazu sagen? (3) Bitte	Feedback
90	S1[Also ich kenn das Buch <u>auch</u> / auch schon mal gelesen,	
91	S1[und ich finde auch, dass das eigentlich	
92	S1[der beste Abschnitt war, den man sich also/ (.) für ne	
93	S1[kleine Vorstellung aussuchen konnte, und was Schlechtes ist	
94	M [Wer noch? (4) (zu- S1[mir nich einge(.)fallen.	
95	M [sammeln) ne Buchvorstellung? (2) Ja bitte? S2[Also ich	
96	M [(3) S2[fand die sehr gut. S3[(wird) S4[> \ Ah der hat	
97	V [(2) Ja bitte? S4[(.) gut gelesen. S5[() ich meine, er hat/	

M [(2) Bitte
 S5 [du hast n bisschen gestottert.
 [lacht verlegen
 98

> [-
 S6 [Ähm ja ich glaub auch du hättst das Vorlesen einfach n/
 99

S6 [besser üben sollen, aber ich fand gut, dass du gesagt,
 100

M [Ja?
 > [- -
 S1 [Äh Ni/ Äh
 [hustet
 > [-
 S6 [dass ein ähm Ich-Erzähler () am Anfang.
 101

S1 [Ralf, ich wollt noch mal zu dir sagen, dass er n biss-
 102

S1 [chen gestottert hat, aber das find ich normal, weil wenn
 103

S1 [jemand/ der kennt die Klasse ja noch gar nicht und deswe-
 104

S1 [gen is er vielleicht n bisschen nervös. Deswegen war/ fand
 105

L [Ich (.) würd
 M [Herr Walther
 S1 [ich das nich so schlimm.
 106

L [dich Hendrik gerne einfach fragen. Wie hast du dich ge-
 107

L [fühlt? Warst du ziemlich nervös? oder eher nich? Ne?
 V [Nö eigentlich nich.
 108

L [Eigentlich nich.
 V [Ich hab mich nur zwei- oder dreimal ver-
 109

V [lesen.
 M [(5) Nich. Dann schließ ich jetzt die Buchvorstel-
 110

111 L [(2) Wartet ihr noch n kleinen Moment?
M [lung ab.
S1[Martina mit?

112 >[-
L [Euch beiden sag ich schon mal danke schön, ähm ich

113 >[-
L [denke, dass ihr natürlich ähm unbedingt noch die Vorstel-

114 L [lung Christine und Tanja mitkriegen wollt, wenn ich das
>[\/
V [Hm

115 >[-
L [richtig verstanden hab? Ähm ihr könnt also gerne schon

116 >[-
L [mal ähm die (Richtungen) tauschen

Dateiname : BUCH8
Buch : Brigitte Blobel: Tanzen sehr gut - Mathe ungenügend. Schneider.
Aufnahme : 5:5
Aufnahmedatum: 18.11.98
Transkribent : Berkemeier
Copyright : Berkemeier

Siglen : Kürzel Erklärung

L Herr Walther
V Christine
M Tanja
S1
S2
S3
S4
S5
S6

1 L [und der Klasse würde ich jetzt gerne noch n paar Informa-

2 L [tionen geben. Bevor ihr startet. (17) Wir ham bevor die

3 L [mit der Buchvorstellung begonnen haben, einige Absprachen

4 L [getroffen. Christine schreib euch jetzt was an zu ihrer

5 L [Buchvorstellung, werhörn wir vielleicht nachher auch

6 L [> [noch was, ähm das eine is, es sollte in jedem Fall bei der

7 L [Buchvorstellung am Anfang stehen eine Einleitung.
[schreibt an die Tafel-----

8 L [Diese Einleitung soll den Hörern einige Informationen
[----

9 L [geben. (2) Sie soll ihnen sagen, wer is
[schreibt an die Tafel-

10 L [die Autorin oder der Autor, kenn ich den vielleicht von
[-----

11

L [anderen Büchern her oder kenn ich die von andern Büchern

12

L [her, sollte was sagen über den Verlag, sollte auch was

13

L [darüber sagen, wie alt ist das Buch, wir nennen das Er-

14

L [scheinungsjahr, auch wenn das nich immer so ganz eindeutig

15

L [für euch zu lesen sein wird, da reden wir noch was drü-

16

L [ber, das sind so einige anfängliche Informationen. Manch-

17

L [mal kann einem da noch n bisschen mehr zu einfallen, als

18

L [ich jetzt angeschrieben habe. Das zweite is der Teil des

19

L [Vortrags, wo ihr über das Buch redet.

Tafelanschrieb -

20

L [Da würdet ihr sagen, das und das ist das The-

21

L [ma. Bei Hendriks Buch Judenverfolgung. Dann spielt das

22

L [neunzehnhundertund(.)vierzig irgendwann, ich weiß es nich

23

L [>[genau. Ähm das sind die Personen, die drin vorkommen,

24

L [an dem Ort spielt das, und das und das passiert. Und ihr

25

L [würdet in einigen Sätzen erzählen, was in dem Buch passiert,

26

L [es ist euer gutes Recht, den Schluss nicht zu verra-

27

L [ten, und, was ich auch immer ganz wichtig finde, was wir

28 L [auch meistens versucht haben zu machen, ihr würdet sagen,

29 L [> [-
L [ähm die Stelle, die ich jetzt vorlese ist nachdem das

30 L [und das jetzt passiert hat/ ist. Und jetzt les ich was

31 L [vor, ihr könnt dann gerne noch so'n paar Sätze anfügen so

32 L [und so geht's weiter, ohne den Schluss zu verraten. Hier

33 L [würdet ihr also ein Vortrag über das
Tafelanschrieb -----

34 L [Buch halten und damit berichten über
Tafelanschrieb ----

35 L [Inhalt, die Personen, wann das spielt, die Zeit und wo es

36 L [spielt, den Ort. Und ihr würdet (.) einordnen (2) das

37 L [nächste (). Was dann Hendrik auch immer wieder/

38 L [Er hat nämlich etwas vorgelesen. (2) Das Vorlesen ist na-

39 L [türlich schön, wenn man das nicht nur fließend hinkriecht,

40 L [sondern auch ausdrucksvoll und gut gestaltet. Das wer-

41 L [det ihr verschieden gut können, das is häufig so, n bisserl

42 L [is es Übung. Da werden wir auch was (für machen). Und

43 L [was dann am Ende der ganzen Sache steht, ist (.) ein Ur-

44 L [teil. Wie hat mir das Buch gefallen? Würd ich's euch em-

45 L [pfehlen und wenn ja vor allem (.) warum? Was ist denn dran

46 L [gut? Oder (.) was find ich nich so gut dran? Es kann ja

47 L [auch beides sein. Einiges findet man gut, andres gefällt

48 L [einem nicht. Das würd ich dann gerne am Schluss in euerm

49 L [Urteil hören, das wären so die vier Schritte, die ins-

50 L [gesamt eure Buchvorstellung ausmachen, und dann gehören

51 L [manchmal noch Sachen dazu, die drumherum sind. Über das

52 L [Drumrum werden wir nach Christinas Buchvorstellung spre-

53 L [chen. Aber ihr wisst jetzt schon mal, welche Teile sollen

54 L [da eigentlich drin sein. Und das konnt ich euch jetzt

55 L [viel besser erklärn nachdem Hendrik das euch auch noch vor-

56 L [> gemacht hat. Ähm ich möchte gern n Vorschlag machen. Ich

57 L [könnte mir denken, dass es vielleicht nicht der aller-

58 L [beste Platz is, dort so halb in der Ecke zu sitzen. Tanja,

59 L [überleg mal welcher für dich besser is.
V [(6) Soll ich da

60 L [> /
L [Hm Wär ne ganz
V [jetzt hingehn? Soll ich da jetzt hingehn?

61 L [gute Möglichkeit. Wenn's wirklich n besseren gibt, dann

- 62 L [mach das.
V [(9) Also das Buch, das ich vorstellen möchte
[**Buchvorstellung** Titel
- 63 V [heißt tanzen sehr gut Mathe ungenügend, is von der Autorin
[**Buch: Tanzen sehr gut - Mathe ungenügend** **Autorin:**
- 64 V [Brigitte Blobel aus der Reihe Gefühlssachen. Es ist
[**Brigitte Blobel,** **Reihe Gefühlssachen**
- 65 V [erschienen im Jahr neunzehnhundertneun'achtzig bei dem Franz
[**Erschienen im Jahr 1989** **Verlag: Franz** Verlag
- 66 V [> Schneider Verlag. Den: Verlag ähm/ Der
[**Schneider Verlag** *räuspert sich*
- 67 V [is in München in zwei verschiedenen Straßen, einmal in
[**(2) in München (1) gibt es 2x**
- 68 V [der Schleißheimerstraße und einmal im Frankfurter Ring.
[**Schleißheimerstraße 267, Hanni + Nanni Frankfurter Ring 150,**
- 69 V [Ebenfalls aus der Reihe Gefühlssachen is das Buch die
[**München Aus Reihe Geführssachen: Die**
- 70 V [Neue, mein Bruder und ich. Es gibt auch noch viele andere,
[**Neue meine Bruder und ich**
- 71 V [wie zum Beispiel plötzlich ist alles anders, einen Leh-
- 72 V [rer liebt man nich, und halt noch viele andere. Hier vor-
- 73 V [ne im Buch steht ein Satz von Peter Handke aus wunschloses
[**Satz von Peter Handke:** Motto
- 74 V [Glück, was das is weiß ich nicht, das is ei/ eine Ge-
S1 [*lacht*
- 75 V [schichte, ein Gedicht () wer weiß was sein, und der

76 V [heißt sie lief nie weg. Sie wusste inzwischen wo ihr Platz
[**Sie lief nie weg, sie wusste inzwischen wo ihr Platz**

77 V [war. Und der passt eigentlich auch (.) ganz gut zu die-
[**war**

78 V [sem Buch. Über die Autorin Brigitte Blobel weiß ich, dass
[**Über die Autorin:**

Autorin

79 V [sie: (.) in: Hamburg geboren und aufgewachsen ist. Nach
[**in Hamburg geboren und aufgewachsen nach**

80 V [dem Abitur heiratete sie und bekam zwei Kinder. Später
[**Abitur, Heirat und 2 Kinder später**

81 V [studierte sie in München Politik und Theaterwissenschaft.
[**studierte sie in München Politik und Theaterwissenschaft**

82 V [Nebenher arbeitete sie als Journalistin. In dieser Zeit
[**nebenher Journalisten diese Zeit**

83 V [entstand'n ihre ersten Kinderbücher. Mit ihrem zweiten
[**ersten Bücher (Kinder-) 2.**

84 V [Mann hat Brigitte Blobel über zehn Jahre am Starnberger
[**Mann über 10 Jahre am Starnberger**

85 V [See gelebt. Erst vor ein paar Jahren ist sie wieder zurück
[**See gelebt Erst vor paar Jahren wieder**

86 V [nach Hamburg gezogen. Sie reist als Journalistin und
[**Hamburg Reist als Journalistin und**

87 V [Reporterin für namhafte Zeitschriften um die Welt.
[**Reporterin für namhafte Zeitschriften um die ganze Welt**

88 V [Außerdem schreibt sie Drehbücher für Fernsehfilme und natür-
[**Außerdem Drehbücher für Fernsehfilme Natur-**

Werke

89 V [lich Bücher für Jugendliche und Erwachsene. Über das Buch,
[**lich Buch für Jugendliche und Erwachsene Über das Buch**

- 90 V [das handelt von der Arnika Ingwersen, und die wird halt
[**handelt von Arnika Ingwersen**
- 91 V [immer nur Nike genannt, und die tanzt Ballett, für ihr
[**(2) Nike (1) (tanzt Ballett)**
- 92 V [Leben gern. Aber sie ist nicht sehr gut in der Schule,
[**nicht gut in der Schule**
- 93 V [aber das hat sie vor den Eltern verheimlicht, denn: ihr
[**(vor Eltern verheimlicht)**
- 94 V [Vater ist Facharzt für Hals-, Nasen- und Ohrenkrankheiten,
[**Vater Facharzt für Hals-, Nasen- und Ohrenkrankheiten,**
- 95 V [und hat eine Praxis aufgebaut, die er später der Nike
[**Praxis später an Arnika,**
- 96 V [> [-
[(.) äh weiterleiten will. Und die Nike kann halt mit den
[**Nike**
- 97 V [schlechten Noten nicht Medizin studieren, und außerdem
- 98 V [möchte sie trotzdem Ba/ Balletttänzerin werden. Das wissen
[**will aber Tänzerin werden**
- 99 V [die Eltern auch nicht. Und das möchte sie an ihrem fünf-
[**Eltern wissen das nicht Nike wird 15**
- 100 V [zehnten Geburtstag sagen. Und an diesm/ diesem fünfzehn-
- 101 V [ten Geburtstag wartet sie halt wieder oben in ihrem Zimmer,
[**im Zimmer warten**
- 102 V [also bei denen is das so wie Weihnachten, und dann
- 103 V [hört sie auf einmal eine kleine Auseinandersetzung zwischen
[**auf einmal Streit,**

- 104 V [den Eltern. Und da (.) bringen die/ reden die: etwas/
[**etwas**
- 105 V [über etwas von schlechten Noten. U:nd dann soll sie halt
[**wegen schlechter Noten Nike Soll**
- 106 V [runterkommen, und dann erfährt sie, dass ein blauer
[**runter kommen blauer**
- 107 V [Brief eingetroffen is. An ihrem Geburtstag. Und wie das Le-
[**Brief**
- 108 V [ben halt so spielt, darf sie nicht mehr tanzen bis sie
[**nicht mehr tanzen bis**
- 109 V [besser in der Schule wird. Und also vern/ versucht die Ni-
[**besser in der Schule Nike versucht**
- 110 V [ke besser zu werden, aber das geht nicht, denn (.) sie
[**geht nicht**
- 111 V [schafft es einfach nicht, und als sie dann wieder einmal
- 112 V [eines Nachmittags so vor ihren Hausaufgaben sitzt und nich
[**eines Nachmittags**
- 113 V [weiterweiß, geht sie in das Cafe Größenwahn. Dort trifft
[**Diskotheke oder Cafe Größenwahn trifft**
- 114 V [sie Jan. Den kennt sie schon von einem Sommerfest.
[**Jan kennt sie vom Sommerfest**
- 115 V [Da hat sie einmal mit ihm getanzt und seitdem nicht mehr
- 116 V [wiedergesehn. Jan ist ein guter Schüler. Und er gibt ihr
[**Jan guter Schüler**
- 117 V [Nachhilfe in Mathe. So bekommt sie prompt in:/ in (der)
[**Nachhilfe**

118 V [Mathe eine drei. Mit der Zeit verliebt sich die Nike auch
[**3 Mathe** **Mit der zeit verliebt Nike sich**

119 V [in den Jan. Und dann kommt die Großmutter (.) von (.)
[**in Jan Oma kommt**

120 V [der Nike, denn die Eltern fahrn weg, denn der Vater muss
[**Eltern weg**

121 V [auf einen Facharztkongress in Kairo. Und die Großmutter
[**(auf Facharztkongress in Kairo Oma**

122 V [die lässt die Nike tanzen. Denn die hat früher selber
[**lässt Nike tanzen**

123 V [mal getanzt und musste aufhörn. Also sie weiß, wie das ist.

124 V [Und am nächsten Tag nachdem sie halt zu dieser Tanz-
[**nächster Tag**

125 V [stunde gegangen is, erlebt sie dann in der Schule ein nich

126 V [so schönes Ereignis. Und jetzt les ich vor. ///
[**Schock lesen S. 127** liest

Auszug

S. 128 ff.: „In der zweiten Schulstunde gab es dann die kalte Dusche. Dr. Rentsch, der Physiklehrer, schlenderte händereibend in den Physiksaal. Er ließ seinen Blick über die Köpfe der Schüler schweifen und nickte fröhlich. „Ihr Lieben“, sagte er mit der sanften Stimme, die in der Schule so gefürchtet war, „ich habe eine hübsche kleine Überraschung für euch.“ Nike spürte, wie ihr Magen sich zusammenzog. Wenn Dr. Rentsch seine Schulstunde so begann, verhielt das immer Unheil. Sie hielt den Atem an und starrte wie gebannt auf den Lehrer, der jetzt an die Tafel ging und eine endlos lange Gleichung aus dem Gedächtnis aufschrieb. „Nehmt inzwischen“, sagte er, während er unbeirrt weiterschrieb, „eine leere Seite aus eurem Ringbuch, schreibt oben rechts euren Namen hin und links die Klasse, und dann dürft ihr schon beginnen, die Gleichung abzuschreiben. Eine wunderhübsche Gleichung, ein Leckerbissen für alle unter euch, die physikalische Gesetze zu spannend finden wie einen Fernsehkrimi. Was ich von euch erwarte, ist nur, dass ihr den Beweis erbringt, dass die Gleichung richtig ist.“ Die Schüler stöhnten. Jemand rief „buh“, und ein paar begannen missbilligend mit den Füßen zu scharren. Aber der Lehrer tat, als merke er nichts. „Es ist keine richtige Klassenarbeit“, erklärte er, „sondern nur ein kleiner spontaner Zwischentest. Nur damit ich weiß, dass ihr während meines Unterrichts nicht heimlich Asterix gelesen habt oder irgendeinen anderen Unsinn, der den Geist verwirrt.“ Nike war kreidebleich geworden. Mit zitternden Fingern nahm sie eine Seite aus dem Ringbuch und beschriftete sie nach den Anweisungen des Lehrers. Ihre Schrift war krakelig und un gelenk, sie konnte kaum den Kuli festhalten. Ausgerechnet heute, dachte sie. Ausgerechnet! Und wieso hat der gemeine Mensch den Test nicht angekündigt? Wenn ich das gewusst hätte! Ich wäre ja niemals zum Tanztraining gegangen, sondern hätte mit Jan gepaukt. Aber was ist das überhaupt für eine Gleichung? Was bedeuten die blöden Kürzel? O Himmel, wieso hab ich das plötzlich alles vergessen? Ich hab das doch mal gewusst. Wieso ist mein Kopf so verdammt leer? Nike warf einen Hilfe suchenden Blick in die Runde. Sie schaute nur in ebensolche ratlosen leeren Gesichter. In der Klasse war es inzwischen mucksmäuschenstill. Dr. Rentsch hatte die Gleichung beendet. Er legte behutsam die Kreide zurück, rieb sich die Kreidespuren sorgfältig mit einem auseinander gefalteten Taschentuch von den Händen und schaute lächelnd in die Klasse. „Nun, meine Lieben, an die Arbeit! Man

glaubt ja gar nicht, wie schnell fünfundvierzig Minuten vergehen. Wie im Fluge.“ Nike begann zu schreiben. Das Blut pochte in ihren Schläfen. Ich schaff’s nicht, dachte sie verzweifelt. Ich schaff’s nicht. Oh, Jan, Jan, was soll ich bloß tun?“

- | | | |
|-----|--|-------------|
| 127 | V [/// (2) Mein Urteil über das Buch
[Urteil | Beurteilung |
| 128 | V [is, ich finde es nicht so schön, dass/ das is eigentlich
[schlecht | |
| 129 | V [in allen Büchern so, dass da nichts über den Verlag
[nichts über Verlag | |
| 130 | V [drin steht, (.) und dann find ich noch nicht so gut, dass | |
| 131 | V [das Buch erst ab dreizehn is, also ich hab's mit zwölf
[ab 13 | |
| 132 | > [-
V [gelesen und ähm (.) ich fand da eigentlich nichts so schlimm | |
| 133 | > [-
V [dran, ähm dann finde ich es schön,/ da hier, das is n
[gut | |
| 134 | V [tolles Titelbild, also man sieht hier sofort, dass man/
[tolles Titelbild | |
| 135 | V [also man braucht die Überschrift überhaupt nicht. Man | |
| 136 | V [sieht hier ist das Foto, da is Mathe und da sind Ballett- | |
| 137 | V [schuhe, also man merkt sofort, da muss es irgendwelche Kom- | |
| 138 | V [plikationen geben, dann find ich es schön, dass das Buch
[schön das | |
| 139 | V [Fotos hat, also das is nicht (.) jetzt (.) illustriert
[Fotos | |
| 140 | > [-
V [worden, sondern es äh sind Fotos, diese Fotos sind übrigens | |

141 V [von Alfonso Daponte. Dann find ich es noch schön:,

142 V [dass hier hinten im Buch eine ganze Seite über die Auto-
[**das** **viel** **über** **Auto-**

143 V [rin ist, das ist nämlich/ in den meisten Büchern steht
[**rin ist, eine Seite, und Foto**

144 V [da: entweder überhaupt nichts oder nur ganz wenig, und

145 V [dann find ich es schön, dass das (.) sehr natürlich ge-
[**natürlich**

146 V [geschrieben is, (.) gut. Es muss jetzt nich viel mit/ mit Bal-

147 V [lett passieren, aber von mir aus darf man jetzt nicht mehr

148 V [Fußball spielen, wenn man schlechte Noten schreibt, also

149 V [das find ich sehr schön, also im Großen und Ganzen ge-

150 V [fällt mir das Buch eigentlich sehr gut.

151 M [Ja. Wer möchte jetzt dazu was sagen? Wie

Feedback

152 >[\/
M [ihr das Buch findet zum Beispiel, ja
>[-
S1 [Ja, das heißt nich

153 S1 [illustratiert, das heißt illustriert.
>[-
S2 [Oh
>[-
S3 [Moh
S4 [Oh moh (Mandel)

154 S2 [Wie interessan:t.
Ss [lachen lachen
S6 [(Sie sehn) ja wirklich ab ey.

> [\/
 M [Ja
 S4 [(Vollnarkose)
 S5 [Also ich fand das ganz schön, wie
 155

S5 [du das vorgelesen hast und find auch, dass es sich ziem-
 156

S5 [lich gut anhört so zum lesen. Auch wenn's erst ab zwölf is.
 157

V [Dreizehn
 M [Sonst keiner was zu sagen?
 S1 [Ja
 S2 [*lachen*
 S3 [Wo kann man die
 158

V [Nee, inner/
 S3 [ses Buch kriegen?
 > [-
 S4 [Ähm in der Biblo
 S5 [in der Biblo
 159

V [in der Bibliothek is das nich, da sind bloß andere Bü-
 160

> [-
 V [cher aus dieser Reihe. Ähm (.) weiß ich nich. In Buchge-
 161

V [schäften Ich weiß jetzt nich genau wo.
 [*lacht verlegen*
 S1 [*flüstert*
 162

M [Will keiner mehr sagen, wie er das Buch fand? Oder was
 163

M [man besser machen könnte? (2) Also ich seh jetzt keine
 [*lacht-----*
 164

M [weitere Meldung un:d wenn keiner mehr dazu was sagen will
 [-----
 165

M [dann schließ ich das () ab. (6) Ja ()
 S1 [Ja
 166

167 S1[ich fand es ganz spannend, wenn du vorgelesen hast. Also

168 S1[du hast ()
S2[
L [*Bleistift fällt runter*
S3[()
S4[
L [*lachen*

169 >[-
L [(6) Ich sag euch äh vieren vielen Dank, dass
S4[*verlegen*

170 L [ihr das gemacht habt, und würde euch bitten jetzt wieder

171 L [() die Ecke zu rutschen (), (12) Die

172 L [Buchvorstellung kann man in zwei Punkten denke ich vorbe-

173 L [reiten. Und einen davon ham wer jetzt bei Christine noch

174 L [(2) mit(.)erleben können, nämlich darin, dass diese In-

175 L [formationen mit an die Tafel geschrieben werden. Wir ham

176 >[-
L [das äh damals in der Klasse vereinbart, weil ja auch im-

177 L [mer wieder die Frage auftaucht, die Daniel gestellt hat,

178 >[-
L [öh wo kann man das Buch kriegen, und dafür ist es wichtig

179 L [zu wissen, was is genau der Autorenname, was is der Ti-

180 >[-
L [tel, öh wie heißt der Verlag. Wenn es machbar is, und das

181 L [Buch is und das Buch is ausgeliehen aus ner Bibliothek,

182 L [dann könnt ihr hier noch eins dazu schreiben, nämlich

183 L [die sogenannte Signatur. Was ist das? (.) Wisst ihr das?

184 L [Torsten
 S1[Fred, du bist dran.
 S2[Fred, ()
 S3[Also ich glaub

185 >[-
 S3[das steht ähm/ bei den Büchern steht immer so eine Nummer.

186 >[\/
 L [Ja Die steht in der Regel bei dem Buch unten
 S3[Und ()

187 L [hinten am Buchrücken. Und wenn wir demnächst noch mal

188 L [in die Bibliothek gehn, um uns da ein bisschen weiter ein-

189 L [führn zu lassen, werdet ihr es auch noch kennenlernen.

190 L [(2) Wenn ihr das Buch ausleihen wollt, bin ich fast sicher

191 L [dass es die: Bibliothekarin aus einer der anderen Biblio-

192 L [theken der Stadt X besorgen kann. Wenn euch das

193 L [also wichtig ist sagt ihr, ich hätte gern das und das

194 L [Buch, (.) könnt ne Weile dauern, aber irgendwann könn die

195 L [das tun. Und dafür steht das dann hier halt auch an der

196 L [Tafel, denn ihr könnt das dann abschreiben, und nachfra-

197 L [gen. Das is s eine, was zur Vorbereitung gehört. (2) Ich
 L [Anschrieb-----

213 L [vorstellung vor ner Klasse halten kann. Und da möcht ich
 [-----

214 L [euch die Chance geben, falls ihr Fragen habt, die mit

215 L [den vieren gleich zu klären. Da man aber n bisschen Zeit

216 L [braucht, um auf seine Fragen zu kommen, möcht ich's so

217 L [halten. Ihr bekommt nachher n paar Minuten Zeit, um zu ü-

218 L [berlegen, braucht'er nich allein überlegen, könnt'er im

219 L [Gespräch machen, danach bekommt ihr nochmal Zeit, wenn

220 L [Fragen entstanden sind, sie an diese vier (.) für euch Fach-

221 L [leute zu richten und dann wäre auch euer Schluss-
 [wendet sich zu den ReferentInnen
 S3 [boh
 [leise

222 L [punkt erreicht hier in der Klasse, zu den Vorstellungen

223 L [> [selber wärn so'n paar Sachen noch anzusprechen, ähm wo ich

224 L [denke, da wär noch was drüber zu sagen. Ich denk über

225 L [das Sprechen, die Art des Sprechens beim Vortragen oder

226 L [beim Lesen, (find ich da noch gelegentlich wichtig), das

227 L [mit dem Sitzplatz habt ihr mitgekriegt, ich glaub habt

228 L [ihr alle mitgekriegt is besser nicht in der Ecke zu sitzen,

229 L [sondern mehr in der Mitte, ne? Ich hätt's sinnvoll-
S1 [Ja
[leise

230 >[-
L [ler Weise schon bei dir gesagt, hm (.) dann wollt ich

231 >[-
L [noch eins sagen, ich find äh den Hinweise von Fred auf den

232 L [richtigen Gebrauch eines Wortes voll und ganz sinnvoll.

233 L [Das sollte man wissen, und das soll verbessert werden.

234 >[-
L [Ähm ihr habt so zu Teil da ziemlich gestöhnt, als er das

235 >[-
L [gesacht hat, ähm ich denke, dass ihr durch solch eine

236 L [Richtigstellung in jedem Fall was lernen könnt, das find

237 L [ich ganz wichtig, es kann sein, dass'er sagt, Fred wir

238 L [möchten, dass du das inner anderen Art und Weise (mach).

239 L [Darüber könnte man reden. Ne? Das fänd ich auch ganz
>[\
S2 [Ja.

240 L [in Ordnung und den Punkt wollt ich euch jetzt auch noch

241 >[-
L [ganz gerne kurz zum Gespräch geben. Äh ein oder zwei Leu-

242 L [te, die ein' Verbesserungsvorschlag formulieren statt ei-

243 L [nes Stöhnens, wie wir's gerne hätten, dass Fred das macht.

- 244 L [(2) Und dich möcht ich bitten, das zu hörn. Torsten?
 >[-
 S1[Äh
- 245 L [Sagst es bit-
 S1[ich mein, er hat n bisschen unfreundlich (geredet)
- 246 L [te ihm.
 S1[Ich fand du hast unfreundlich (gefragt). Du hättest
- 247 S1[nich so (fragen) solln, das heißt nich so und so, das
 [unfreundlich-----
- 248 L [Kannst'es bitte als Verbesserungs-
 S1[heißt so und so.
 [-----
 S2[
 [*lacht*
- 249 L [vorschlag formulieren bitte.
 >[-
 S1[Ja (tu) ich. Du hättest so ähm
- 250 >[- - -
 S1[sagen können, äh ähm ich wollte dir noch/ äh ich wollte
- 251 >[-
 S1[dir noch sagen, dass ähm/ dass du grade was Falsches ge-
- 252 L [Das is als
 >[\ \
 S1[sagt hast, äh das heißt nich so (.) sondern so.
- 253 L [Beispiel gesprochen, hast du gehört, er würde sich wün-
- 254 L [schen, dass du das freundlicher sagst. (.) Daniel
 S2[Also ich
 [*sehr leise*
- 255 L [So laut, dass es auch hinten
 S2[fand das auch n bisschen sehr un/

256 >[/
L [der Lars hörn kann
S2[Ich fand du hast das n bisschen sehr

257 L [Kannst du's direkt als Verbes-
S2[unfreundlich gesagt, und ()/

258 L [serungsvorschlag positiv formuliern?
S2[Ich hätte gesagt, du

259 S2[hast ein Wort falsch ausgesprochen, das heißt so und so.

260 L [Fred es scheint in erster Linie um den freundlichen Ton

261 >[-
L [zu gehn. Ne? Öh nimm's mal zur Kenntnis überleg, ob zu

262 L [was mit anfangen kannst ((es schellt))

Dateiname : r6
Bezeichnung : Referateinführung durch 7er, "Vermenschlichung von Tieren"
Aufnahme : 6:4
Aufnahmedatum: 8.5.98
Transkribent : Berkemeier
Copyright : Berkemeier

Siglen : Kürzel Erklärung

L	Herr Walther
V	Anke (Klasse 7)
M	Karin (Klasse 7)
S1	} Klasse 6
S2	
S3	
S4	
S5	
Ss	

- 1 L [(2) und wenn jetzt keine weiteren Fragen sind, möchte ich
- 2 L [dass ihr euch (2) Monika? Möcht ich dass ihr euch als Ü-
- 3 L [berschrift ins Heft reinschreibt Referatbesprechung,
Ss [*kramen*
- 4 L [(16) Ich geb euch jetzt nichts vor, wonach ih:r Referat
- 5 L [besprechen könnt, ich denke ihr werdet selber auf ne Rei-
- 6 L [[>] he Ideen kommen, und ihr werdet äh die Rückmeldung genau-
- 7 L [so machen können wie bei Buchbesprechungen, wie wir's
- 8 L [in der letzten Zeit geübt ham, (2) und (.) gegebenenfalls
- 9 L [kann euch (.) Karin noch Hilfen geben, welche Gesichts-
- 10 L [punkte noch anzusprechen sind, beim Referat, wenn ihr (.)
- 11 L [nich selber drauf kommt. (2) Und ich mach euch dann mal

12 L [hier (2) diesen Bereich frei, (5) Du kannst dir auch ger-

13 L [ne n Stuhl mit nach vorne nehmn, wenn du willst, oder (

14 L [)
Stühlerücken
M [> [//Ja atmet aus
teilt Handout aus atmet aus
steht r hinter Pult

Vorstellung (M)

15 M [> [(.) ich bin die Karin, und das is die Anke ähähäh/ das is
R zeigt auf sich L zeigt auf V RL zei-

16 M [die Anke, ich bin die Karin, und (.) ja. Wir sind aus'
gen auf V RL zeigen auch sich RL: Haare zu-
Ss [lachen

17 M [er (.) sieben e, und ham auch beim Herrn Walther Deutsch, und
rück RL auf hinterem Becken

18 M [> [deshalb soll wer jetzt hier mal (2) ja sie soll jetzt
lacht U Ae
R: Haare hinters Ohr R↑↓

19 M [> [hier mal einen ähm (.) Referat (.) vor/ äh halten, wir
vorne angewinkelt-----
L: Haare hinters Ohr

20 M [> [ham das jetzt auch letztens ers gemacht, und (2) ja. (2)
rl Sch ↑↓

21 M [Ich hoffe da (2) könnt ihr vielleicht was (.) draus lernen.
R: 1 Ellenbogen

22 V [Okay. Also ich halt jetzt n Referat
 hält Blickkontakt vor allem nl
 M [Oder nicht. geht zur Seite
 r1 Sch auf ab
 Ss [lachen

23 > [über Vermenschlichung von Tieren, und ähm als erstes
 L: Haare Sprechvorlage↑
 V [sieht kaum auf Sprechvorlage Füße n v

24 V [möchte ich mal n bisschen erklären was ich damit meine, (.)

25 V [einige aus unserer Klasse ham nämlich gedacht ich meinte

26 V [die Entwicklung vom Affen zum Menschen,
 Ss [lachen verhalten

27 > [-
 V [ähm ich (.) hatte dabei jetzt eher an sprechende Tiere mit

28 > [Pullover gedacht ähm so wie se (.) oft vermarktet wer-

29 V [den. Und mein erster Punkt is Hörspielcassetten, auf dem

30 > [Blatt habt ihr auch zwei Cassetten-Cover, das eine is ähm

31 V [Benjamin Blümchen, und das andere Oliver und Co, und

32 > [Karin (2) Karin (2) und ich spielen euch jetzt mal ähm Aus-
 B: M R: r B: M
 M [rennt zum Recorder

33 V [schnitte aus Benjamin Blümchen vor, Benjamin
M [
Ss [
spielt den Aus-
lachen

34 V [Blümchen frisst auch
R winkt heran K auf 1 Handfläche R schaltet imaginär ab
M [
Ss [schnitt vor-----
lachen-----

35 V [Also Benjamin Blümchen macht ne Führung durch's Tierheim,

36 V [(.) und dabei redet er von den Hunden und Katzen als

37 V [Tiere, obwohl er ja selbst auch eigentlich n Tier is,

38 > [-
V [und ähm es scheint so als würde er sich selbst gar nich

39 > [-
V [mehr als Tier betrachten, (.) das hat sich auch ähm ich

40 V [glaube im Laufe der Zeit weiter entwickelt, am Anfang, war

41 V [Benjamin Blümchen noch nich angezogen, zum Beispiel und

42 V [ging auch no nich auf zwei Beinen. Jetzt (.) n Ausschnitt
B: M
K auf 1 Handfl

43 V [aus Oliver und Co, Das warn
K↑
RL: Vorlage
B abwech-
M [
(8) spielt den Ausschnitt vor

44 > [-
V [jetzt ähm/ (.) was war n das? Hunde glaub ich unter'nander,
leise----- leise----
selnd zu M und zur Klasse

45 > [(.) also ähm die verständigen sich so unter'nander,

46 V [aber die Menschen können's nicht verstehn, ich glaube

47 V [auch nicht dass Tiere in Wirklichkeit, selbst wenn sie nicht
K ↓↑

48 V [(.) menschlich sprechen, sich so ausführlich verständigen
K ↓↑

49 > [könnten. ↓ Dann ähm mein zweiter Punkt ist Comics, dazu

2. Comics

50 V [hab ich als Beispiel Donald Duck, auf dem Zettel auch,

51 > [(2) hier (2) und ähm Donald Duck ist schon ziemlich ausge-
zeigt Comic
M [zeigt Buch herum

52 V [prägt irgendwo, weil er isst Truthahn, das wäre irgendwie

53 V [ne Kannibalenente in Wirklichkeit, (.) der auch andere

54 > [Vögel isst, und ähm lebt in einem Haus, duscht in einer

55 > [Dusche und so, genau wie Mickey Mouse, ähm (2) ja genau
B: M, blättert
M [steht auf

56 > [wie (.) Lucky Luke, ja (3) Lucky Luke, der Cowboy, mit dem
im Comic *
gibt M den Comic
M [kommt blättert

57 V [Pferd Jolly Jumper, das auch schon mal Ratschläge gibt

58 V [und (.) ganz intelligent is, un immer genau weiß was es

59 V [machen soll, das is natürlich in Wirklichkeit auch nicht

60 > [-
V [möglich, (4) (2) Ähm mein
M [zeigt die Titelseite
S1 [(Wo ist das Pferd)
S2 [(Hier)
S3 [lacht

61 V [vierter Punkt, nee mein dritter () Mein dritter Punkt
[schüttelt K lachend

3. Märchen/
Fabeln

62 > [-
V [is ähm Märchen und Fabeln, dazu steht auf dem Zettel

63 V [auch ne Fabel, wollt ich eigentlich vorlesen, ich nehm
[leiser steht auf

64 > [- -
V [mir mal n Zettel) (2) Ähm les ich jetzt mal vor, (.) ähm
[nimmt Handout setzt sich

65 V [Phaedrus, der Fuchs und der Rabe
[liest den Text-----
[K auf r Handfläche *
[L: Haare gibt

66 > [-
V [Ähm in solchen Fabeln, sind halt immer Tiere mit mensch-
[Handout zurück

67 > [-
V [lichem Verhalten, und ähm dabei hat eigentlich jede Tier-

68 V [art ne besondere Rolle. Der (.) Fuchs zum Beispiel (.)

69 V [auch wie hier is (.) besonders (.) hinterlistig und geris-

70 V > [sen, Schaf und Esel sind dumm, (.) und ja der Löwe is im
L↑↓

71 V > [mer der König der Tiere. Ähm natürlich is das auch im Mär-

72 V [chen, ich denk mal jeder kennt Rotkäppchen, mit
Bk: grinst
[]
schiebt
S1 [Jaja
lacht

73 V > [dem bösen Wolf, denk mal ähm es gibt ja (.) viele Ge-
Material auseinander

74 V > [schichten wo Wölfe böse sind, und ähm dadurch ham auch vie-

75 V [le Menschen n falschen Glauben davon bekommen, (.) also

76 V [dass Wölfe Menschen angreifen würden und so, obwohl das

77 V [ja eigentlich ziemlich scheue Tiere sind, (2) dann: (.)
B: r R: er-

78 V [hab ich hier n Buch, das is n Märchenbuch wo alle Menschen
greift Buch

79 V [durch Tiere dargestellt sind, das geb ich auch mal rum,

80 V > [steht auf, reicht Buch weiter nich zuviel gucken, dass

81 V > [es auch alle kriegen, (5) ähm dann gibt's Vermenschlichung
L: Haare

4. Fernsehserien

82 V > [von Tiern natürlich auch noch ähm (.) im Fernseh,

- 97 V [ich davon halte, von Vermenschlichung von Tiern im Allge-
- 98 > [-
V [meinen, (2) ähm ich find das sollte nur so weit gehn, (2)
- 99 V [dass es halt in: Comics gemacht wird, vielleicht, (.)
[lachend
- 100 V [meinetwegen auch in Serien aber ich find es halt nich gut,
- 101 > [-
V [dass ähm sich so viele Leute dann Schäferhunde oder
- 102 V [Dalmatiner, je nachdem kaufen und die dann im Tierheim lan-
- 103 V [den. (2) Das war's.
[leise-----
[* K: r Handfl
[Vorlage ↓ B: M
M [Wer möchte das Gespräch eröffnen?
[geht vor
[L kratzt am r Ellenbogen
Ss [klatschen
- 104 > [-
M [Äh ich kann jetzt nich eure Namen
[GH: RL: hinteres Becken R ↑↓
[B schweift
Ss [räuspfern sich, lachen
- 105 M [sagen. (Ja doch) Julius
[R: S1
[R: Kinn, grinst
[[]
[Schulterzucken
> [- \
S1 [Hä? Ähm ach so ja. Klar.
S2 [Ja
Ss [lachen
- 106 M [GH RL: hinteres Becken
S1 [Ich denk schon, also zu/ nochmal zu dem (.) Kommissar

107 S1[Rex, ich denk schon da/ okay dass jetzt der (.) Kommissar

108 S1[Rex nich Fernsehprogramme umschalten kann oder so, das

109 S1[glaub ich nich, aber (.) ich denk dass so n Hund schon/

110 S1[wenn der/ wenn der (sein) schon so richtig scharfgemacht

111 S1[wird, dass der das schon alles kann, zum Beispiel die

112 S1[(Koka) Cornflakes vom Chef auffrisst oder so. Ich denk

113 M [> [\ -
Ja bloß so/ (.) hm (2) Willst du
wendet sich ←
RL zus R: V
S1[schon dass der das kann.

114 V [> [- -
(2) Ja ähm (.) ja manche Sachen kommen
M [was dazu sagen?
[]
L streicht Haare zurück
GH

115 V [da aber auch vor, die kann n Hund garantiert nich so.

116 V [()
M [Möcht noch jemand was so zu:
B schweift Bk-----
R: 1 Handgelenk RL formen Kreis
Ss [murmeln

117 M [(.) was dagegen sagen was sie jetzt gesagt hat zu: dem

* * *
RL: ↓

118 M [> [- -
Inhalt? (Nein? Äh) (2) Äh (du ja)
-----B schweift-----
* R: S3 UAe angewinkelt
> [-
S3 [Ja also äh (.) ersmal

119 > [S3 [hattest du gesagt dass ähm das mit der Vermenschlichung

120 S3 [von Tiern, da hatteste auch die Beispiele Rex, Flipper

121 S3 [und Lassie genannt, aber die könn'n gar nicht sprechen.

122 S3 [Und da hattest du am Anfang von (.) gesprochen, und du

123 S3 [hast alles immer nur so (2) kurz erwähnt, das würd ich

124 > [V [\ - Ja ähm ich
M [L kratzt r
S3 [beim nächsten Mal länger machen. (länger machen)

125 V [mein mit Vermenschlichung von Tiern nich jetzt nur dass
M [Schulter-----

126 V [se sprechen können, sondern dass halt auch so intelligent
M [----- GH

127 V [sind wie Menschen. Und wie das dann ()
M [Wie hätteste

128 > [M [das denn: sonst gemacht. Also hättest ähm (3) äh der ers-
R vor----- *
RL vor
R kreist

129 > [M [te (Fach)punkt den du genannt hast. Also hätts/ äh hätts
*
L vor
S3 [R: 1 Ellenbogen-----
Ich

130 M [jetzt gar nicht erwähnt oder was?
----- UAe überkreuzt
S3 [hätt gesagt dass sie nich sprechen können, aber dass die

131 >[-
S3[äh/ dass sie trotzdem sehr intelligent sind. Also nicht

132 S3[immer nur sagen bei Donald Duck, der is ja/ kann ja nun

133 M [GH
>[- -
S3[weitaus mehr als äh Lassie, Flipper oder äh (.) Rex, und

134 M [- -
Hm äh
B schweift
>[- -
S3[äh (.) und (äh ich würde die diesem) unterscheiden.

135 M [will vielleicht jemand was noch zu nem andern Punkt sagen?
RL fassen sich
UAe angewinkelt

136 M [(2)
2xR: S4 R: 1 Armbeuge
L: Hals/z
>[- -
S4[Ähm also ich fand deine Lautstärke gut, und äh

137 S4[das Thema. Hat mir auch gut gefalln. Weil man sich auch

138 >[-
S4[so ähm keine Gedanken drüber macht. Sondern das nur so

139 >[-
S4[wahrnimmt. Und als Verbesserungsvorschlag ähm (.) dass du

140 >[-
S4[das ähm n bisschen mehr erklärt warum das so is. Warum

141 >[-
S4[man (.) äh unbedingt ein Tier, zum Beispiel bei Bena/

142 >[-
S4[Benjamin Blümchen äh nimmt, um: Kindern/ also kleineren

143 S4[Kindern da eine Freude mit zu machen. (.) Also das würd ich

144 M [>[\
Ja ich denk das is auch n: (.) Verbes-
B: V Bk
GH
S4[dann auch gern (.) (haben auch gern) ham.

145 L [Ich möchte vorschla-
>[-
M [serungsvorschlag. Ähm Herr Walther

146 L [gen dass die die sich melden, ihren Namen für euch beide

147 L [>[-
sagen, äh damit (.) es weniger anonym is. Dass ihr wisst,
M [L↓
R: Tischplatte

148 L [wer is das.
>[-
M [Ja gut. (2) Ähm L: Haare hinter r Ohr
R: S5
>[\
S4[Ja also ich bin Kira,

149 S4[>[-
und ich wollte sagen ähm ich fand dein Referu/ fe/

150 S4[>[-
Referat im Ganzen eigentlich gut, und ähm auch die Laut-

151 S4[>[-
stärke und so was der Leon gesagt hat, und ähm das is

152 S4[auch n interessantes Thema. Was bestimmt auch alles inter-

153 M [>[-
Ja das hatte sie aber glaub ich
* R: Nacken-----
Rv
S4[essiert hat. Und deshalb/

154 M > [auch schon gesagt. Dass das interessant is. (2) Äh (.)
 S5 > [\/
 Hm

155 M > [dahinten ganz hinten Ja
 R: S1 R: S1
 S1 > [Ich? Ja ich bin der Dirk, und ähm

156 S1 > [ich/ mir is aufgefalln, dass du n bisschen viel hm ge-

157 S1 [sagt hast, das (.) würd ich das nächste Mal probiern sein

158 S1 > [zu lassen, und ähm/ was? Und/ und ähm/ also zu diese:r

159 S1 > [(.) ähm also beim Rex da: denk ich mal dass/ dass er das

160 M > [Ja das müssen wir jetzt nich
 L:
 S1 [schon (.) zum größten Teil oder alles kann,

161 M > [no mal diskutiern
 r Schulter-----
 R v v leise-----
 S1 > [nur ähm ich denk mal, das kann man nich

162 S1 [so von alleine machen. Also: das macht n Hund nich von

163 V > [Ja das hatten wir. Aber/ (
 M > [Äh
 B: V
 S1 > [alleine sondern (.) es wird antrainiert. Ja und ja
 leise

164 >[
V [noch mal) ähm es is nich so einfach frei zu sprechen

165 >[
V [ohne immer hm dazwischen zu sagen, hast du ja auch immer

V [gemacht,
M [(3)
R: 1 Ellenbogen
L: S2
L: Nase-----
>[
S1 [\
Ja ich weiß.
S2 [Ich bin der Achim.
Ss [grinsen

M [Wer bist du?
L: Haare hinters Ohr
S2 [Also, ich fand nur/ Achim. Ja? Ich fand
S3 [Carsten
kichernd

168 >[
S2 [gut dass du ähm nich nur auf deinen Zettel geguckt hast,

169 S2 [sondern auch mal () geguckt hast, (und das

170 S2 [soll man ja auch), und ich fand sehr (.) gut dass du

171 S2 [gesagt hast, was passiern kann, und dass dann ja viele Rex

172 S2 [kaufen werden und sich überhaupt wundern, wer/ dass das

173 S2 [ja gar nich so toll is mit dem Hund, un:d/ aber ich fand

174 S2 [du warst nich die einzige die ein Referat gehalten hat

175 S2 [sondern hattst auch Hilfe, bei/ bei uns, wenn wir ne

176 S2 [Buchvorstellung machen, wir ham dann selber Bücher hoch

177 S2[gehalten oder irgendwie sowas gemacht, also (.) wir ham

178 S2[das alles alleine gemacht, das fand ich sogar eigentlich

179 S2[gut, dass: nichts dann auf Cassette gespielt hast ode:r

180 S2[nich immer n Buch nur hochgehalten hast, das fand ich

181 S2[auch eigentlich ganz gut, und deine Meinung dazu. Die fand

182 >[
S2[ich auch gut. Weil dass ähm beinhaltet war, was jetz

183 S2[wirklich passiern könnte. Das/ da denkt man dann noch n

184 >[
M [Äh will vielleicht jemand mal was
R: 1 Armbeuge-----
L:v
S2[bisschen mehr (zu).
>[
S3 [Ja
lacht

185 M [zu dem: Blatt sagen. Wie sie das: gestaltet hat? (4)

L:v L:↓ L: Rücken

186 >[
M [Ja
R: S4

S4[Also ich bin Christine und ich fand das gut dass du/

187 >[
S4[also dass (hm kann man die) Gesprächsleitung, also die

188 S4[Gesprächsleitung die Blätter ausgeteilt hat, und dass du

189 S4[überhaupt die Blätter dazu gemacht hast find ich gut.

190

M > [-
 [Ähm ja Wie heißt
 [R: S1 ↓
 [L: Nacken ↓
 S1 > [-
 S5 [() Ähm isch find das ganz schön dass du/

191

M > [du? \
 [Ja
 S1 [Ich heiße Benjamin. Ich find das ganz schön dass

192

S1 > [-
 [du ähm hier auch diese Cassetten-Cover draufgemacht hast

193

S1 [und auch dass du (den Baum) ähm () das

194

M [Ja was findest du daran gut.
 [*
 [R v
 S1 [find ich ganz schön. Ganz gut.

195

M > [-
 [Ja
 [RL↑↓
 S1 [(Ich finde diese Sachen drauf) also ganz (die

196

M [(6) Ja möcht sonst noch jemand zu
 [* B:V Bk *
 [Schulterzucken RLv
 [GH
 S1 [se Sachen)

197

M > [-
 [was sagen, ich glaub das is aber die letzte Meldung, ähm
 [L: Nacken-----

198

M [Ja Wie bitte?
 [R:S2 L: Mund-----
 S2 > [- -
 [Ja äh Anneliese, ähm ich hab noch/ Äh ich hab ne

199

M [-----
 S2 [Frage musstet ihr was Materielles machen, also n Blatt,

200

> [-
V [Also ähm wir ham ge-
M [----- L: V
[B: V
S2 [oder irgendwas vorspieln oder so?

201

V [sagt gekriegt, was ham wir gesagt gekriegt. dass man's
[zu M-----

202

V [Ja genau. Dass wir möglichst viele Medien be-
M [Mit den Medien
[L kreist

203

> [-
V [nutzen solln. Also dass man's besser ähm versteht, wenn

204

> [\
V [man's hören, sehen und/ und/ Ja und was noch
S1 [und ()

205

V [kann.
> [\
M [(2) Ja. Ich denk mal das war jetzt/ warn jetzt genug
[GH

206

> [-
L [Ähm dann
V [Nee
[lachend
M [Meldungen, (5) Möchtest du noch was sagen?
[R: 1 Ellenbogen R:V
[GH

207

> [-
L [sag ich euch beiden ersmal danke schön, ähm und
Ss [klatschen

208

> [-
L [äh (2) Frage an dich, möchtest du noch zu deiner Ge-

209

L [sprächsleitung drei vier Feedbacks ham? Gut. Du kannst
M [Gern.

210 L [se dir ja selber wählen wenn du willst,
 > [\/
 M [Hm Julius
 > [\
 S4 [Ja

211 > [-
 S4 [ich fand's schön dass du ähm Nachfragen gestellt hast,

212 S4 [zum Beispiel ob jetzt jemand was zum Blatt sagen möchte, o-

213 > [-
 S4 [der ähm zum Beispiel dass du jemand/ also du hast viele

214 S4 [Leute zurückgehalten, hast gesagt, das hat/ wurde schon

215 S4 [gesagt, und ich find, also (.) das war nichts Negatives

216 S4 [bei, ich fand's eigentlich sehr gut wie du das gemacht

217 M [() Hattest du dich schon mal gemeldet? Ja.
 S4 [hast. (3)
 S5 [Ich?

218 M [Du ja.
 S5 [Also ich hab mich schon mal gemeldet, aber ich

219 S5 [war no nich dran. Also ich () also ich bin Monika.

220 > [- -
 S5 [Also ich hab jetzt ähm (.) allgemeiner/ äh also ich hab

221 S5 [jetzt mal nich nur zu dir ne Frage, sondern/ sondern ob

222 > [-
 S5 [ihr das schon mal ähm früher gemacht habt. Oder ob ihr (.)

223 > [-
 V [Ja ähm wir
 S5 [jetzt das erste Mal so'n (2) Referat haltet.

224 V [hatten im Unterricht halt so ne Reihe, da musste jeder

225 V [aus der Klasse n Referat halten,
S5[Und das is jetzt das ers-

226 >[\
V [Nee. Wir hattn/
S1[Na:
S5[te Mal dass ihr (.) sowas macht. Ach so. Ja.

227 V [Wir mussten jeder schon mal eins halten, un ich: sollte

228 V [das jetzt nochmal halten.
>[-
M [Hm noch jemand? (2)
S5[Ach so.
[*leise*

229 >[-
L [Ähm wenn du willst, kann ich dir noch was sagen?

230 >[-
L [(.) Ich hab deine Gesprächsleitung in dem Gespräch ähm/

231 L [ja man könnte sagen souverän. Das heißt, du hast immer
[*schellt-----*

232 >[-
L [so die Übersicht behalten, wogegen deine Einleitung äh
[-----

233 >[-
L [möcht ich gern noch was (vorstelln) dass äh/ da hat ich

234 >[-
L [so den Eindruck, äh (begrüßt) warst du dir ganz unwohl.

235 >[-
L [() Und bei dir hm fand ich ganz toll auch

236 L [das Sprechen. (Theater), wir sprechen

237

L [in der nächsten Stunde noch mal über Referat allgemein.

Dateiname : r11
Bezeichnung : Referat über das Referieren (eine Schülerin aus der Jgst. 13
referiert im Rahmen der Methodentage in der Jgst. 11)
Aufnahmedatum: 29.1.98
Transkribent : Berkemeier
Copyright : Berkemeier

Siglen : Kürzel Erklärung

L Herr Walther
V Claudia
S1
S2
S3
S4
S5
S6
Ss

- 1 L [Und Claudia Müller, Schülerin der Stufe 13, ähm würde dann
- 2 L [heute versuchen, äh Ihnen n Referat zum Thema Referat zu
- 3 L [halten, damit Se da n paar Anregungen kriegen, und kleine
- 4 L [Ideen und vielleicht auch n bisschen Spaß daran sowas
- 5 L [mal selber auszuprobieren und umzusetzen. Ähm das is äh
- 6 L [könn Se sich vorstelln ne etwas schwierige Situation, man
- 7 L [kommt als (.) Fremder in ne Gruppe rein die sich alle
- 8 L [so mehr oder weniger kennen, und deswegen wäre mein Wunsch
- 9 L [für n Anfang dass Sie sich inner Minimalform auch für
- 10 L [die Claudia vorstelln. Und zwar würde ich Sie einfach
- 11 L [>[bitten zu überlegen, hm was gäb es für Sie für den Bereich

12 L [Referat als Wichtigstes zu lernen. (3) Vielleicht gar

13 > [L [nichts. Vielleicht könn Sie alles, ähm vielleicht gibt's

14 L [so viel wichtiges dass Sie sich nich entscheiden können,

15 L [dann würfeln Se. In Gedanken. Und dass Sie das mit in

16 L [Ihre Vorstellung einbaun. Was Sie ansonsten sagen is Ihnen

17 L [freigestellt. O.K.? Würden Sie anfangen, einmal rumgehen?

/// nennen: Gliederung, Aufbau, aufpassen, dass die Leute zuhören, dass es allen Spaß macht, Nervosität, Pausen, Medieneinsatz, frei und flüssig reden ///

26 V [Gut, also ich sag di-
GH1

Einleitung

27 > [V [rekt ähm von vorne herein ihr habt vi/ viele Erwartungen
B← L↑ Brille

28 V [und ich werde versuchen das alles so n bisschen hinzukrie-
↓

29 V [gen wie ihr euch das wünscht, wie ich mir (das einfach)

30 > [V [wünsche, äh und ich sag von vorne herein gegen die Nervo-
* LR schieben Papierstapel

31 > [V [sität kann ich nichts machen. Also (.) das äh liegt glaub
* UA senkrecht↑ RL
Ss [lachen verhalten

32 V [ich an einem selber ob man nervös is vorher oder nich,
auseinander+zusammen
lachend

33 V [(das passiert euch dann). (.) Ja. Ich sag ganz am Anfang
* rückt vor
GH1

34 V [jetzt erst mal warum ich das Referat überhaupt halte,
fortwährend: Bk wechselt mit B: Vorlage
Warum halte ich das Referat?

35 V [ich hab das gleiche Referat, schon mal inner elf zwei ge-
Referat 11.2

36 V [halten in meinem LK und (.) dann haben wir in der zwölf
Hausar-

37 V [eins ne Hausarbeit in Deutsch schreiben müssen, und da
beit 12.1

38 V [hab ich das auch zu so'm Thema also zum Thema Referat ne
RL: Vorlagenränder-----

39 V [Hausarbeit geschrieben, und vor einem Jahr hab ich halt

Methodentage vor einem Jahr

40 V [bei den Methodentagen von der jetzigen zwölf das Referat

(jetzige 12)

41 > [auch schon gehalten. Und ähm das ganze hier mach ich nicht
-----L kreist-----

42 V [einf/ also eigentlich einfach nur so, das wird als Zu-
GH1
Zu-

43 V [satzleistung für 13 2 mitbewertet bei mir im LK. Ja das
GH2
satzleistung für 13.2

44 V [Ziel meines Referates is eigentlich euch ne Hilfestellung
Ziel des Referates **Hilfestellung**

45 V [zu geben für eigene Referate, also einmal hier in der
[**für eigene Referate** **in der**

46 > [-
V [Schule, ähm jetzt in der Oberstufe oder auch (.) ja unter
[**Schule/**

47 > [-
V [Umständen später schon ähm inner Universität oder im
[**Universität u. U.**

48 V [Beruf. Weil ich denke, vor allem auch an der Universität
[**Berufsleben**

49 V [wird man noch einige Referate halten müssen, um da einfach

50 V [dann ne Hilfestellung zu geben das is so mein Ziel.

51 > [-
V [Und wenn ihr irgendwelche Fragen habt zwischendrin dann ähm
[**Fragen**

52 V [schreibt euch die am besten auf dann (.) könn wer das

53 V [am Ende der Stunde klärn, also zwischendrin würd ich da
[**am Ende des Referates (Aufschreiben)** LR: Vorlagenränder-----

54 V [(entweder)/ ehrlich gesagt nich so gerne Fragen jetzt noch
[-----

55 > [-
V [ähm (referiert werden). Ähm ansonsten braucht ihr nicht
[-----

56 V [mitschreiben, ich hab hier noch n Paper, das kriegt
[----- * L: Papierstapel
[GH1

57 V [ihr nachher noch verteilt, da (.) stehn eigentlich so die

- 58 V [wichtigsten Dinge noch mit drauf. (2) Ja. Am Anfang möcht
 * LR: Vorlagenränder
 greift Folie
- 59 V [ich noch n kurzen Brainstorming
 leise----- schaltet OHP ein, klappt
 → **Brainstorming "Referat"**
- 60 V [(rauch),
 Spiegel ↑ schiebt Folie ↑, geht zur Tafel,
- 61 V [Überlegt euch einfach mal was euch
 schiebt Tafel ↓, geht zum Stuhl-----
- 62 V [so: ganz spontan einfällt zum Thema Referat, und (
 - setzt sich ergreift Stift rückt
- 63 V [) Also ich mein ihr habt zwar jetzt schon n
 Stuhl zurecht GH1 LR: Vorlage-----
 Bk
- 64 V [bisschen was gesagt, aber all/ all/ allgemein. Was ihr als
 ----- GH1
- 65 V [erstes denkt. Wenn ihr Referat hört. (5)
 R: v+z
 Ss [lachen verlegen
- 66 > [\/
 V [Ja
 R: S1 schreibt: eigenständiges Erar-
 L: fixiert Folie
 S1 [() eigenständiges Erarbeiten.
- 67 L [Vor Publikum.
 > [\/
 V [Hm (3) Das
 beiten K: nach l schreibt: vor Publikum Bk: schwei-
 Bk
- 68 V [war's schon? (besser glaub ich). Also irgendwas
 fend r Daumen reibt

69 V [fällt euch doch bestimmt noch ein. So was ihr als erstes
[an Fingern----- R↑

70 V [denkt wenn ihr das Wort (2) Referat hört. Ja.
[↓
S2[Nervosität

71 > [Nervosität, \/
[Hm
[schreibt: Nervosität viel Arbeit Bk
S3[Viel Arbeit
S4[Ja Cha-

72 V [(5) Sonst noch irgendwas? (4)
[schreibt: Chaos Bk schließt
S4[os.

73 V [(ja dann (.) reicht das erst mal)
[Stift, legt ihn weg B: Projektion OHP
[sehr leise-----

74 > [-
V [Ähm (.) ja. Ich sag ers mal noch n bisschen
[aus rückt Stuhl ergreift Vorlage

Allgemeines

75 V [allgemein was zu Referat,
[geht zur Tafel, schiebt sie hoch
[**zum Referat allgemein**

76 V [Also ich hab euch die Gliederung angeschrieben. Da könnt
[-----

77 V [ihr's n bisschen (.) hier verfolgen. Ich bin also noch
[geht zum Stuhl

78 V [bei Punkt eins. Also allgemein erstmal, wenn
[setzt sich GH3

79 V [man/ also das Wort Referat kommt aus dem Lateinischen
[**lat. referat:**

80 V [und wörtlich übersetzt heißt es es möge berichten. Also
[LR: Vorlage
[**es möge berichten**

- 81 V [im Prinzip beinhaltet das Referat also die Vermittlung von
Vermittlung von
- 82 V [Sachverhalten. Das heißt der Referent hat sich kundig
R kreist
Sachverhalten Referent hat sich kundig
- 83 V [gemacht zu nem bestimmten Thema, und vermittelt dann In-
R: Vorlage
gemacht und vermittelt Informationen zu einem bestimmten
- 84 V [formationen an seine Zuhörer. Also ich hab mich über Re-
** L: Brustbein*
Thema an seine Zuhörer
- 85 V [ferat kundig gemacht und erklär euch das jetzt. ()
L kreist L weist auf Ss L: Vorlage
- 86 V > [-
Und ähm die Qualität eines Referates hängt dann nich
Qualität des Referates: nicht:
- 87 V [davon ab, dass man möglichst viel Stoff in möglichst we-
GH1 L↑↓
möglichst viel Stoff in möglichst
- 88 V [nig/ in möglichst kurzer Zeit (.) vermittelt, also dass
kurzer Zeit
- 89 V [ich euch jetzt zu power hier mit Sachen, und ihr gar nichts
- 90 V [versteht, sondern (.) die Qualität eines Referates macht
- 91 V > [-
eigentlich aus ähm was wird verstanden und was wird
was wird verstanden und
- 92 V [behalten von dem was ich jetzt hier sage. Das sind eigent-
behalten
- 93 V [lich so (.) erstmal die wichtigsten Sachen allgemein
blättert GH1

- 94 V [zum Referat. Dann komm wer auch schon zur Referatplanung,
B: Tafel/z
Referatplanung
- 95 V [am Anfang is erstmal wichtig wenn das Thema nicht haar-
genaue Themenformulierung, wenn nicht
- 96 V [genau vorgegeben is, dass man sich genau das Thema form-
vorgegeben
- 97 V [uliert. Also dass man nich ins Blaue hinein arbeitet son-
- 98 V [dern dass man wirklich weiß das is mein Thema und (.) dazu
L: K
- 99 V [möcht ich was sagen. Dass man sich das also nach Mög-
- 100 V [lichkeit dann aufschreibt in ein zwei Sätzen dass das The-
L: wippt in Kinnhöhe
aufschreiben
- 101 V [ma also hundert Prozent feststeht. Und wenn das möglich
L: Haare hinters Ohr GH1
wenn möglich:
- 102 V [is, also wenn'er euch zum Beispiel euer Referatthema sel-
- 103 V [> [ber aussuchen könnt, dann isses natürlich äh sinnvoll wenn
- 104 V [> [man eigenes Interesse an diesem Thema hat, (.) klar inner
* Schulterzucken
eigenes Interesse am Thema
- 105 V [Schule oder anner Uni is das vielleicht nich immer
- 106 V [möglich dass einen das hundert Prozent interessiert, aber
- 107 V [wenn möglich isses halt dann/ weil dann arbeitet man

- 108 V [sich halt viel intensiver in die ganze Sache ein, und auch
- 109 > [wenn es/ äh wenn man dann das Referat vorträgt merkt
- 110 > [man einfach dass (.) ja man selber dann halt Interesse da-
[]
R: Handrücken v+z
- 111 V [ran hat. Also zum Beispiel das Thema Referat hier inter-
[]
R: Handrücken v+z
- 112 V [essiert mich eigentlich, ich mach das ja jetzt zum vierten
zum vierten
- 113 V [Mal schon, und (.) is einfach/ es interessiert mich also
Mal → weil es mich selber interessiert
- 114 > [wirklich dieses Thema. Ja. Dann äh neben der Themenfor-
- 115 V [mulierung isses wichtig sich n Ziel zu formulieren, dass
Ziel formulieren
- 116 V [man sich überlegt was solln die Hörer die das Referat
was sollen die Hörer
- 117 V [hören nachher verstanden haben und was will ich bei den
nachher verstanden haben, was will ich
- 118 V [Hörern **erreichen?** und auch das sollte man sich also auf-
auf-
- 119 V [schreiben in ein zwei Sätzen. Dass das hundert Prozent fest-
schreiben
- 120 V [steht. Ja und dann isses halt (.) recht hilfreich wenn
- 121 V [man vorher ne Höreranalyse macht, das heißt dass ich mir
Höreranalyse

- 122 V [überlege an wen wende ich mich denn mit meinem Referat
[**an wen wende ich mich?**
- 123 V [da überhaupt. Also man kann zum Beispiel die Anzahl der
[**Anzahl,**
- 124 V [> [Hörer und das Alter ähm ja analysieren, also sich überle-
[**Alter**
- 125 V [gen (.) was sind das für Leute die da sitzen, dann auch
[*K: schräg nach*
- 126 V [das Grund/ den Grund für das Erscheinen, ob die Leute zum
[*rechts*-----
[**Grund für das Erscheinen**
- 127 V [Beispiel freiwillig kommen, ob se inner Schule sitzen,
[----- *K schräg nach links*----- *K schräg nach rechts*
- 128 V [> [-
[oder ähm aus welchen Gründen die mein Referat überhaupt
- 129 V [hören. Ja und es is halt wichtig sich zu überlegen was
- 130 V [ham meine Hörer für Vorwissen, und was wissen se über das
[**Vorwissen,**
- 131 V [Thema schon und was für Erwartungen haben meine Hörer
[**Erwartungen**
- 132 V [auch an mich wenn ich das Referat halte. Ja und dann kann
- 133 V [man eigentlich mit der eigentlichen Planung beginnen.
[**Beginn der eigentlichen Planung**
- 134 V [Wenn man das Thema und das Ziel formuliert hat und sich
- 135 V [n paar Gedanken über die Hörer gemacht hat. Ja ich denke

- 136 V [der wichtigste Teil für so ne Referatplanung is die Li-
L schiebt Vorlage GH1 **Li-**
- 137 V [> [-
teratur, ähm (2) besorgen kann man sich die am einfachsten
teratur **besorgen**
- 138 V [denk ich über die Schul- oder/ oder die Uni-Bibi, und
R: Brille ↑
über **Schul- oder Unibücherei,**
- 139 V [kann halt gegebenenfalls sich auch aus Büchern was kopieren
schlägt l Bein über
ggf. **kopieren**
- 140 V [> [-
oder halt unter Umständen auch äh Material kaufen. Aber
u. U. **kaufen**
- 141 V [ich denk das is (.) in den seltensten Fällen also not-
- 142 V [wendig. Zumindest was hier in der Schule (und so is). Ja
- 143 V [dann hat man da viel Sekundärliteratur liegen und ich
Sekundärliteratur:
- 144 V [denke es bringt nichts wenn man also die ganzen Bücher von
- 145 V [vorne bis hinten durchwälzt und alle durchliest Wort
- 146 V [für Wort, sondern da isses halt wichtig selektiv zu lesen.
selektives Lesen
- 147 V [Halt wirklich nur die Teile sich rauszuschreiben oder
- 148 V [auch rauszulesen, die wirklich wichtig für das Referat
- 149 V [sind. Wenn das möglich is, dann isses hilfreich während
wenn **möglich:**

- 150 V [des Lesens schon zu **unterstreichen**, in den Büchern, oder
unterstreichen,
- 151 V [auf den Kopien. Das is halt dann auch der Vorteil von Ko-
2 (Vorteil v. Ko-
- 152 V [pten oder eigenen Büchern, also direkt unterstreichen, o-
prien oder eigenen Büchern):
- 153 V [> [der auch Zeichen an den Rand machen, ähm also zum Beispiel
1 Zeichen a. d. Rand machen
- 154 V [Linien oder Schlangenlinien Ausrufezeichen Fragezei-
Linien, Schlangenlinien, Ausrufezeichen, Fragezei-
- 155 V [chen is klar, wichtig is halt nur dass die Zeichen dann ein-
R↑ ↓
chen etc. Einheit der Zeichen
- 156 V [> [heitlich sind die man sich macht, ähm dass se immer das
müssen immer das
- 157 V [Gleiche bedeuten. Nich dass irgendwann n Ausrufezeichen
Gleiche bedeuten
- 158 V [das bedeutet und dann das und man selber verwirrt wird.
K:l K:r
- 159 V [Ja. Wichtige Thesen sollte man sich also sofort raus-
R ergreift Vorlage
wichtige Thesen sofort raus-
- 160 V [schreiben, und Fremdwörter sofort nachschlagen. Also das is
schreiben Fremdwörter sofort nachschlagen
- 161 V [eigentlich so das Wichtigste dann beim Lesen. Ja wenn
- 162 V [> [man dann die ganze Literatur (.) verschlungen hat, und äh

- 163 V [im Kopf alles hat, dann muss man das Ganze niederschrei-
Niederschrift
- 164 V [ben, und das Wichtigste dabei is halt dass man das wirk-
GH1
- 165 V [lich nur in Stichwörtern aufschreibt auf seine Referats(.)
Nur Stichwörter,
- 166 V [vorlage. Dass man also keinen Text da hat, denn sonst
R v+z R v+z **sonst**
- 167 V [kommt man ganz schnell ins Ablesen, sondern dass man wirk-
ablesen
- 168 V [lich nur Stichwörter auf seinem Zettel hat, auf diese Wei-
R
- 169 V [se is man halt gezwungen die dann ein/ einzelne Stichwör-
v+z
- 170 V [ter durch Sätze zu verbinden und redet dadurch halt viel
- 171 V [freier. Aber dazu komm ich auch später noch. Ja dann
R v+z **(später)**
- 172 V [die Vorlage, kann man halt einmal mi'm Computer machen,
R: K-Seite----- R v+z *GH1*
Vorlage
- 173 > [und einmal handschriftlich, die Vorlage an äh/ der Vorteil
- 174 V [einer Computervorlage is halt dass das Ganze n bisschen
Computer
- 175 V [professioneller wirkt, dass man das Ganze wirklich ordent-
professionell **ordent-**

- 176 V > [lich strukturieren kann, und ähm man kann halt mit ver-
 [**lich strukturieren** **ver-**
- 177 V > [schiedenen Schriftarten dann äh was machen, oder Fett-
 [**schiedene Schriftarten** **fett,**
- 178 V > [und Kursivdruck, ja und handschriftlich is halt ähm/ (.)
 [**kursiv** R: Vorlage **Handschriftlich**
- 179 V [hat auch Vorteile, dass man zum einen eigene Ideen halt
 [L v+z **eigene Ideen**
- 180 V [verwirklichen kann, dass man sich verschiedene Zeich-
 [**Zeichen**
- 181 V [nungen oder Bilder mit reinmachen kann halt entsprechend was
 [R auf+zu
- 182 V [man braucht, und dass man halt auch verschiedene Farben
 [**Farben**
- 183 V [benutzen kann, was (.) heutzutage allerdings denk ich
 [R v+z
- 184 V [durch den Farbdrucker auch (.) unnötig wird, teilweise,
 [L greift Objekt
 [**(Farbdrucker...)**
- 185 V [also meine letzte Referatsvorlage war handschriftlich,
 [LR halten Objekt
- 186 V [die sah dann so aus, und jetzt hab ich
 [zeigt Vorlage hin+her, L legt Objekt weg
 [**VORLAGEN ZEIGEN**
- 187 V [ne Computervorlage, die sieht so aus.
 [zeigt die Vorlage

188 V [(5) Ja. Das Wichtigste is
[LR halten je 1 Blatt, ordnet Blätter, GH1

189 V [halt immer dass man die eigene Vorlage wirklich übersicht-
[**immer:** **übersicht-**

190 V [lich hat, und ordentlich strukturiert hat, denn sonst
[**lich,** **ordentlich strukturiert**

191 > [- \
V [kommt man unheimlich schnell (.) äh ja während des Refe-
[L tippt zweimal auf Tisch

192 V [rats ins Suchen. Wo bin ich denn jetzt, und wo steht das
[L kreist über Tisch L: kreist
K ↓-----

193 V [denn, sondern/ wenn man das wirklich übersichtlich hat
[* * *
[L federt 6mal ↓

194 V [mit (.) klar formulierten Punkten und (.) ja auch Absät-
[* * *
[mit gespreizten Fingern

195 V [zen an den richtigen Stellen dann ises eigentlich kein
[L blättert greift Vorlage

196 V [Problem sich auch während des Referates vom Text zu lösen,
[L↑ ↓
[Handfläche nach

197 > [-
V [und den äh Refe/ also den/ diesen Hörer anzu(deken)/
[L weist auf Ss
[oben Handfläche n oben

198 > [-
V [den Hörer anzusehn, und äh halt nich die ganze Zeit am Text
[lachend **
[B ↓ L tippt auf Vorlage
[Handfläche nach oben

199 V [zu kleben. Ja. Jetzt komm ich zum Aufbau des
blättert um GH1 B: Tafel/z
Aufbau des

200 V [Referates, (ich glaub) das war deine Frage irgendwie ne?
leiser-----
B: S1-----
Referates

201 V [So der Aufbau des Referates. Genau. Also. Anfangen tut

202 V [man mit dem Einstieg, das denk ich is klar, der Einstieg
lächelnd-----
Einstieg

203 V [sollte nicht länger als ungefähr zehn Prozent der gesam-
10 % der gesam-

204 V [ten Referatszeit betragen. Dass es wirklich nur n kurzer
ten Referatszeit

205 V [Einstieg ist, und beim Einstieg sind das halt/ halt das

206 V [Wichtigste die allerersten Sätze. Dass am Anfang keine
wichtig: die ersten Sätze keine

207 V [Langeweile aufkommt und sofortiges Interesse bei den Hö-
K↓↑ K↓↑
Langeweile sofort Interesse

208 V [rern da is. Ich denk das is einfach das Wichtigste, wenn

209 V [man am Anfang wirklich von vornherein die Hörer interes-

210 > [siert macht, dann äh kommt bei denen nich Langeweile auf

211 V [und sie sind halt direkt sofort dabei, und interessiern

- 212 V [sich für das (.) Referat. Ja. Das hab ich jetzt auf ner
R greift Folie, L greift
- 213 V [Folie hier so'n paar Vorschläge für den Einstieg,
Abdeckblatt, legt beides auf OHP schal-
FOLIE
- 214 V [Ich hoffe das kann man lesen, dass
tet den OHP ein, B: Projektion
L schiebt Folie zurecht-----
- 215 V [es nich zu klein is. Geht das? Ja? Also. Zum Einen isses
Bk GH1
----- greift Vorlage
- 216 V [wichtig dass man am Anfang die Zusammenhänge klarstellt.
GH2
Zusammenhänge
- 217 V [Dass man das Thema nochmal formuliert des Referates
Thema formulieren
- 218 V [und das auch thematisch einordnet. Wenn man zum Beispiel
thematisch einordnen
- 219 V [ne Unterrichtsreihe oder so hat, dass man sagt so. An die-
- 220 V [ser Stelle befinden wir uns und da- und dazu möchte ich
- 221 V [jetzt was sagen. Dass einfach für den Hörer die Zusammen-
- 222 V [hänge klar sind aus denen das Referat/ also wo das Referat
- 223 V [halt steht. Ja. Dann hat ich grade schon gesagt, dass
R tippt auf Vorlage
- 224 V [es wichtig is am Anfang Interesse zu wecken, das kann man
Interesse wecken
- 225 V [machen indem man (.) je nachdem/ je nach Referat ne wit-
wit-

226

V [zige Aussage macht, n Motto an die Tafel schreibt, oder
[**zige Aussage** **Motto**

227

V [auch ne Karrikatur vorlegt, oder n Brainstorming oder so
[**Karrikatur**

228

V [was macht, also (.) dass wirklich am Anfang direkt In-

229

V [teresse geweckt wird. Dann soll das Vorwissen, wenn möglich
[**Vorwissen**

230

V [auch aktiviert werden, das heißt so wie wir das hier
[**aktivieren**

231

V [grade auch gemacht ham, entweder mit dem Brainstorming o-
[**Brainstorming**

232

V [der auch auch dass ihr am Anfang gesagt habt/ habt einfach

233

> [-
V [ähm was euch an dem intre/ äh an dem Referat interes-

234

V [siert oder was euch zu dem Thema wichtig is. Dass also das

235

> [- \
V [Vorwissen aktiviert wird. Und ähm (.) ja je nachdem wie

236

V [das/ wie ich das mache mit dem Vorwissen aktiviern, ko

237

> [-
V [kommt dabei halt hauch (.) teilweise dann heraus wo dann ähm

238

V [Wissenslücken sind bei dem/ bei den Zuhörern mit denen
[**(was wissen die Hörer)**

239

V [ich nich gerechnet habe oder wozu Hörer doch schon mehr

240

V [zu nem Thema wissen. Das heißt dass ich unter Umständen

241 V [also auch ganz spontan dann mein Referat umstellen kann,

242 V > [und sagen kann also ähm ja okay. Da wer/ werd ich jetz
K→ -----

243 V [doch mehr zu sagen, da muss ich jetz weniger zu machen
----- K←-----

244 V [weil sie das einfach schon wissen. Ja. Dann sollten die

245 V > [Inhalte am Anfang genannt werden, dass einfach (.) ähm
Inhalte

246 V [für die Hörer klar wird warum das Referat wichtig is und
warum ist das Referat wichtig?

247 V [was der Sinn des Referates ist. Und halt den Inhalt grob,
R: Gesicht
Sinn

248 V [zum Beispiel auch hier mit der Gliederung, das is halt
Drehung zur Tafel GH
R weist zur Tafel

249 V [auch wichtig dass (.) die Hörer n Überblick bekommen, ü-
B: Tafel/z
Überblick

250 V [ber das Referat, halt durch die Gliederung die kann man
Gliederung des Referates

251 V [wie gesagt an die Tafel schreiben, man kann das auch ma-
Tafel,

252 V > [chen wenn man n Theisen/ Thesenpaper macht, wo halt die äh
Thesenpapier

253 V [Zuhörer von vornherein das ganze Referat in Stichworten

- 267 V [wird, je nachdem weil man also nur da sitzt ne halbe
- 268 V [Stunde, redet, und redet, und redet, und redet und kein
K: r K: l K: r K: l
- 269 V [Ende findet, und deswegen isses halt bei der Vermittlung
- 270 V [> [unheimlich wichtig dass Medien eingesetzt werden. Ähm zu
Medien
- 271 V [Medien gleich noch (was später) unter Punkt fünf
greift Vorlage B: Tafel-----
(später)
- 272 V [dann. Ja. Und (.) dann kommt zum Schluss der Ausstieg aus
---- GH1
Ausstieg
- 273 V [dem Referat, und der dümmste Ausstieg den man machen
- 274 V [kann is sich hinzusetzen und sagen ja das war's. Das bringt
NICHT. Ja, das war's
- 275 V [überhaupt nichts. Da hab ich jetzt auch wieder sechs
wendet sich zum OHP-----
- 276 V [Punkte,/ (2) (nee fünf Punkte.)
----- leise-----schaltet den OHP ein,
FOLIE
- 277 V [Also beim Ausstieg sollte man auch gucken
B: Projektion----- GH1
schiebt Folie hoch
- 278 V [dass das nich einfach so sang- und klanglos (.) im Sande
R: Nase-----
- 279 V [sich verläuft, sondern dass wirklich nochmal was gemacht

- 280 V [wird am Ende. Man kann zum Beispiel üben oder anwenden.
[**Üben/ Anwenden**
- 281 V [Das heißt man kann ne Übungsaufgabe machen, wo die äh
[**Übungsaufgabe**
- 282 V [Zuhörer einfach nochmal für sich nachvollziehen können ob
- 283 V [sie wirklich alles verstanden ham und wo der Referent
- 284 V [dann unter Umständen auch noch Verständnislücken (.) erken-
[**Verständnislücken**
- 285 V [nen kann und dann unter Umständen auch nochmal dazu was
- 286 V [sagen kann zu diesem Thema. Ja man/ Am Ende kann man zu
[*
[*schiebt RL übereinander*
- 287 V [zusammenfassen, da is allerdings wichtig dass man da wirk-
[**zusammenfassen**
- 288 V [lich nur die wichtigsten Punkte nennt, damit der Zuhörer
[**wichtigste Punkte**
- 289 V [n Gesamtbild nochmal bekommt von dem Referat was (.) war
[**Gesamtbild**
- 290 V [denn da jetzt auch nochmal ganz am Anfang. Was hat er denn
- 291 V [da nochmal gesagt, und wichtig is halt dass dabei über-
- 292 V [haupt nichts Neues mehr kommt. Sondern wirklich nur noch
[**nichts Neues**
- 293 V [Zusammenfassung. Ne Möglichkeit am Ende is auch noch ne
- 294 V [Diskussion zu machen, je nachdem was man für'n Thema
[**Diskussion**

- 295 V [hat, einfach über das Thema zu diskutieren wenn es n Thema
[**über das Thema**
- 296 V [is wo man verschiedene Meinungen haben kann, ähm da is-
[**Meinungen**
- 297 V [ses dann vielleicht auch für'n Referenten ganz wi/ äh ganz
- 298 V [interessant zu sehn was ham die anderen für Meinungen,
- 299 V [und auch äh ja unter anderm halt fest(.)zustelln was sind
- 300 V [denn (.) die Meinungen der anderen zu diesem Thema. Lernkon-
[**Lernkon-**
- 301 V [trolle kann man (.) machen. Das is so ähnlich wie: Üben und
[**trolle**
- 302 V [Anwenden einfach Arbeitsblätter nochmal verteilm dass die (.)
[**Arbeitsblätter,**
- 303 V [Zuhörer wirklich ne Selbstkontrolle haben. Ja und was halt
[**Selbstkontrolle**
- 304 V [noch (.) wichtig is is dass man das Weiterlernen er/ lernen
[**weiterlernen ermöglichen**
- 305 V [ermöglicht, soba/ also wenn das nich durch andere Re-
- 306 V [ferate oder weiter durch den Unterricht irgendwie abge-
- 307 V [deckt is, dass man Hinweise gibt auf weitere Informations-
[**Hinweise auf weitere Informations-**
- 308 V [möglichkeiten die man da so/ wo man sich zu dem Thema wei-
[**möglichkeiten**
R blättert um

Sprache

309 V [ter informiern kann. Ja. Dann komm'
schaltet den OHP aus GH1 *
L berührt
FOLIE WEG

310 V [wer zur Sprache, die is das Wichtigste am Referat, das
B: Tafel/z GH1
Tisch
Sprache **wichtigste am Referat**

311 V [is also der/ das Werkzeug des Referenten eigentlich die

312 V [Sprache. Wichtig is halt dass man während des Referates

313 V [wirklich eindeutige Worte benutzt, und sich überlegt ob
eindeutige Worte

314 V [die Worte die ich benutze auch genau das aussagen was ich
benutzte Worte = **was ich**

315 V [vermitteln will. Und nich/ also dass man nich um den
vermitteln will? **um den**

316 V [heißen Brei rumredet sondern wirklich klar auf den Punkt
heißen Brei **reden**

317 V [> kommt und das sagt was man sagen möchte. Und ähm ja wes-
RL

318 V [wegen es halt auch noch wichtig is keine Stichwörter zu
öffnen sich * *
RL federn nach unten

319 V [machen is dass man sonst in die Schriftsprache verfällt.
*
RL tippen auf Tisch

320 V [Und die Schriftsprache is halt überhaupt nich so wie die
*
R tippt auf Tisch
gesprochene Sprache ist keine Schriftsprache

333

V [Sprache. Dass zum Beispiel lange Gedanken wirklich in

334

V [einen Satz gepackt werden. Und das is halt wichtig dass

335

V [man lange Gedanken in mehrere Sätze zerlegt. Wie ich das
lange Gedanken in mehrere Sätze zerlegen

336

V [hier bei dem zweiten Satz gemacht habe. Und das is halt **macht**

337

> [\
V [(.) ja beim spreiem Sprechen wirklich automatisch dass
man beim freien Sprechen automatisch

338

V [man lange Gedanken in einen Satz zerlegt halt ohne (.)

339

> [-
V [zig äh Nebensätze und Relativsätze und was es da so alles

340

V [gibt, sondern dass man/ das macht man halt beim freien
RL↑ *
Handrücken vor

341

V [Sprechen automatisch. Und deswegen isses halt auch so wich-
GH1

342

> [\
V [tig sich wirklich nur Stichwörter zu machen. Ja dann
faltet
Stichwörter!!!

343

V [gibt's noch verschiedene Möglichkeiten die man anwenden
die Finger übereinandergeschlagene Beine schwenken hin u. her

344

V [kann bei der Sprache, zum Beispiel Humor, der lockert also
Humor lockert

345

V [das ganze Referat auf, das is halt schön wenn man zwi-
auf

346

V [schendurch immer lachen kann, sollte man allerdings aufpas-

- 347 V [> [\
sen dass man (.) ja den Humor wirklich nur da einsetzt
- 348 V [> [-
wo er wirklich angebracht is. Und ähm zum Beispiel bei der
- 349 V [Ironie, dass man/ sollte man aufpassen dass man wirklich
- 350 V [> [-
nur eindeutige Iro/ Ironie anwendet, ähm denn sonst
Ironie: nur eindeutige, sonst
- 351 V [verunsichert man die Zuhörer und (.) es geht also meistens
verunsicherung
- 352 V [dann daneben, n Witz kann man auch gut erzähl'n innem
Witz:
- 353 V [Referat, aber wirklich nur wenn er hundert Prozent passt.
nur wenn er passt
- 354 V [Ich mein is zwar schön vielleicht n Witz zu hörn,
Ss [lachen
- 355 V [aber wenn er nich passt dann kann man ihn sich auch schen-
- 356 V [ken, und Sarkasmus sollte man eigentlich dann auch weg-
Sarkasmus
- 357 V [> [\
lassen weil der halt (.) ja schnell auch böseartig wirken
wirkt schnell böseartig
- 358 V [(lässt) und ich denke kein Referent will böseartig wirken
R streicht am Hals hin und her----- R: stützt
- 359 V [dann. Deswegen Sarkasmus besser weglassen. Wichtig is
Kopfseite * GH1
nickt n r

- 360 V [dass man im Aktiv spricht und nicht im Passiv, denn das Pas-
[**kein Passiv**
- 361 V [siv nimmt dem ganzen Referat halt das/ de/ das Leben.
[**nimmt** **Leben,**
- 362 V [> Und die Stärke und die Spritzigkeit, ähm und außerdem möch-
[**Stärke,** **Spritzigkeit**
- 363 V [ten die Zuhörer ja auch (.) die Meinung des Referenten
- 364 V [mitkriegen. Deswegen aktiv und in der Ich-Form reden. Al-
[**Ich-Form**
- 365 V [so wenn es auch um Meinungen geht oder so. Immer in der
- 366 V [> Ich-Form reden, damit der (.) ähm damit die Zuhörer wirk-
[lich die Meinung des Referenten auch mitkriegen. Es sei
[**Meinung des Referenten**
- 367 V [denn natürlich man zitiert irgendwelche anderen Leute und
- 368 V [> ihre Meinungen is klar. Ja und das Wichtige is halt auch
- 369 V [noch dass man seinen eigenen Stil beibehält. Dass man
[**Eigener Stil**
- 370 V [nichts krampfhaft irgendwie kopiert weil mir das Referat
[**nichts krampfhaft** **kopieren,**
- 371 V [von dem und dem so gut gefallen hat und der hat so toll
- 372 V [gesprochen und das will ich genauso machen, sondern dass
- 373 V [es halt wichtig is wirklich den eigenen Stil beizube-
- 374

375 V [halten, denn wenn man den kopiert dann wirkt das auch ganz
[**wirkt**

376 V [schnell lächerlich. Ja. Die Sprache muss halt einwand-
[**lächerlich** **Sprache muß** **einwand-**

377 V [frei sein, wie gesagt sie is das Werkzeug des Referenten
[**frei sein** **Werkzeug des Referenten**

378 V [und ohne gute Sprache kann man eigentlich n gutes Referat
[**ohne gute Sprache** **kein gutes Referat**

379 V [kaum (.) erwarten. Ja. Und jetzt komm ich (.)
[blättert um

380 > [zu den Medien, (.) ich weiß nicht ob ihr schon mal äh
[**Medien**

Medien

381 V [von dem mehrkanaligen Lernen gehört habt, aber es is halt
[**mehrkanalig lernen**

382 V [so (.) da/ ja, gut dann (.) brauch ich da ja nich so
[B → ←
> [\/
S1 [hm

383 > [viel zu sagen, ähm halt einfach dass man dann die Sachen

384 V [viel besser aufnehmen kann wenn man gleichzeitig auch

385 > [was sieht und gleichzeitig hört. Ähm es gibt halt unheim-

386 > [lich viel verschiedene Medien die man einsetzen kann, ähm
[**viele Medien:**

387 V [vielleicht könnt ihr mal ganz kurz irgendwie so was euch
[**(fragen)**

388 V [ganz spontan einfällt an Medien. Was man einsetzen könn-

389 > [te () . \ / Ja das sind
S1[Tafel
S2[Video Dias
S3[Film

390 V [ja schon einige. Tafel hatte er genannt ähm Overheadprojek-
Tafel, **OHP,**

391 V [tor is klar, dann n Flipchart ich weiß nich wer von
R → **Flipchart,**

392 V [euch weiß was n Flipchart is? Das sind diese (.) großen
RL parallel zeigend:

393 V [ja. Das da. Video, Tonband kann man auch gut
↑ → GH1
S2[Video, Tonband
Stellwände

394 V [einsetzen, wenn man/ zum Beispiel hatten wir jetzt im Deutsch-

395 V [LK noch n Gedicht vorgestellt das is vertont worden,
[]
Oberkörper vor/z

396 V [das hat die/ ich weiß nich mehr wer das gemacht hat, das
B: unten r-----

397 V [is auf jeden Fall dann vorgespielt worden, diese Verto-

398 V [nung von dem Gedicht, da kann man Plakate machen, also:
L zeigt
Oberkör-
Plakat,

399 V [hier seht ihr zum Beispiel auch/ die sind auch teilweise
nach l----- B:l-----
per wendet sich nach l-----

- 400 V [von unserm Deutsch-LK, Plakate einfach machen die nach-
[----- Bk
- 401 V [her was verdeutlichen können, ne Pinwand kann man auch gut
[**Pinwand,**
- 402 V [benutzen indem man einfach verschiedene Thesen oder so
- 403 > [-
V [anpinnt, und äh je nachdem was man halt macht kann man
- 404 V [auch gut Modelle benutzen. (2) Ja. Ich werd mich jetzt hier
[
[**Modell** **technische Vertrautheit mit den Medien**
[*R berührt*
- 405 > [-
V [ähm eigentlich nur auf Tafel und Overheadprojektor be-
[Vorlage
[**Heute: nur Tafel und Overheadprojektor**
- 406 V [schränken, wenn ich die Medien vorstelle, weil ich hab
[*L: Kinn/Ohr/Haa-*
- 407 V [mir gedacht das sind eigentlich die Medien die im Klassen-
[re-----
[**(Schule)**
- 408 V [raum am/ immer vorhanden sind, die man immer benutzen kann.
[-----
- 409 V [Ich denke auch an der Universität sind das die einfach-
[-----
- 410 V [sten Medien die man benutzen kann. Ja. Die Tafel is in
[-----
[**Tafel**
- 411 V [jedem Klassenraum zu finden, von daher is also schon mal
[**Klassenraum**

- 412 V [kein Problem die irgendwo mitzuschleppen oder so,
S4 [lacht
- 413 V [und ähm was halt sehr sinnvoll is an der Tafel man kann
- 414 V [halt sehr gut strukturieren. Also zum Beispiel ne Gliede-
B: Tafel R zeigt zur Tafel
Bk
Strukturierung (Glieder-
- 415 V [rung anschreiben oder so, und der Vorteil is halt dass
GH1
rung)
- 416 V [meistens wenn man irgendwas an die Tafel schreibt der Hörer
Hörer
- 417 V [das mitschreibt. Wenn man zum Beispiel wichtige Leitsätze
schreibt mit **Leitsätze**
- 418 V [oder Thesen anschreibt, dann kann man eigentlich auch
Thesen
- 419 V [im Unterricht davon ausgehn dass die(.)jeningen die da
- 420 V [sitzen das mitschreiben. Ähm wichtig ist bei der Tafel
ergreift Vorlage + Kreide
- 421 V [dass man groß schreibt,
steht auf, geht zur Tafel schreibt
groß,
- 422 V [ja? Damit's die letzte Reihe auch sehn
"groß" an die Tafel Bk
wendet sich zu Ss schiebt Tafel↓
- 423 V [kann, grade, (4) und leserlich. Schafft
schreibt "gerade" schreibt "leserlich"
Bk
gerade, leserlich (ANSCHREIBEN)

- 424 V > [ihr das? Ähm kann man also mehr oder weniger erkennen
Bk B: Tafel
- 425 V > [ne? Ähm
geht zum Stuhl, legt Vorlage ab, setzt sich rückt he-
Ss [lachen
- 426 V [man kann halt an der Tafel auch gut zeichnen, um irgend-
ran
GH3 **Zeichnen**
- 427 V [was darzustellen, dabei is allerdings wichtig dass man
*
RL n außen/z
- 428 V [ohne Hintergrund zeichnet, dass man das Haus wirklich nur
keine Hintergründe
- 429 V [als Haus malt, ohne irgendwelche Perspektiven oder so,
L: Ohr L: Vorlage
keine Perspektiven
- 430 V [also einfach das ganz einfache Strichmännchen. Man braucht
RL↑ * L: Stuhlrand
Handrücken v/z
Strichmännchen
- 431 V [da keine wirklichen Kunstwerke anzeichnen, sondern
↑ ↓
r Unterschenkel
- 432 V [man will halt irgendwas verdeutlichen und das reicht halt
*
LR n außen/zusammen
höher
- 433 V [meistens mit'n paar Strichen. Wichtig is dass man wenn
GH1
- 434 V [man an der Tafel steht trotzdem zum Publikum spricht, und
RL weisen zu Ss GH1
zum Publikum sprechen

- 435 V > [-
 [nich äh die Tafel zulabert, denn ich glaub die interes-
- 436 V > [-
 [siert das nich, ähm und dass man halt wenn man da steht das
 [**nicht das**
- 437 V [Geschriebene nich verdeckt. Also wenn ich mich die ganze
 [**Geschriebene verdecken (abschreiben)**
- 438 V [Zeit (.) vor mein Tafelbild stelle dann hat das herz-
- 439 V [lich wenig Sinn weil ihr dann eh nichts davon seht. Wich-
- 440 V [tig is dass die Tafel sauber is, (2) is klar, nich so ganz,
 [**saubere Tafel**
- 441 V > [- und ähm dass man halt ähm Reservekreide
 [B: Vorlage grinst * zieht l Bein heran **Reservekreiden**
 Ss [lachen
- 442 V > [-
 [dabei hat, ähm falls wirklich keine Kreide vorhanden
- 443 V [is. Dass man dann nich aufgeschmissen is, sondern einfach
- 444 V [n Stück Kreide dabei hat oder sowas. Das is ja meistens
- 445 V [kein Problem. Ja. Soweit zur Tafel, als zweites hab ich
 [[] GH1 []
 [schiebt Vorlage Wendung zur Tafel/z
- 446 V [den Overhead-Projektor, das is der Vorteil dass ich
 [**Overheadprojektor Vorteil:**
- 447 V [halt den Overhead-Projektor (hier habe), gleichzeitig le-
 [R: OHP *
 [R: tippt auf OHP

- 460 V [in die angrenzenden Länder, als Folie aufzulegen,
 [B: Projektion *entfernt*
- 461 V [als zweiter Schritt könnte man wenn man dann
 [Trennblätter *legt 1. Overlay-*
- 462 V [zum Beispiel was über die Bundesländer sagen will (2)
 [folie auf-----
- 463 V [ne Folie drüberlegen wo halt dann die Bundesländer einge-
 [B: Projektion *B: Tisch,*
- 464 V [> zeichnet sind, und ähm (.) ja wenn dann die Flüsse wich-
 [nimmt 3. Folie
- 465 V [tig wärn beim Referat, dann noch ne (.) Folie drüberlegen
 [*legt Folie auf-----*
- 466 V [(.) mit den Flüssen. Auf diese Weise/ okay. Wenn man
 [--- B: Projektion *Bk*
- 467 V [zu viele Folien hat dann wird es teilweise dann/ irgendwann
 [*L nach außen/z----- B: OHP*
- 468 V [also (.) kann man nich mehr viel darauf erkennen, aber
 [*B: Projektion*
- 469 V [auf diese Weise kann man halt in verschiedenen Schritten
 [*Bk*
- 470 V [die Folien übereinander legen und man hat halt wirklich
- 471 V [nur das grade auf der Folie was wirklich notwendig dann
- 472 V [> is. Ja. Ähm n anderer Vorteil von
 [*legt Trennblätter weg entfernt die*
- 473 V [der Folie is halt dass man während des Referates die Folie
 [*Folien vom OHP-----*
 [**während des Referates**

474 V [auch beschriften kann, das heißt die muss nich fix und
[----- ergreift neue Folie
[**beschriften**

475 > [fertigt sein, sondern man kann (2) ähm (2) während des Re-
[greift Stift
[legt Folie auf, ver-
[**(FOLIE)**

476 V [ferates noch beschriften. Einmal ham wer da die Fertig-
[legt Stift zeigend auf Stich-
[deckt unteren Teil
[**Fertig-**

477 V [folie, das is die Folie die wirklich komplett fertig is,
[wort * *
[tippt mit dem Stift
[**folie:** **Fertig von**

478 V [die ich mitbringe, an die Wand werfe und (.) nichts mehr
[* * * GH1 mit Stift
[in die Luft
[**zu Hause mitbringen**

479 > [dran verändert wird. Da kann man zum Beispiel ähm wenn
[in der Hand R: Nase

480 V [man Diagramme hat oder Texte die einfach mitgelesen wer-
[* *
[r Handrücken vor/z
[**Diagramme, Texte mitlesen**

481 V [den solln/ man kann auch ne Gliederung zum Beispiel sehr

482 V [gut auf Folie schreiben und während des ganzen Referates
[* * R zeigt hinter sich-----
[r Handrücken vor/z

483 > [da lassen, ähm halt einfach wenn (.) das Publikum nur

484 V [mitlesen soll, dann kann man so ne Fertigfolie benutzen.
[]
RL auseinander/zusammen
B: Projektion

485 V [Ja ne Teilfertigfolie wird während des Referates fertig
[R schiebt Pony aus der Stirn öffnet Stift
Teilfertigfolie: Wird während des Referates fertig

486 > [gestellt, - ähm das is zum Beispiel hilfreich
[beschreibt Folie
gestellt

487 V [wenn man irgendwelche Tabelln hat die ausgefüllt wer-
[R↑↓
Tabellen,

488 V [den solln oder Lückentexte, also immer wenn man irgendwas
[Lückentext

489 > [zum Ausfülln hat. \ Ja und (.) zum Schluss, gibt es noch
[R kreist
ausfüllen

490 > [die Live(.)folie, - ähm die wird erst während des
[beschreibt Folie----- R: Haare hinters Ohr
beschreibt
Livefolie: Wird während des

491 V [Referates (.) hergestellt. Das sind
[B: Vorlage schließt
Folie----- schiebt Folie↑
Referates hergestellt

492 V [halt die drei Möglichkeiten also so ne Livefolie kann
[Stift *
R weist zur Projektion

493 V [man dann zum Beispiel auch wenn man Brainstorming oder
[L →
Brainstorming

- 494 V [sowas macht oder einfach der/ (.) die Zuhörer irgendwas
* *
RL auseinander-----
- 495 V [nennen solln dann kann man halt so ne (.) Livefolie (.)
*
-zusammen R weist auf Projektion
- 496 V [benutzen, also es gibt halt wie ich eben sagte verschie-
R v/z
- 497 V [dene Möglichkeiten dann die Folie zu beschriften. Wichtig
L legt Stift weg GH1
- 498 V [ist dass die Stifte wasserfest sind, sonst
befeuchtet R
wasserfeste Stifte
- 499 V [passiert das wenn man schweißnasse
verwischt die Folie
B: Projektion
Ss [lachen
schweißnasse
- 500 V [> Finger hat oder so, irgendwie ähm is ja schon mal so dass
-
UA ↑
Handflächen nach oben
Daumen streicht über die
Finger
- 501 V [die Finger feucht sind oder so dann hat man nämlich
**
Finger der jeweiligen Hand R: wegwischen-
- 502 V [alles in nullkommanichts verwischt und (.) ne tolle Sup-
[]
B: Projektion
de Handbewegung
- 503 V [> pe da vorne, ähm und im Zusammenhang damit is es halt wich-
-
R: OHP

504 V [tig dass der Overheadprojektor sauber is und die Folien
 [* schaltet OHP ein GH1
 [**Sauberkeit**

505 > [- -
 V [dass ähm (.) ja wirklich äh/ (.) sonst wird jeder Finger-
 [RL← GH1 RL ergreifen Vorlage
 [**jeder Finger-**

506 V [abdruck sichtbar und dass auf diese Weise wirklich dann
 [**abdruck ist sichtbar**

507 V [(.) die Folie auch schön aussieht. (.) Ja. Soweit
 [L↑↓ blättert um GH1

508 V [zum Thema Medien, jetzt bin ich schon beim letzten Punkt,
 [B: Tafel-----

509 V [nee beim vorletzten
 [steht auf, schiebt die Tafel hoch
 [leiser-----

510 V [Punkt. Halten des Referates, irgendwann (.) is dann der
 [setzt sich GH1
 [-----
 [**Halten des Referates**

511 V [Tag da, wo man nun mal nich mehr anders kann und das Re-
 [etwas weinerlich-----

512 V [ferat halten muss, und das oberste Gebot dabei is locker
 [-----
 [**oberstes Gebot: LOCKER**

513 V [bleiben. Also dass man wirklich (.) sich nich vorher da:
 [**BLEIBEN!!!**

514 V [seine Ängste macht, ich mein ich denk das tut jeder, und

515 > [-
 V [jeder is nervös, und ich red da aus Erfahrung, aber ähm

Halten des Referates

- 516 V [wirklich dass man bewusst locker bleibt. Ja. Dann muss
L: Hals
- 517 V [man so auf so'n paar Dinge noch achten zum Beispiel auf
↓
- 518 V [die Kleidung, es is also nich wichtig dass die Bekleidung
Kleidung **muß nicht**
- 519 V [topmodern is oder so, sondern man muss sich einfach
topmodern sein
- 520 V [darin wohlfühln und vielleicht auch n bisschen bedenken
wohlfühlen
- 521 V > [dass ei'm ja warm wird während des Referates, also es wird
Hitze
- 522 V [ei'm wahrscheinlich eher warm als kalt, dass man also
- 523 V > [nich in den dicken Wollpullis da sitzt oder so, und ähm
[]
schlägt
- 524 V [ja sich da einfach wohl fühlt in den Klamotten. Dann soll-
l Bein über
- 525 V [te man auf Körpersprache achten, ich geb mal so'n paar
Körpersprache
- 526 V > [Beispiele, zum Beispiel Fingernägel kauen, ähm klar.
S1 [**Fingernägelkauen:**
lacht
- 527 V > [Dann kann man nich mehr so gut reden aber ähm auch so
- 528 V [wenn man zwischendrin immer an den Fingernägeln dran is
L: Fingernägel am Mund-----

- 529 V [dann bedeutet das eigentlich nur Nervosität, auch wenn
Nervosität
- 530 V [man sich ständig irgendwie kratzt oder an den Klamotten rum-
zieht Pullover ↓-----
kratzen:
- 531 V [> fummelt oder so dann äh merken die Zuhörer ganz schnell
GH1
- 532 V [dass der Referent sich da vorne nich wohl fühlt, und
Unwohlsein
- 533 V [auch wenn man ständig auf die Uhr guckt während des Refer-
Uhr gucken
- 534 V [rates wann is die Stunde endlich vorbei wie lange dauert
B: Armbanduhr-----
- 535 V [> mein Referat noch, ähm dann werden Hörer ganz schnell
- 536 V [mitkriegen dass der da vorne sich wirklich nich wohlfühlt
- 537 V [> und sich n schnelles Ende des Referates herbeisehnt. Ja \
schnelles Ende **herbeisehnen**
- 538 V [dann die Atmung is eigentlich auch wichtig, es is wirk-
Atmung
- 539 V [lich hilfreich wenn man vor das/ vor Beginn des Referates
vorher
- 540 V [bewusst n paar Mal tief durchatmet. (.) Also (.) wieso
bewußt **tief durchatmen,**
- 541 V [das so is kann ich nich sagen, aber ich weiß dass es funk-
- 542 V [tioniert. Dass man wenn man wirklich n paar Mal tief durch-

543 V [atmet man einfach ruhiger wird. Und dass man das unter
 [u.

544 V [Umständen auch noch mal während des Referates kurz machen
 [**U. auch nochmal während des Referates**

545 V [kann, wenn man sowieso was an die Tafel schreibt oder

546 > [so bewusst n paar Mal tief durchatmen. Ja und dann zum
 V [\

547 V [Thema Fehler, wenn mal irgendwas nicht so klappt wie es
 [**Fehler**

548 V [eigentlich klappen sollte, da muss man sich klarmachen

549 V [dass Fehler jeder macht, und jeder machen kann, und dass
 [**macht jeder**

550 > [ei'm das Publikum Fehler auch verzeihen kann, und ähm auch
 V [-

551 V [wenn man dann Fehler gemacht hat, dass man trotzdem

552 V [noch locker bleibt, und sagt okay dat war jetz n Fehler a-
 [**locker bleiben**

553 V [ber das/ der Rest des Referates der funktioniert jetzt gut,

554 > [- \
 V [und ähm ja dass man einfach (.) locker bleibt und sagt
 [[]
 [L: Vorlage

555 V [Fehler können passiern. Ja. Und das Wichtigste dabei is

556 V [halt auch dass man/ dass die Hörer das ganz schnell mer-
 [2 **Hörer merken das!!!**

557 V [ken ob n Referat wirklich gut vorbereitet is oder nicht.

- 558 V [Denn n gutes Referat kann's eigentlich nur geben (.)
 [1 **gutes Referat** **nur**
- 559 V [wenn's wirklich ne gute Vorbereitung vorher gegeben hat.
 [**bei guter Vorbereitung**
- 560 V [Wenn ich mich äh ne halbe Stunde vorher hingesetzt hab,
- 561 V [mir schnell was überlegt hab, dann wird das Referat bestimmt
- 562 V [nich so gut, als wenn ich zwei Wochen vorher anfangen
- 563 V [damit und mir das Referat n Tag vorher nochmal durchlesen
- 564 V [und so also wenn man sich das wirklich gut vorbereitet.
- 565 V [Dann wird's auch n gutes Referat. (2) Ja. Dann werd ich
 [B: *Tafel-----*
- 566 V [jetzt ganz kurz nochmal alles zusammenfassen und dann
 [-----
 [**Zusammenfassung**
- 567 V [(.) gibt's noch Zeit für Fragen. Also. Am Anfang hatten wer
 [*schiebt linke Schul-*
- 568 V [die Themenformulierung und die Zielformulierung, also
 [*ter ein Stück nach vorne (bis Fläche 582)*
 [**Themenformulierung**
- 569 V [ganz kurz aufschreiben, was is das Referat, worum geht
- 570 V [es? Die Höreranalyse machen, an wen wend ich mich da? Dann
 [**Höreranalyse**
- 571 V [die/ in Stichworten niederschreiben, hat ich gesagt
 [**Stichwörter niederschreiben**
- 572 V [wirklich nur Stichwörter damit man spreit sprechen kann/

Zusammenfassung

573 V [kann, der Einstieg nur zehn Prozent der Zeit ungefähr, und
L: schiebt Vorlage ↑
[**Einstieg: 10 %**,

574 V [es muss n Knalleffekt am Anfang sein also wo wirklich
[**Knalleffekt**

575 V [> dann die (.) Hörer ähm Interesse ham, am Referat, der Aus-
[**Aus-**

576 V [stieg, da sollte man also unter Umständen nochmal üben,
[**stieg: üben,**

577 V [oder wiederholen, das Ganze natürlich zusammenfassen, die
[**wiederholen**

578 V [Sprache is wichtig dass man keine Schriftsprache benutzt,
[**Sprache: keine Schriftsprache,**

579 V [sondern wirklich die gesprochene Sprache also das noch-

580 V [mal mit den Stichwörtern was ich gesagt hatte, und dass

581 V [die Sprache einwandfrei is, ja bei den Medien hatten
[**einwandfreie Sprache Medien:**

582 V [> wir dieses mehrkanalige Lernen hat ich als äh Beispiel
[schiebt l Schulter zurück es
[**mehrkanalig lernen,** B: Tafel

583 V [> die Taf/ die Tafel und den Overheadprojektor, ähm
[schellt-----
[**Tafel, OHP**

584 V [als Beispiel weil die halt auch in Klassenräumen und an

585 V [der Universität vorhanden sind und beim Halten des Re-

586 V [ferates als oberstes Gebot wirklich locker bleiben. Ja.
RL
Locker bleiben!

587 V [Wenn jetzt noch Fragen sind ich weiß nicht wie das is mit
greifen Vorlage, blättert []
FRAGEN R↑ vor zurück ↓

Feedback

588 > [- -
L [Öh es is öh okay. Wir ham keine fes-
V [der Stunde noch, Ja? Okay.

589 L [ten Pausenzeiten bisher für heute vereinbahrt, wir set-
V [aha

590 L [zen die dann irgendwann, ich würde vorschlagen dass wir

591 > [-
L [jetzt dann auch erst Sachfragen klären, und ähm ja. Im:

592 L [dreizehner Kurs hätten Se jetzt ne Besprechungsleitung die

593 L [Sie sich aussuchen könnten, das könn wer jetzt denk ich

594 > [-
L [nich gleichwertig übertragen. Ähm einige ham aus der elf
> [\/
V [Hm

595 L [Erfahrung mit Gesprächsleitung für Referate. Möcht's je-

596 L [mand versuchen? (3) Nein von der Körpersprache. Nein nein.

597 > [-
L [Ähm dann würd ich den Teil übernehmen der Leitung.
V [Ja.

598 V [Also Fragen erstmal noch allgemein zum Inhalt? (.) Viel-

599 V [leicht irgendwas was euch unklar geblieben is oder was ihr

600

V [nochmal hörn möchtet? (3) Dann kann ich vielleicht auch

601

> [-
V [nachher ähm die Blätter verteilm. Da steht das also noch-

602

V [mal zusammengefasst alles drauf. ///
[verteilt die Blätter

603

S1[Ja. Besonders positiv fand ich dass du jeweils Beispiele

604

S1[angegeben hast für die einzelnen Themen, zum Beispiel

605

S1[die Folien übereinander legen, drei verschiedene Folien (an-

606

S1[gewandt) hast, dann: nochmal groß gerade leserlich an

607

S1[der Tafel, das man sich das wirklich nochmal besonders ein-

608

S1[prägt.
S2[Also ich fand das Referat allgemein sehr interes-

609

L [Gibt's auch was wo
S2[sant () also mir hat's gefalln.

610

L [Sie sagen würden die Stelle konkret hat mich besonders ü-

611

L [berzeugt? Ode:r ne besonders interessante Anregung?
> [-
S2 [Ja ich

612

S2[find so die Referatplanung sehr interessant also (

613

S2[)
S3[Gute Tipps gegeben.
> [-
S4 [Hm ja ich fand das auch

614

S4[toll, () war es in sich sehr stimmig, also

615 >[-
S4[äh () so alle Sachen die du erläutert hast

616 >[-
S4[auch äh selber angewandt, () vielleicht

617 >[- -
S4[gibt's n Tipp wie man ähm jetzt so ähm (

618 >[-
S4[) so als Thema noch, weil man da eben/ also ich hm/ ich

619 S4[denk das war n sehr (überbütes aber herkömmliches Referat.

620 S4[Also jetzt nich so: was ganz besonderes oder so. Is eben

621 S4[was ganz neu.
S5[Also mir hat's: so alles sehr gut gefallen,

622 >[-
S5[besonders ähm das Halten von Referat/ eben wie man das

623 >[- \
S5[hält, und ähm ja eben dass man n bisschen Witz darein

624 S5[bringen soll, n bisschen Auflockerung reinbringen soll,

625 >[-
S5[aber was ich (.) äh n bisschen schade fand dass irgendwie

626 S5[(.) nich gesagt wurde wie man/ oder auf welche Weise

627 S5[man andere Medien eben außer OHP und Tafel einbinden kann.

628 S5[Das: stell ich mir sehr schwer vor wie so () Filme

629 S5[zu zeigen. Das geht sowieso nich aber wie man das könn-

630 V [Ich denk das geht schon. Also
S5[te ()

631 >[-
V [(.) ähm einfach wenn man zum Beispiel über'n Theater-

632 >[-
V [stück oder so äh referiert oder so, dass man einfach mal n

633 V [Szenenausschnitt davon zeigen kann oder so als Einstieg,

634 >[-
V [denk ich äh kann man () vor allem als Einstieg

635 >[-
V [so Film(.) ausschnitt oder auch äh mit/ mit Tonband (

636 V [) das wär schon schön gewesen wenn ich das

637 V [irgendwie gehabt hätte, nur ich denke irgendwo sprengt

638 V [das dann auch den Rahmen von so'nem Referat, also ich bin

639 V [ja jetzt genau mit der Stunde (.) hingekommen, (

640 V [) man hätte das schon noch machen können.
S5[Mich würd das

641 >[-
S5[Weiterlernen noch weiter interessiern, äh aufgrund der
lacht

642 S5[Tatsache dass man ja eigentlich wirklich inner Schule dann

643 S5[meistens nachher geht. Okay jetzt hab ich das gehört jetzt

644 V [Jetzt
>[-
S5[geh ich schnell möglichst raus äh ()

645 >[-
V [wie du zu dem Thema weiterlernst oder ähm allgemein.
S5[Allge-

646 V [Ja dass man zum Beispiel
>[-
S5[mein wie das äh ()

647 >[-
V [ähm Literaturangaben gibt. Wenn euch das Thema interes-

648 V [siert könnt ihr da noch weiter lesen. Also ich kann euch

649 V [zum Beispiel anbieten zu dem Referat könnt ihr gerne

650 V [meine Hausarbeit dazu lesen, () könnt ich auch

651 V [so () kopieren oder so. Das wär jetzt mein

652 V [Vorschlag zu dem Thema. Dass man nochmal Literaturangaben

653 >[-
V [gibt, oder ähm zum Beispiel auch ich bleib jetzt mal bei

654 V [dem Beispiel Theaterstück () läuft in dem und

655 V [dem Schauspielhaus, dass man das einfach sagt und wenn

656 V [ihr Interesse habt dann geht doch dahin und guckt das da

657 V [an. Also einfach () zu dem Thema ne weitere In-

658 L [(4) Ja. Wir ham ja grad mal was dazu gesagt über
V [formation.

659 >[-
L [Fehler machen. Ähm () dass das im Prinzip

660 L [nich schlimm is, sondern entscheidend is die Art und Weise

661 L > [-
 L [ähm wie der Referent die Referentin damit umgeht. Ham

662 L [Sie in dem Referat Fehler beobachtet. Und wie is se damit

663 L [umgegangen.
 S1[Ich weiß nich ob das jetzt Fehler war oder

664 S1[nich. Dass sie oftmals in die man-Form gewechselt hat und

665 V [Ja. Kann gut sein.
 S1[nich mehr in der Ich-Form geblieben is. *lachend*

666 L [Einen den Sie alle gemerkt ham war die Sache mit der ge-

667 L [putzten Tafel, und Sie ham vielleicht gemerkt wie
 Ss [*lachen*

668 L [daraus sofort () Pointe wurde, dass is eigent-

669 L > [-
 L [lich sehr positiv aufgenommen worden, ähm und überhaupt

670 L [nich im Sinne von die hat die Tafel nich geputzt.
 S2[Also wenn

671 S2[sie Fehler gemacht hat dann würden wir das wahrschein-

672 S2[lich nicht gemerkt ham. Also nich sehr/ sehr doll weil

673 S2[das eben dann so mit'm Witz dann wieder begradigt wurde.

674 L [Hört sich gut an, ne? ///
 V [Ja.
 S2[Also das war (.) sehr gut. *lachend*

675 L [Und Sie ham da ja angesetzt in dem Brainstorming, und

676 L [da hätt ich noch n Tipp für. Sie ham ja dann vier fünf Punk-

677 L [te gebracht, und was mir aufgefalln war is dass Sie die-

678 L [> [se Punkte ähm dann noch n Moment ham liegen lassen, und

679 L [> [dann warn die auch weg. Für immer. Ähm ich
V [Ja. Für immer.

680 L [hatte überlegt wie kann se nutzen. Und mir sind selber

681 L [in dem Moment zwei Möglichkeiten eingefalln, vielleicht

682 L [(). Das eine ist, ich übernehme die Num-

683 L [merierung der Gliederung und sage, den Punkt sprech ich

684 L [dort an, den dort den dort. Kann klappen kann auch schwie-
V [> [\/
Hm

685 L [rig werden. Ich hab im Moment mich gefragt wo würd ich

686 L [Chaos einordnen. Eins bis sieben. Ja.
V [Ja überall.
Ss [lachen

687 L [> [Lässt sich aber dann auch so machen. Ähm ne zweite Möglich-

688 L [keit wäre dass man statt der Zusammenfassung in den Schluss

689 L [mit diesen Punkten nochmal hineingeht und sagt das

690 L [hab ich jetzt hier angesprochen, das dort, da hab ich gar

691 L [nichts zu gesagt, weiß ich nichts zu oder füg ich jetzt

692 L [noch was hinzu. Das wärn meine Überlegungen, wie ham Sie

693 L [das erlebt mit den Stichworten///

Dateiname : r13
Bezeichnung : Referat: Dokumentarisches Theater
Aufnahme : Leistungskurs Deutsch 13
Aufnahmedatum: 20.4.98
Transkribent : Berkemeier
Copyright : Berkemeier

Siglen : Kürzel Erklärung

L	Herr Walther
V1	Johannes
V2	Bernd
M	Sven
S1	
S2	
S3	
S4	
S5	

V1 *wippt streckenweise häufig mit dem Oberkörper vor und zurück*

1 V2 [*steht hinterm Tisch, hält Material*
V1 [Gut solln wer einfach mal anfangen damit wer (.) durchkom-
[*steht hinterm Tisch, RL halten Stift*
[*schaut ab und zu auf die Sprechvorlage*

2 V1 [*men. (3) Ja. (.) Ich würd sagen wir fangn einfach mal an,*

3 V1 [*einen wunderschönen guten Morgen, ich begrüße euch al-*

Begrüßung

4 V1 [*le hier nach den: drei Wochen Osterferien wieder mit/ in*

5 V1 [*> [alter Frische, (2) ja ich hoffe ihr hattet alle schöne*

6 V1 [*> [Ferien, (.) trotz der vielen Lernerei, und ähm um jetzt auf
[*stellt linke Fuß-**

7 V1 [*unser Referat zu kommen, wir ham jetzt fümnvierzig Minu-
[*spitze hinter r F**

Vorbemerkungen

8 V1 [*ten Zeit, und wolln (.) ein Referat halten, und/ nochmal*

9 V1 [*über die Ermittlung von Peter Weiss, um das nochmal/*

10 V1[da/ da wurde schon mal n Referat gehalten, von Kirsten und

11 V1[Sven, glaub ich oder der Sven nich/ nur von Kirsten ach
>[- -
S1[Hmhm

12 V1[so ja Tschuldigung. Ähm ja. Also nur von Kirsten, und
[R↑↓

13 V1[wir solln das jetzt nochmal ähm ja n bisschen tiefgehend
[\ L: Haare-----

14 V1[oder eben ausführlicher machen, und dann eben auch an-
[-----L: hintere Hosentasche-----

15 V1[hand ähm (.) von/ von dem Stück die Ermittlung eben Doku-
[-----RL: Hüfte B: Vorlage-----

16 V1[mentartheater grundsätzlich erklärn. Weil eben die Ermitt-
[B: V2-----

17 V1[lung ein/ ja oder das Musterbeispiel is. Oder ein Muster-
[----- B↓ ↑

18 V1[beispiel is für (.) ähm eben (.) die Form des Dokumentar-
[B: Vorlage-----

19 V2[R weist auf A.B.
[K nickt zu A.B.
V1[theaters. Ja. Dann müssen/ wolln wer
[----- stellt lF auf

20 V1[noch Frau äh Berkemeier vorstelln, also wir kenn se
[B: V1 B: A.B.
[R: A.B.---

21 V1[jetzt ja schon. Sie will heute/ äh Sie wollen wohl mitfil-

22 V1[men. Und das für Ihre (Sta/) für Ihre Untersuchung oder

23 V1[wie auch immer verwenden, (.) gut. Das kann wer ja schon,

24 > V2 [Ich reich jetz hier noch ähm Zeitungsartikel: vom Prozess
LR auseinander L↑↓ L↑↓
geht los

25 V2 [selbst herum, also Kritiken, über das Stück und (.) der-
verteilt das Material

26 V2 [gleichen mehr, die sind aus den sechziger Jahren. geht zurück
V1[Gut. Dann

- 1) Zeitgeschichte 2) Aufbau 3) Inhalt 4) Sprache 5) Das Dokumentartheater

27 V2 [setzt sich
V1 [ham wir unser Referat gegliedert in: kurz die Zeitgeschich-
RL in vordere Hosent-
taschen

Gliederung

28 V1 [te des Stückes, in: den Aufbau, den Inhalt, die Sprache
taschen * * *
Oberkörper wippt vor und zurück

29 V1 [und dann abschließend/ um von dem Stück dann abschlie-
*
send auf das Dokumentartheater allgemein zu kommen. Gut.

30 V1 [send auf das Dokumentartheater allgemein zu kommen. Gut.
*

1) Zur Zeitgeschichte des Stückes

31 V1 [Ich will jetzt mal anfangen kurz zur Zeitgeschichte des
setzt sich, L bleibt in der Hosentasche, R greift Stift
(Da V1 hinter dem OHP sitzt, konnten nicht alle Handbe-

Zeitgeschichte

32 > V1 [Stückes, is ähm/ is halt äh sehr wichtig eigentlich
L↑v/z * ↓
L wischt über die Nase
wegungen transkribiert werden)

33 V1 [um/ um das Stück zu verstehn und auch um die Bedeutung
[]
R schiebt Vorlage↑

34 V1 [des Stückes für die damalige Zeit zu erfassen muss man

35 > [auch (.) wissen ja was sich eigentlich so: nach dem Krieg/
[]
R: l Wange-----

36 V1 [also nach dem zweiten Weltkrieg hier in Deutschland ab-
[]
R: Nasenwurzel-----↓

37 V1 [spielte, und da kann man sagen anfangs, nach/ also nach
[]
R: l Wange---↓

- Anfang 45/46: Entnazifizierung durch USA, sehr massiv und konsequent (Nürnberger Kriegsprozesse)

38 > [der Kapitulation Deutschlands, war halt/ äh hat die USA
[]
*
L aus Hosentasche auf Tisch

39 V1 [vor allem, und halt damit auch England und Frankreich, a-
[]
krempelet l Ärmel ↑-----

40 > [ber vor allem auch die USA, sehr massiv äh ihre Entnazifi-
[]

41 V1 [zierungsprogramme durchgeführt, also sehr viele Leute
[]
L: Kinn-----

42 > [verhaftet, und äh gesagt also:, das Wichtigste ist dass wir hier
[]

43 > [Deutschland de/ äh denazifizieren, oder entnazifizieren,
[]
-----L: Haare-----

44 > [und eben (.) gleich/ äh gleichzeitig hier eben äh Demo-
[]
L: Kinn-----

45 V1 [kratieverständnis aufbaun, also als Beispiel sind da die
[-----L: reibt über 1 Auge-----

46 V1 [Nürnberger Kriegsprozesse zu nennen, die es eben gab,
[----- ↓

47 V1 [wo zwölf Leute/ also zwölf (.) Nazis zum Tode verurteilt
[* * * * *
[Knie auseinander/zus

48 V1 [wurden, und es wurde überhaupt in der Zeit/ also fünfvier-
[* *
[Knie aus-

49 > [zig Anfang sechsnvierzig sehr viele ähm Nazis auch in-
[* * * * *
[einander/zus

50 V1 [haftiert und so was alles. Dann allerdings fand halt ein

51 V1 [Wandel in der US-amerikanischen Außenpolitik ta/ statt,
[LR: verschränkt unterhalb Kinn

52 > [und zwar ähm war dann/ hat die USA dann sich überlegt,
[R↓

53 > [dass sie ähm Deutschland/ also Westdeutschland als Speer-
[L: Haare----- L 2/3:

54 > [spitze gegen den äh Kommunismus brauchen, oder gegen den
[1 Wange

55 > [Stalinismus in Europa, und ähm so kamen die dann zur so-

56 V1 [genannten Containmentpolitik, und zwar, dass eben/ dass die
[L: Fingerspitzen an Wange

57 V1 [daran interessiert warn Westdeutschland eben sehr massiv

58 V1[aufzubaun, also hier n großen Wiederaufbau zu betreiben,

59 V1[damit eben/ ja damit das hier bestehn kann als Einzel-
└ Kopf ruht auf 1 Faust

60 V1[staat, und damit das hier nich noch womöglich an den Ost-

61 V1[block fällt. Ja. Aufgrund dessen haben die eben die Ent-
└ ↓ RL gefaltet auf Oberschenkel OK v

62 V1[nazifizierung mehr und mehr falln lassen, und da gibt's
└ z v

63 V1[also interessante Zahlen (so was) eben fünfzig soundso-
└ z v z v

64 > V1[viele Leute in/ äh inhaftiert warn, von denen dann sechs-
└ z v

65 V1[vierzig zweidrittel bis dreiviertel wieder freigelassen
└ z v

66 V1[wurden, einfach weil die eben gesagt ham so der Wieder-
└ v v

67 > V1[aufbau is jetzt wichtiger und dann äh entnazifizieren wir
└ v

68 V1[eben nich so gründlich, so kam es (.) halt auch dazu dass

69 V1[viele Professoren und wat weiß ich Richter und so was
└ v v

70 V1[alles die aber auch schon bei den Nazi gedient hatten,
└ v

71 > V1[weiter im Amt blieben. Oder eben wieder ähm in Amt gesetzt
└ v

72 V1[wurden. Und durch diese neue deutsche Politik kam es

73 V1[eben dazu dass in Deutschland hier/ also in Westdeutsch-
R: schiebt l Ärmel↑
R: Tisch

74 V1[land eigentlich nur noch der Wiederaufbau wichtig war, und
L: krepfelt r Ärmel↑-----

75 V1[eben wie man's hier am schnellsten organisiert, wie man

76 V1[am schnellsten die Bevölkerung versorgt, auch für die
----- GH: UAe paral-

- Durch den Aufbau fand unter den Deutschen keine Auseinandersetzung mit der NS-Diktatur satt

77 >[
V1[Deutschen wurde dann eben/ wurde das so vermittelt, ähm
l lel zur Tischkante

78 V1[und deswegen fand eigentlich vor allem in den fünfziger

79 V1[Jahren überhaupt keine Auseinandersetzung oder sehr wenig
[]
Augenbrauen↑

80 V1[Auseinandersetzung mit der NS-Diktatur hier in Deutsch-

81 V1[land statt. Also auch von den Deutschen selber. Es kamen

82 >[
V1[dann sehr schnell die Sachen auf so, ja das is jetzt vor-

83 >[
V1[bei, wir müssen nach vorne denken, und ähm wir können uns

84 V1[jetzt nich ewig damit auseinandersetzen, und dann kamen

85 V1[halt ja diese ganzen Wirtschaftswunder, Fernseh Wunder,

- 86 V1[Reisewunder und so was alles und den Leuten ging's gut,
- 87 V1[und das war auch/ diese materiellen Sachen warn auch das
 L: Haare-----
- 88 V1[was für sie zählte, und mit der Nazivergangenheit wurde

- 89 V1[sich eigentlich sehr wenig auseinandergesetzt, beziehungs-

- 90 >[weise (.) das auch totgeschwiegen. Ja. Und ähm (.) es
 L: Wange-----
- 91 V1[fand halt auch (.) kaum eine Auseinandersetzung mit dieser

- 92 V1[Zeit (.) irgendwie bei Intellektuellen oder im Theater
 -----K↔-----*-----*-----
 L↑↓ L↑↓
- 93 V1[oder in der Zeitung statt, also jetzt nich nur bei den:
 -----*-----
 L↑↓
- 94 >[normalen Leute sag ich mal sondern auch halt (.) ähm

- 95 V1[die Intelligenz wie man immer so schön sagt, hat sich nich da-

- 96 V1[mit auseinandergesetzt (.) und diese Position wird unter
 L: hinteres Becken, Ellbogen
- 97 >[andern auch um das schon mal anzumerken, auch von den ähm
 L auf Rückenlehne
- 98 V1[ehemaligen Nazis in dem Stück vertreten, also von den

99 V1 [Angeklagten dass sie eben sagen, ja wir müssen jetzt nach
 [*
 L↑↓

100 V1 [vorne schauen, es is jetzt vorbei, es war halt ne schreck-
 [* *
 101 V2 [B: V1-----
 V1 [liche Zeit und wir ham da alle mitgemacht und jetzt is gut.
 [* *

102 V1 [Und in/ in diese Atmosphäre fällt/ falln dann eben
 [*

103 V1 [die Frankfurter Prozesse, also Prozesse über Auschwitz-

104 V2 [B: V1-----
 > [-
 V1 [täter, die warn ähm viernse/ von dreinsechzig bis fümnnsechzig,
 [beugt sich vor-----
 B: Vorlage

105 > [-
 V1 [und ähm darüber dann eben das sehr (.) / also das

106 V1 [vielbeachtete Stück die Ermittlung. Eben eigentlich ei-

107 V1 [ne erste Auseinandersetzung mit dem Thema. Dazu ham wir

108 V1 [jetzt noch einige Zitate. Von/ ersmal eins von Weiss, was
 [* L↑↓

109 V1 [er neunzehnhundertfümnnsechzig gesagt hat, oder geschrie-

- Weiss (aus einem Brief an Hans W. Richter, 1965): „Es sind nur immer wieder diejenigen, die damals eigentlich hätten vernichtet werden sollen, [...] die sich mit dieser Katastrophe auseinandersetzen [...]. Für die Schläfer jedoch ist dies alles fern. Sie habe keinen Schaden daran genommen.“

110

V2	((liest das Zitat))	
V1	LR: Vorlage	B: V1-----
	kein BK vor-/nachher	
	>	-
	ben hat,	Ja und dann/ um nochmal ähm
	GH	

111

V1	vielleicht den Geist der auch hier von der deutschen Regie-
	RL gefaltet v Kinn

112

V2		B: V1-----
V1	rung und von den (.) Alliierten, äh von den Westalliiert-	

113

V1	ten ähm in Deutschland gesät wurde nochmal zwei Zitate
----	--

114

V2		B: V1-----
V1	von Adenauer. Das erste vom 24.3.46, also relativ kurz nach	
	↓	GH

- Adenauer:
 24.3.1946: „Die größte Aufmerksamkeit werden wir der Ausmerzung des nationalsozialistischen und militärischen Geistes in Deutschland widmen müssen“
 Oktober 1952: „wir sollten jetzt mit der Naziriecherei einmal Schluß machen“

115

V2	((liest das Zitat))	
V1	kein Bk vor-/nachher	
	Kriegsende,	und dann sechs Jahre

116

V2	((liest das Zitat))	
V1	keine Bk vor- oder nachher	
	später, im Oktober <u>zweinfünfzig</u> ,	Ja. Al-
	L: Stirn-----	L2: unter Nase
		RL ge-

117

V1	so wodrüber/ das n/ nur so Zitate um den Geist vielleicht
	faltet auf Oberschenkel

118

V1	aufzunehmen, und wodrüber sich also Weiss auch noch sehr
----	--

119

V1	empörte war eben (.) dass äh es auch mehrere aktive
	L: Ellenbogen

- aktive Nationalsozialisten in höchsten Staatsämtern, z. B. Hans Chr. Seebohm, Weiss über ihn: „Der Verkehrsminister – früher Transportführer im KZ“

120 V1 [Nationalsozialisten in höchsten Staatsämtern gab, also zum
 [auf Stuhllehne

121 > [- -
 V1 [Beispiel äh/ der bekannteste is da glaub ich äh Lübeke
 [B ↓---

122 V1 [oder Lübke oder wie er hieß der/ Lübke, der Bauernpräsi-
 [----- schwenkt Knie

123 V1 [dent, also wie er auch genannt wurde der war eben auch
 [leicht hin und her (bis Fl. 126)

124 > [- -
 V1 [schon äh in Ministerien bei den Nazis ähm tätig, und wurde

125 V1 [dann später deutscher Bundespräsident, in den sechziger

126 > [-
 V1 [Jahr, (.) ja und dann gibt's hier halt ein Beispiel,

127 V2 [((zitiert))
 V1 [Hans Christian Seebohm Weiss sagt über ihn, Gut.
 [GH
 [L: Kinn----Haa-

128 V2 [legt Blatt n 1
 V1 [So viel zur Zeitgeschichte des Stückes. (.) Jetzt wolln
 [* nickt
 [re----Kinn----- RL blättern um

2) Der Aufbau des Stückes

- geschrieben von Peter Weiss

129 V2 [stößt Vorlagenblätter zus. R: Wange-----
 > [- \
 V1 [wir zum Aufbau des Stückes kommen, und zwar ähm ja wurd
 [GH

„Aufbau“

130 V2 [Ja. Peter Weiss is
 [-----Hals (bis Fl. 140)
 [kurze Bke (bis Fl. 140)
 V1 [es halt geschrieben von Peter Weiss,

- 1916 in Nowawes bei Berlin geboren
- 1934 Emigration mit den Eltern (Der Vater war jüdischer Abstammung)
- Seit 1939 in Schweden
- nach dem Krieg: Korrespondent für die schwedische Zeitung „Stockholms Tidningen“,
- als solcher 1947 erstmalig Besuch Deutschlands
- im Mai 1982: Tod Peter Weiss‘

131 V2 [neunzehnhundertsechzehn in Nowawes bei Berlin geboren,
 V1 [
 [L: Hals-----

132 V2 [neunzehnhundertvierndreißig emigrierte er mit seinen/ mit
 V1 [
 [kratzt am Hinterkopf
 [R ordnet Material-----

133 > [-
 V2 [seinen Eltern, äh nach Schweden, unter anderem, und der

134 > [-
 V2 [Vater war jüdi/ jüdischer Abstammung. Öh seit neunzehnhun-
 V1 [
 [R greift Buch, RL: blättern (bis Fl. 139)

135 V2 [dertneundreißig lebte er in Schweden, und war nach dem

136 V2 [Krieg dann Korrespondent für eine schwedische Zeitung, und

137 V2 [zwar Stockholms Tidningen, als solcher hat er neunzehn-

138 V2 [hundertsiebenunvierzig erstmals wieder einen Besuch in

139 > [-
 V2 [Deutschland vorgenommen, und ähm er starb dann neunzehnhun-
 V1 [
 [[R: Kinn
 [legt Buch mit aufgeschlagenen Seiten n u auf Tisch

140 V2 { dertzweinachzig.
 [verschränkt UAe
 > {
 V1 { Gut. (.) Also das Stück ähm dokumentiert
 [GH

- es erschien 1965 i. d. Fachzeitschrift „Theater heute“ und dokumentiert die damals gerade laufenden „Frankfurter Auschwitzprozeße“
- Uraufführung am Tag des Prozeßendes: 19.10.65 an 16 dt. Bühnen gleichzeitig (Frankfurter Prozeß dauerte von 63-65 und P. Weiss war Prozeßbeobachter)

141 V1 { eigentlich/ oder das eigen/ eigen/ also Peter Weiss war
 [Bk-----

142 > { -
 V1 { ähm während dieser Frankfurter Prozesse/ während der Frank-
 [-----

143 V1 { furter Auschwitzprozess von dreinsechzig bis fümnnsechzig
 [-----

144 > { -
 V1 { war der äh Prozessbeobachter, und das Stück die Ermitt-
 [-----

145 > { - \
 V1 { lung dokumentiert eigentlich äh diese/ ja eben/ eben die-
 [Bk -----

146 > { -
 V1 { se Prozesse, und er hat also von sich auch äh/ den/ er
 [-----

147 V1 { hat auch den Anspruch genommen dass er eigentlich nichts
 [-----

148 > { - \
 V1 { hinzufügen wollte, sondern eben eigentlich ähm ja nur Fak-
 [----- Bk
 Augenbrauen↑↓

149 V1 { ten in diesem Stück bringen wollte. Also keine freie Dich-
 [-----
 L: Haare-----kratzt

150 > { -
 V1 { tung, sondern eben nur Fakten, und ähm das erste Stück
 [am Kopf----- Wange-----

151 V1 [erschien zum ersten Mal neunzehnhundertfünfundsechzig in
[-----Haa-

152 V1 [der Fachzeitschrift Theater heute, und damals liefen die
[re-----12 Wange-----

153 V1 [Prozesse noch, also sie warn noch nicht beendet, und Urauf-
[-----↓ krepelt

154 V1 [führung der Stücke war dann am Tag des Prozessendes, am
[r Ärmel ↑-----GH

155 V1 [19.10.65, und zwar an sechzehn deutschen Bühnen gleichzei-

156 > [- -
V1 [tig, äh was vielleicht auch ähm n bisschen die Bedeutung

157 V1 [des Stückes für die damalige Zeit unterstreicht, (.) ja.

- Das Drama ist in 11 Gesänge unterteilt, alle mit eigenem Titel, je wiederum in 3 Abschnitte eingeteilt
- es hat 198 Seiten, Spieldauer ca. 2-2½ Stunden
- Stück ist im Grunde große Collage von Fakten aus dem Prozeß; Weiss hat nichts hinzugefügt, es soll nur dokumentieren

158 > [-
V1 [Das Drama is in elf Gesänge unterteilt, äh die alle

159 > [-
V1 [einen eigenen Titel haben und ähm jeder dieser elf Gesänge

160 V1 [is dann noch einmal in drei Abschnitte (.) eingeteilt.

161 V1 [Also so in drei Zäsuren. Das Stück hat hundertachtund-

162 V1 [neunzig Seiten, die Länge/ die Spieldauer (.) auf der Bühne
[faltet RL vorm Kinn

163 V1 [dürfte so zwischen zwei und zweieinhalb Stunden betragen.
[-----L 12 Kinn/Ohr-----↓

164 V1 [Im Grunde kann man also sagen das Stück ist eine große
[greift Blatt-----

165 > V1 Collage von Fakten aus dem Prozess, und ähm ja. Also ei-

R↑↓

166 V1 gentlich eine Collage von Fakten eben. Die Personen, die

K ↓↓

Personen:

- im Drama gibt es 18 Angeklagte mit Namen, trotzdem nicht nur als Einzelpersonen, sondern als Symbol für alle Täter

167 V2 [schaltet OHP ein R: Folie ↓
V1 [Folie gucken wir uns mal an, so.
R v/z (OHP) ordnet Vorlage

168 V1 Die Personen die vorkommen, also im Drama sind es/
L: Hinterkopf-----

Personen

169 > V1 gibt es (.) achtzehn Angeklagte, mit ähm Namen, also
-----↓ GH

170 V1 [die wirklich als Einzelpersonen auftreten im Grunde, trotz-

171 > V1 dem sind sie ähm nicht nur als Einzelperson denk ich zu

172 V1 [verstehn sondern eben auch als Symbol für all die andern
Bk-----

173 V1 [Täter die eben nicht bestraft wurden aber die: auch mit-

174 > V1 gemacht haben. Also (.) ähm es sind zwar Einzelpersonen,
----- R: K-----
* *
akzentuierend R v

175 V1 [die werden auch charakterisiert und ham eben auch n Namen,
-----↓
*

176 > [-
V1 [aber ich denke sie sind trotzdem ähm eben auch als Sym-
GH

177 V1 [bol für alle (.) verständlich. In dem Originalprozess
*
blättert

• 409 Originalzeugen macht Weiss zu 9 anonymen Zeugen

178 > [-
V1 [gab es äh vierhundert Originalzeugen, und aus denen macht
Kz/v

179 V2 [R: Folie ↓
V1 [Peter Weiss in seinem Stück (.) neun (.) anonyme Zeugen,

180 V1 [die also: keinen Namen haben und die auch ihre Rollen
Bk-----
L: Kinn-----

181 > [-
V1 [hm streilweise und streckenweise wechseln. Also (.) eine/
----- Bk n r-----
----- Hinterkopf---

• Zeuge 1 + 2: Nazis (Stationsvorsteher, Vertreter der Industrie), nehmen Verbindung mit den Angeklagten auf, versuchen diese auch zu schützen

182 V1 [die sind alle in dem Stück bezeichnet mit Zeuge Nummer eins oder

R↑↓

183 V1 [sowas, oder Zeuge Nummer zwei also nur mit Nummern, aber

184 V1 [die/ die stellen im Grunde mehrere Personen dar. Das

185 V1 [is also (.) halt um zu zeigen dass es viele Zeugen
-- B: Vorlage
---Wange-----

186 V1 [sind. (2) Die dabei warn. Und um/ um auch/ um verschiedene
L [----> GH

187 V1 [Positionen zeigen zu können. Wobei jetzt zum Beispiel

188 V1 [Zeuge eins und zwei, immer eigentlich irgendwelche Personen

189 V1 [darstelln, die selber entweder Nationalsozialisten warn,
R: *Oberschenkel*

190 V1 [oder eben Vertreter der Industrie, oder so etwas also

191 > [die mit den Nationalsozialisten entweder dann hm ja be-

192 > [teilt warn, oder eben ähm mit denen zusammengearbeitet

193 > [haben. Und äh so geht eigentlich über diese Zeugen eins
L: *Oberschenkel*

194 V1 [und zwei/ einer is zum Beispiel einer von denen/ ein/
L: *12 Wange, später Schlärfe wg B: Vorlage*
R: *GH*

195 V1 [einer der schon verurteilt wurde/ ein Nationalsozialist

196 V1 [der schon verurteilt wurde aber wieder auch halt seine

197 > [Strafe schon abgesessen hat, und so etwas, und ähm über

198 V1 [diese beiden Zeugen wird eigentlich die Verbindung zwischen

199 > [den Zeugen und den Angeklagten auch irgendwo (.) äh her-

200 > [gestellt. Wobei halt ähm deutlich is dass Zeuge eins und

201 >[-
V1[zwei eigentlich immer versuchen äh die Angeklagten (.)

202 >[-
V1[im gewissen Sinne zu schützen, und ähm also/ sie verges-

203 >[-
V1[sen an einigen Stellen Tatsachen, und äh sagen halt nich

204 V1[so viel haben da echt kein Interesse daran. Dass die ver-

205 V1[urteilt werden. Die übrigen Zeugen sind halt/ stelln halt
L: Haare-----

- die Übrigen sind Opfer (4 + 5 Frauen)

206 V1[immer Opfer dar, also verschiedenste Opfer, wobei Zeuge
----- 2: Schlärfe
R: Oberschenkel

207 V1[vier und fünf oder Zeugin vier und fünf in dies/ in

208 V1[dem Fall besser halt Frauen sind, (.) dann gibt's als

- ein leitender Richter

209 V1[weitere Personen noch einen/ einen leitenden Richter, der

210 >[-
V1[eben die Untersuchung leitet, der halt auch äh/ hat
L kreist
Lv/z

211 >[-
V1[ja etwas äh vom Prozesscharakter, eben so (.) dieses
* * * * L 2
v/z

212 V1[Fragespielchen immer leitet, und dann gibt's einen Ankläger,
L Schlärfe----- ↓: Oberschenkel

- ein Ankläger (steht für alle Haupt- und Nebenkläger)

213 V1[der steht eben für sämtliche Haupt- und Nebenklä/ Ne-
rückt auf dem Stuhl hin und her--

214 V1 [benkläger die es in dem Prozess gab, es warn also etliche,
[-----

215 V1 [(.) und dann gibt's äh einen Verteidiger, der steht halt

- ein Verteidiger (steht für 24 Originalverteidiger) ist rechts und polemisch, protestiert ständig gegen Zeugenaussagen

216 > [-
V1 [äh für die viernzwanzig Originalverteidiger die es eben

217 > [-
V1 [in dem Stück gab, und äh der, is eben bewusst denk ich

218 > [- -
V1 [von (.) Weiss sehr äh jetz/ ähm (.) man kann schon sagen

219 V1 [rechtsreaktionär und polemisch in seinen Aussagen, er
[Bk-----

220 V1 [protes/ protestiert also ständig gegen die Zeugenaussagen,

221 V1 [er/ er lobt Deutschland den Wiederaufbau, der hier statt-
[Bk-----

222 > [-
V1 [findet, also (.) äh dass das eben jetz/ dass/ dass die
[----- K↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓

223 V1 [Deutschen eben wieder/ wieder wer sind so in der restli-
[↓

224 > [-
V1 [chen Welt, und ähm was auch dann interessant is die Ange-
[Bk
[1 UA: Stuhllehne

225 V1 [klagten genießen also ihren/ ihre Fürsprache durch/ durch

226 V1 [den Verteidiger, und sie lachen eben zustimmend wenn
[L↔

227 > [-
V1 [er wieder anfängt die Zeugen anzugreifen oder äh wenn er

228 V1[anfängt seine Phrasen da zu dreschen. Gut. Zu den Gesängen,
L R blättert

- Gesänge 1-3 stellen Schauplätze dar

229 >[-
V1[da kann man auch ne Entwicklung dat/ äh dran erkennen,
L R legt Blätter zur Seite-----

230 V1[die Gesänge eins bis drei, stelln (.) eigentlich Schau-
L L: Oberschenkel

231 V2[
L R: Foliet
>[-
V1[plätze in dem Lager dar, (.) dann kommen Gesänge über ähm
L GH
L: Wange

- Gesänge über einzelne Häftlings- und Täterschicksale, dann Mordpraktiken, letzter Gesang: Auslöschung

232 V1[einzelne Häftlings- und Täterschicksale, also werden

233 >[-
V1[einzelne: rausgegriffen, dann hm kommen Gesänge über Mord-

234 >[-
V1[praktiken von einzelnen, also äh da gibt's halt (.) einige
L L↓

235 V1[Sachen wie Schaukel, und so etwas da geht's dann darum

236 >[-
V1[dass halt (.) einer/ in/ in dem Lager einige äh Natio-

237 V1[nalsozialisten eben so'n besonderes Folterinstrument ge-

238 V1[baut hatten, von diesen Mordpraktiken einzelner kommt's

239 >[- -
V1[dann hin zu äh Massenvernichtung durch äh Phenol und so

240 V1[etwas, also da gibt's einen Gesang/ den Gesang vom Phenol,

241 > [V1 [und der letzte Gesang is dann äh eigentlich der Gesang

242 V1 [(.) der Auslöschung. So. Generell kann man eigentlich ü-
[R: Auge-----

- generell werden die Örtlichkeiten und Vorgänge durch Zeugen detailliert beschrieben

243 V1 [ber das Stück sagen, werden die Örtlichkeiten und Vorgän-
[-----

244 > [V1 [ge der Zeugen/ äh durch/ durch die Zeugen, sehr detailliert
[L: Hinterkopf-----Wange-----

245 V2 [hustet
> [V1 [(.) äh beschrieben, und gut nachvollziehbar, dass man
[-----Hinterkopf-----

246 V1 [also/ es wird sehr plas(tisch) geschrieben darauf denk
[-----Haare-----

247 > [V1 [ich auch viel Wert gelegt dass eben/ (.) dass äh so s/
[----- L: 12 Wange-----

248 V1 [wirklich genau und detailgetreu geschildert wird. Beson/
[Lv/z v/z 1 UA: Stuhllehne

249 V1 [Auch die grauenvollen Tatsachen also wie zum Beispiel me-
[L↔

250 V1 [dizinische Experimente werden an einer Stelle (.) näher

251 V1 [beschrieben. So/ Sonst is das Stück generell so aufgebaut
[L↔

- Das Stück ist so aufgebaut, dass jeder Angeklagte seine persönliche Szene hat

252 V1 [dass eigentlich jeder von den achtzehn Angeklagten ir-

253 V1 [gendwo seine persönliche Szene (.) erhält. Dass man also

254 V1 [über jeden, etwas (.) erfährt. Ja. So viel zum Aufbau,
[R blättert-----

255 V1 [(2) und jetzt werden wer's noch weiter Richtung (.) Inhalt
[legt Blatt zur Seite *
[rückt nl

Inhalt

3) Inhalt

- Weiss wählte bewußt den Stil der Dokumentation, er wollte, dass die Menschen rational Auschwitz begreifen und sich mit dem Thema auseinandersetzen. Als Prozeßbeobachter sah er, dass emotional berührte Menschen zurückzogen (Abwehrhaltung).

256 V1 [vertiefen, also ich denke, dass Peter Weiss bewusst den
[L: Vorlage-Stuhllehne

257 > [-
V1 [ähm Stil der Dokumentation gewählt hat, da er eben woll-
[*
[R streicht

258 V1 [te, dass die Menschen sich rational mit Auschwitz/ Au-
[RL gefaltet
[l neben Nase her

259 V1 [schwitz begreifen, also über/ über den Verstand, und eben
[RL↓ ↓

260 V1 [(.) sich damit rational auseinandersetzen. Vor allem denk
[R: Hinterkopf

261 V1 [ich hat diese Idee/ also hab ich in der Sekundärliteratur
[↓ ergreift

262 V1 [gelesen dass er diese Idee eben während der Prozess-
[Kuli L übernimmt Kuli

263 > [-
V1 [beobachtung bekam, da äh die Leute die also diesem Prozess
[* *
[2x Kuli "ein/aus"

264 V1 [zuschauen, sobald sie eben: emotional berührt wurden

265 V1 [zum Beispiel dadurch dass eben einer der Zeugen für die

266 >[-
V1[das verständlicher Weise äh sehr schwierig war zusammen-

267 >[-
V1[gebrochen is oder eben hm geweint hat oder so etwas, also

268 V1[ne große Emotion gezeigt hat, dass die Zuschauer sich

269 V1[sehr oft einfach in eine Abwehrhaltung so gezogen haben.

270 V1[Also gesagt ham naja der übertreibt ja n bisschen und

271 V1[soll sich mal nich so anstelln also (.) gar nich diese Emo-
[]
R winkt nach hinten

272 V1[tion gar nich an sich herangelassen haben, und deswegen

273 V1[denk ich dass/ dass das für Weiss auf jeden Fall ein Grund

- Transport des Themas in den Bereich des Verstandes; sachliche Mitteilung des Unfaßbaren war angestrebt

274 >[-
V1[war ähm (.) eben das Stück versuchen über den Verstand

275 V1[zu transportiern. Deswegen hat er eben diese/ diese

276 V1[Form des Theaters gewählt, und wollte eben/ das ganze Stück
*
L: Finger ↑↓

277 V1[is auch sehr sachlich. Also es muss halt auch sehr sach-
ändert seine Sitzhaltung, rückt

278 >[-
V1[lich dargestellt werden da is eben/ (.) äh auch die grau-
am Stuhl-----

279 V1[samsten Stellen sollten eigentlich ohne Emotionen gespielt

280 V1 [werden, oder vorgetragen werden, es wird eben einfach
[-----

281 > [- -
V1 [(.) äh mehr oder weniger nur dokumentiert. Zu dieser äh
[-----

- Sachlichkeit wird unterstützt durch vorwiegende Anonymität der Personen

282 > [-
V1 [Rationalität kommt dann eben auch noch äh die relative
[----- R: 1 Schulter

283 V1 [Anonym/Anonymität der Personen, also vor allem der Zeugen,

284 V1 [die Angeklagten sind ja irgendwo/ ham ja Personen,
[----- Rv/z kratzt--

285 V1 [also persönliche Dinge werden eigentlich nicht genannt, und
[----- R2 an 1 Wange

286 > [-
V1 [ähm die Emotionen der Einzelperso/ personen kommen eben

287 V1 [gar nicht zum Trage./ Zum Tragen gut wobei man trotzdem
[----- ↓

288 V1 [sagen muss dass da nich irgendwelche Klischees bedient

289 V1 [werden, dass also nich irgendwelche Typen nur so als Kli-

290 V1 [schees auf die Bühne kommen, sondern es sind schon in ge-

291 V1 [wissem Sinne jeder für sich ausgereifte Figuren, und sie
[----- *
R1 Kinn

292 V1 [ham teilweise auch persönliche Nuancen in der Sprache.

293 > [- -
V1 [Wobei die hm sehr eigentlich ähm sehr klein sind. Zum Bei-
[----- R: Stirn

294 V1 [spiel/ also ein Beispiel is halt dass zum Beispiel der
[----- *streich* Pony zurück-----

- Zeuge 3 spricht als einziger aktuelle Bezüge an (Industrie), er wird so Sprecher des Autors

295 > [Zeuge drei an einigen Stellen als einziger etwas ähm aktu-
[----- *kratzt am K* ↓

296 > [elle Bezüge bringt, und ähm also zum Beispiel auf die

297 V1 [Rolle der Industrie im dritten Reich hinweist und dass die-

298 V1 [se Industrie halt auch nach m dritten Reich noch weiter
[R↑↓

299 V1 [gebürgt hat. Er wird so, kann man sagen vielleicht, stel-
[R legt Blatt zur Seite-----

300 V2 [((zitiert aus dem Stück))
V1 [lenweise zum Sprecher von Peter Weiss.
[-----

„Gesang von der Rampe. Ankläger: Was waren das für Industrien? Zeuge 3: Es waren Niederlassungen der IG-Farben, der Krupp- und Siemenswerke.“

301 > [Ein Zitat aus dem Stück. Ja? Ähm Zeuge eins und zwei, die
[R↓ L:

- Zeugen 1 + 2 stellen Verbindung zu den damaligen Zuschauern her, Position des „Ruhenlassens“

302 V1 [halt Nationalsozialisten darstellen, stellen halt auch
[l *Wange/Kinn*-----

303 V1 [im gewissen Sinn die Verbindung zu den Zuschauern damals
[-----

304 V1 [her, also ich denk heute is das w/ w/ kann man's viel-
[-----

305 V1 [leicht nicht mehr ganz so sagen aber damals hatten sie auch
[-----

306 > [im gewissen Sinne äh ja das Stück in die Zuschauerränge
 [-----L kreist n v
 [L12: Unterlippe---

307 V1 [transportiert, weil eben/ sie stelln halt so Leute dar
 [-----

308 V1 [so/ so Mitläufer die immer irgendwie mitgelaufen sind,
 [-----

309 > [mitgemacht haben, aber halt nich ähm wie die Angeklagten
 [Bk schweift n r
 [-L ↓

310 V1 [irgendwie im KZ oder sowas tätig warn, ich denke, damals

311 V1 [haben eben viele solche Leute (.) auch im Zuschauerraum
 [Oberkörper bewegt sich

312 V1 [gesessen, also sich das Stück angeschaut, und so werden
 [mehrfach langsam vor und zurück

313 > [sie eben/ ähm ja kriegen sie irgendwo äh halt auch ihre
 [* L: Kinn-----
 [L v/z

314 V1 [Position, (.) und sie vertreten halt sehr oft diese ty-
 [-----

315 > [pische Position des ähm lasst uns das ruhen, und die ja/
 [-----↓↑ Kinn-----

- Die Verbrechen werden genau geschildert, auch der pers. Sadismus der Täter

316 > [die Stücke werden halt äh also im Stück werden halt die
 [-----↓--

317 > [Verbrechen von Auschwitz sehr genau geschildert, und äh
 [-----Kinn-----

318 V1 [es wird auch an vielen Stellen einfach der persönliche
 [-----

319 V1 [Sadismus von:/ von bestimmten Tätern deutlich. Also dass
 [-----
 Bk schweift

320 V1 [es nicht nur ne allgemeine Todesmaschinerie war, und die
 [-----
 von l nach r-----

321 V1 [Leute ham alle nur Befehle ausgeführt, sonst is eben auch
 [-----

322 > [-
 V1 [dass jeder selbst verantwortlich war, äh je/ jeder Tä-
 [-----

323 V1 [ter kann man sagen, und da sich auch sehr unterschiedlich
 [-----

324 V2 [((zitiert aus dem Stück))
 [kein Bk-----
 V1 [verhalten hat. Ja. Die Angeklag-
 [-----

Gesang von Möglichkeit des Überlebens. Die Machtfülle eines jeden im Lagerpersonal war unbegrenzt. Es stand jedem frei, zu töten oder zu begnadigen. Den Arzt Doktor Flage sah ich mit Tränen in den Augen am Zaun stehen, hinter dem ein Zug Kinder zu den Crematorien geführt wurde.

- Angeklagte haben oft „Gedächtnislücken“ oder haben nur Befehle ausgeführt

325 > [-
 V1 [ten kann man sagen ham oftmals äh Gedächtnislücken, also:
 [-----↓

326 V1 [wissen oftmals einige Sachen nicht natürlich oder sie
 [Bk-----

327 V1 [haben/ schieben immer das vor wir haben nur Befehle ausge-
 [* *
 [K knickt leicht nl/z K knickt leicht nr/z

328 > [-
 V1 [führt, und wolln sich eben daraus ähm (.) herausziehn.

- Die Nutznießer aus Industrie (Zeuge 1 + 2) sind vorsichtig (beziehn Ehrenrenten und haben noch Kapital durch damalige Produktion)

329 V1 [Die Nutznießer aus der Industrie, die eben durch Zeuge eins
 [zieht die Augenbrauen ↑-----

330 V1 [und zwei dar/ dargestellt werden, ham wir da auch was
 [----- leise-----
 [wendet sich zu V2-----

331 V2 [*
 [nickt
 > [-
 V1 [zu? Ähm sind sehr vorsichtig mit ihren Äußerungen, da
 [----- Bk-
 [-----

332 > [-
 V1 [sie wissen dass sie selber eigentlich als äh KZ-Gewinnler
 [-----

333 > [-
 V1 [darstehn, und so gesehen Dreck am Stecken haben, und äh
 [-----

334 V1 [was interessant is dass eben heute noch viele dieser Leut/
 [Bk nl-----

335 V1 [oder dass heute immer/ ich glaub die Industrien die
 [Bk nr-----

336 V1 [damals durch die KZs Gewinn gemacht haben eben noch im
 [Bk nl--

337 V1 [Besitz sind dieser Gewinne, und die Leute die dann/ die
 [----- Bk-----

338 V1 [dafür verantwortlich warn auch hohe Ehrenrenten bekommen

339 V1 [haben, von ihren (.) Firmen eben, als n interessantes Bei-
 [Bk nr-----

340 V1 [spiel find ich zum Beispiel daran dass die die/ die IG-
 [-----

341 > V1 [Farben, die eben sehr massiv war da im äh/ in der KZ-In-

342 > V1 [dustrie sag ich jetzt mal äh dass/ dass die IG-Farben äh

343 V1 [die dann anschließend aufgeteilt wurde, also in Bayer BASF
[Bk nr-----

344 > V1 [und Höchst glaub ich, äh und es wurde eine Nachlassge-

345 V1 [sellschaft gebildet die eigentlich nur dazu da war den Be-

346 V1 [sitz der IG-Farben, also was die erwirtschafteten im Krieg un-

347 > V1 [ter den Opfern aufzuteiln, und diese äh Aktiengesellschaft

348 V1 [gibt's halt heute immer noch, und sie macht weiter mun-

349 V1 [ter Gewinne, is also irgendwie am Börsenmarkt tätig, wur-
[Bk

350 V1 [de also nie eigentlich da ihrer Funktion gerecht. Und ja
[nr-----

351 V1 [das is eigentlich auch typisch. Da ham wir auch n Zitat
[B: V2-----

352 V2 [((zitiert aus dem Stück))
[kein Bk----- ordnet Unterlagen--
V1 [> dazu. Gut. Äh dann is denk ich
[--- L12: Unterlippe-----

„Gesang vom Ende der Lilli Tofler: Ankläger: Das Gericht hat als Zeugen einberufen drei ehemalige Leiter der mit dem Lager zusammenarbeitenden Industrien. Der eine Zeuge hat dem Gericht ein Attest eingereicht, daß er erblindet sei und deshalb nicht kommen könne. Der andere Zeuge leidet an gebrochenem Rückgrat. Nur ein ehemaliger Vorsitzender des Aufsichtsrats hat sich eingefunden. Nehmen Sie eine Ehrenrente dieser Industrien entgegen? Zeuge 2: Ja. Ankläger: Beläuft sich diese Rente auf 300.000 DM im Jahr? Verteidiger: Wir widersprechen dieser Frage.“

353

V2 [-----
 > [-
 V1 [noch sehr interessant ähm das Schlusswort, des Angeklag-
 [-----↓
 B: V2-----

- Schlußwort des Angeklagte Mulka -> heute sind die Nazis wieder voll integriert in die Gesellschaft

354

V2 [-----
 > [-
 V1 [ten Mulka, ähm der eben (.) zeigt dass heute die meisten
 [L: 1 Wange/ Kinn (bis Fl. 366)
 Bk-----

355

V1 [der ehemaligen Nationalsozialisten viel mehr als ihre Op-
 [-----nr-----

356

> [-
 V1 [fer verständlicherweise wieder ähm voll in die bundes-
 [---

357

V2 [((zitiert
 [kein Bk
 > [- \
 V1 [deutsche Gesellschaft integriert sind, und ähm ja.
 [*
 L zu V2/z

„Heute, da unsere Nation sich wieder zu einer führenden Stellung emporgearbeitet hat, sollten wir uns mit anderen Dingen befassen als mit Vorwürfen, die längst als verjährt angesehen werden müssen.“

358

V2 [aus dem Stück))
 [-----
 V1 [Ja. Das denk ich is besonders interessant
 [Bk-----

359

V1 [auch weil es eben das Schlusswort is und damit auch
 [-----

360

V1 [deutlich wird was auch Peter Weiss kritisieren will. Er
 [-----

361 > V1 will denk ich eben nicht nur die ähm Täter der/ eben der

 *
 B nr/z

362 V1[Nazizeit oder in Auschwitz nicht nur die angreifen sondern

363 V1[eben auch zeigen (.) wie sie eben eigentlich wieder/
 Bk-----

364 V1[wie das/ wie sie dann einfach eben in unsere Gesellschaft

365 V1[wieder integriert wurden. Und wie sie eigentlich nicht
 Bk-----

366 > V1 -
 äh für ihre Verbrechen bestraft wurden. Es wird aber auch
 -- L ↓-----
 * Akzent

- Haltung der Opfer wird ebenfalls deutlich: jedes Gefühl für Menschlichkeit wird genommen (Selbsterhaltung) -> seelische Auflösung des Einzelnen

367 V1[in dem Stück die unterschiedliche Haltung der Opfer deut-

368 > V1 lich, einige Opfer nehmen eben (.) eigentlich äh nur
 Bk-----

369 V1[die Position der Selbsterhaltung ein, also es geht eigent-

370 V1[lich nur darum im Lager mich selbst zu erhalten, andere
 R3: Kinn

371 V1[finden solidarisches Handeln sehr wichtig, also versuchen
 (bis Fl. 380)

372 V1[hält irgendwelche Leute zu retten oder ihnen zu helfen,

373 > [-
 V1 [ähm da gibt's auch ne Stelle wo dann eben die sagen dass
 [R ↓↑

374 V1 [man eigentlich im Lager auch als Opfer jedes Gefühl für

375 V1 [Menschlichkeit verliert, und dass man's einfach nich

376 V1 [mit'm normalen Leben (.) also in keinster Weise verglei-

377 > [-
 V1 [chen kann, und äh dass diese/ dies/ dieser Verlust der das

378 V1 [Gefühl zu Menschlichkeit, egal ob bei Opfer oder Tätern,

379 V1 [eigentlich schon zur seelischen Auflösung der einzelnen

380 V2 [((zitiert aus dem Stück))
 [kein Bk-----
 > [-
 V1 [führt. Gut. Ja soviel äh zu:m
 [B: V2
 [blättert R2: Lippen----neben K

„Der Gesang vom Lager: Zeugin 5: Die Frage, was Recht sei und was Unrecht bestand nicht mehr. Für uns galt nur das, was uns im Augenblick nützlich sein konnte. Nur unsere Herren konnten es sich leisten, Launen zu haben und sogar Rührung zu zeigen.“

381 V2 [ordnet Material
 V1 [Aufbau und Inhalt, jetz kommen wir zur Sprache des
 [K stützt sich auf R-----

4) Sprache

382 V2 [Genau. So. Allgemein (.) kann man zur Sprache des Do- Sprache
 [-----* wechselt ständig Bk mit B: Vorlage
 [stößt Papier auf Tisch GH:
 [[] legt Vorlage hin/fasst sie
 V1 [Stückes.
 [-----
 > [-
 S1 [Hm

- die Konzentration und Montage des dokumentarischen Materials, sowie die sprachlich-stilistische Bearbeitung, legitimiert Weiss:

383 > [kumentartheaters sagen, dass ähm im Dokumentartheater äh
 [l Knöchel auf r Knie * LR↑
 [u/fasst sie o

384 V2 [die/ das dokumentarische Material konzentriert und mon-
 [R winkt heran * * L:
 [LR akzentuierend ↑↓ [

385 > [tiert wurde, um ähm (.) halt die Wirkung die ich gleich
 [Schraubendreherbewegung K↓ L: über Vorlage
 [] []R↓
 [R winkt heran

386 V2 [noch beschreiben werde (.) zu vollzieh, da ham wir einen
 [liegendes Papier ↑ B:V1 LR: unteren Vorla-

387 V2 [Text von Weiss, Ja. Diese Legitima-
 [genrand R: r Wange ↓: Oberschenkel
 [B:V2 Oberkörper z
 [2mal Bk
 V1 [((zitiert))

„Das dokumentarische Theater kann zum „Instrument politischer Meinungsbildung“ werden, wenn es den „erfahrenen Wirklichkeitsstoff zum künstlerischen Mittel“ umfunktioniert. Auch dieses Theater kann nicht auf „künstlerische Leistung“ verzichten, vielmehr muss es „zum Kunstprodukt werden, wenn es Berechtigung haben“ will. Ansonsten „wäre die praktische politische Handlung in der Außenwelt effektiver.“

Diese Legitimation gilt nur, soweit die Bearbeitung den Zielen des Theaters dienlich und dem Stoff angemessen ist.

388 > [tion des Theaters äh/ des Dokumentartheaters gi/ ähm gilt
 [Bk

389 V2 [allerdings nur, solange die Bearbeitung auch den Zielen
 [RL: Vorlage ↑-----

390 V2 [des Theaters dienlich is. Und dem Stoff angemessen. Was
 [----- L:
 [Bk-----

391 V2 [grad bei diesem Stoff sehr (.) schwierig ist. Ja. In der
 [obere Vorlagenecke
 [Bk-----

- alle Darstellungsmittel (Regieanweisungen ...) sind stark reduziert (lediglich 18mal Unterbrechung des Textes durch Regieanweisungen); jegliche ablenkende Interpunktion fehlt
-> Vorrangstellung des Wortes

392 V2 [Ermittlung, ist die Sprache (.) stark reduziert. Vor

393 V2 [allem die Darstellungsmittel, das heißt zum Beispiel Re-
Bk Bk-----

394 > [gieanweisungen, und ähm die Begründung Weiss' ist, alles
Bk----

395 V2 [soll im Dialog liegen und das Wort muss so stark wirken,
Bk

396 > [äh dass im Zusammenprall von Worten, von Fragen und Ant-
R auf Tischkante-----

397 > [worten die ganze Dramatik liegen muss. (.) Hm die Vorrang-
----- schiebt Vorlage ↑
L ↑ ↓ beugt sich v

398 V2 [stellung des Wortes, wird auch sofort im Text sichtbar.
GH: 1 Ellenbogen parallel zur Tischkante,
Bk Bk

399 > [Jed/ Jegliche ablenkbare Interpunktion fehlt. (.) Ähm im
R: obere Vorlagenecke [] R:
Bk----- L: unterer
schiebt

- Benutzung des Vokabulars des NS-Staates durch die Angeklagten (und Zeugen!) (Endlösung, verschärfte Vernehmung, Abspritzungen) -> Sprache einer verwalteten Welt, eines instrumentalisierten Bewußtseins; Abgabe der Verantwortung an übergeordnete „Führer“; Sprache macht das Grauensvolle alltäglich und verfügbar;

400 V2 [Stück wird weiterhin das Vokabular des NS-Staates benutzt,
r Wange-----
Vorlagenrand
Vorlage ↑

401 > [durch die Anklagen/Angeklagten und die Zeugen. Äh

Bk-----

402 V2 [da sind zum Beispiel die Wörter Endlösung, verschärfte Ver-

403 > [nehmung, Abspritzungen. Dies sind Wörter einer/ äh verwaltenden/

404 > [ähm verwalteten Welt, eines ähm instrumentalisierten
-----neben K-----streich Pony aus Stirn--
Bk

405 > [Bewusstseins. Und durch diese Wörter ähm wird die
-----neben K----- R2: Kinn-----
Bk-----
S2 [lacht
leise

406 V2 [Verantwortung an übergeordnete Führer abgegeben. Die Spra-
----- * R: r Wange-----
R: Handrücken vor/z
Bk-----

407 V2 [che macht für alle Beteiligten die grauenvollen Dinge all-

Bk--

408 V2 [täglich und verfügbar. Da Opfer und Täter die gleichen

409 > [Ausdrücke benutzen, äh macht/ machen diese Ausdrücke alle
-----neben K----r Wange (bis Fl. 415)
Bk---

410 V2 [zu dem Material des Systems. Sind alle manipulierbar,
Bk-----

411 V2 [veränderbar. (.) Die Abgabe der Verantwortung lässt sich
Bk-----
*
L schiebt Vorlage ↑

412 V2 { auch an sprachlichen Mitteln sehn wie zum Beispiel der
 { -----

413 > {
 V2 { Ich-hatte-zu-Konstri/ Konstruktion. Ähm ich hatte durchzu-

414 > {
 V2 { führn, ich hatte bereitzuhalten. Das sind äh viele/ das
 { Bk-----

415 > {
 V2 { sind ähm (.) Wendungen die halt die Angeklagten oft benutzen.
 { R: kreist R: obere Vorlageecke
 { Bk-----

- der Verteidiger benutzt die Amtssprache, seine Phrasen verdrehen das Rechtsdenken, vernebeln das Gewissen, da sie sich der abstrakten juristischen Logik bedienen

416 V2 { Da gibt es noch die Fragen des Verteidigers, er be-
 { Bk---

417 V2 { nutzt eine Amtssprache, seine Phrasen verdrehen das Rechts-
 { ----- Bk-----

418 > {
 V2 { denken. Er äh vernebelt mit seinen Phrasen das Gewissen,
 { r Handfl n o-----R: r Stirn
 { * * Bk- *
 { führt R gestuft ↑

419 > {
 V2 { er ähm bedient sich der abstrakten juristischen Logik
 { -----
 { Bk-----

420 V2 { und (.) lässt dadurch das Grauensvolle/ volle in den Hin-
 { -----r Hals (bis Fl. 427)
 { -----

421 > {
 V2 { tergrund (.) wandern. Ja im speziellen Fall, hat äh Weiss
 { L: Vorlagenrand

- die Sprache der Dokumente ist von Weiss geglättet und rhythmisiert worden, mit pointierten Zäsuren (Einschnitte im Vers, Pausen) -> die hohe Ästhetik und Perfektion der Sprache stellt ein perfektes System und eine lückenlose Organisation der Nazis dar

433

>	-	
V2	zuerst (.) kommt äh (.) das Dokument selbst, ein Zeugen-	R legt Blatt
	* * *	
	B/L ↔	B: V1

434

V2	bericht,	
	weg	R: r Wange RL ordnen Vorlage rl UAe verschränkt
V1		((zitiert-----

„an einem Herbsttag 1943 sah ich ganz früh im Hof an der Wand von Block 11 – nicht an der Schwarzen Wand – ganz allein ein kleines Mädchen stehen. Es hatte so ein bordeauxrotes Kleidchen an und einen kleinen Zopf. Die Händchen hielt es an der Seite, wie ein Soldat. Es schaute auch einmal an sich herunter und wischte sich den Staub von den Schuhen. Dann stand es wieder ganz still da.“

435

V2		Und diese
	L streicht Pony zur Seite	RL: Kinn
		Ellenbogen: Tisch-----
V1		((-----))

Diese Stelle im „Gesang von der Schwarzen Wand“, Aussage des zeugen 7, S. 118

436

V2	Stelle ist im Gesang von der schwarzen Wand, folgender-

437

V2	maßen.	Ja. Die Sprache ist hier (.) <u>deutlich</u> an-
	B: V2/z	Bk----- []
	-----	RL: Vorlage RL: schieben Vorlage
		r Knöchel auf 1 Knie
V1		((zitiert))

„Im Herbst 1943 / sah ich ganz früh morgens im Hof von Block Elf / ein kleines Mädchen / Es hatte ein rotes Kleid an / und trug einen Zopf / Es stand alleine und hielt die Hände / an der Seite / wie ein Soldat / Einmal bückte es sich / und wischte den Staub von den Schuhen / dann stand es wieder still“

438

>	-	
V2	ders, ähm die Sätze sind gekürzt, klarer und überschaubarer,	
	Bk-	Bk
	zusammen	
	l UA: parallel Tischkante,	R: obere Vorlagenecke

439

>	-	-
V2	ähm dann sind <u>Wörter</u> weggelassen die (.) ähm (.) ja	
	Bk-----	R kreist 2x R:
		Bk

440

V2	im Prinzip überflüssig sind, redundante Wörter, ganz,
	obere Vorlagenecke

441 > [V2 [oder da zum Beispiel, äh sie haben äh sprachliche Inhalte
 * * Bk *
 R1↑↓ R →←

442 > [V2 [die ähm nur übertreiben, ähm dann: gibt es keine Hinzu-
 *** * * []
 R: Bogen n r R winkt 2x ab

443 V2 [fügungen oder Weglassung, und Verallgemeinerungen, bordaux-
 L↑↓ Bk-----

444 > [V2 [rot wird zu rot, ähm dann werden auch Verniedlichungen
 Bk-----

445 > [V2 [gestrichen, um Sentimentalität äh rauszulassen, also Kleid-
 Bk-----
 R↑↓

446 > [V2 [chen oder Händchen, ähm dadurch entsteht halt die gewünsch-
 Bk-----

447 V2 [te Präzision und erhöhte Sachlichkeit. Durch die Nüch-

448 > [V2 [ternheit der ähm Sprache, wirken die Sätze intensiver.
 R kreist Bk-

449 > [V2 [Besonders durch die Zäsuren, ähm man kann die Sätze skan-
 * Bk-----
 r Handfl zeigt n v

450 > [V2 [diern, das heißt ähm auf die Hebungen achtend/ also man
 * Bk----- * ***
 l UA→ R ↓

451 > [V2 [kann nur die Hebungen lesen, und ähm (.) also im Takt so-
 [Bk-----
 [* * R↓↓↓ ↓ ↓ ↓↓↓
 [R: Bogen n v r Handfl n u

452 V2 [zusagen. So wie man's normalerweise sonst nicht tun soll-

453 > [V2 [te. Ähm dann hat er noch eine bildliche Sprache, er ähm
 [Bk-----

454 > [V2 [(.) hat eine Art Kameraführung in seinen Szenen, ähm er
 [Bk
 [R↓ R: r Wange

455 > [V2 [(.) ähm reiht Bildausschnitte nebeneinander, und zwar ganz
 [*
 [L: Vorlage/z

456 V2 [gleichförmig, so dass die Sprache wirkt wie eine Zeit-
 [Bk----- Bk--

457 V2 [lupenaufnahme. Diese Stelle vom: Gesang der schwarzen Wand
 [-----

458 > [V2 [endet damit dass äh Boger, einer der Hauptangeklagten
 [Bk-----nr-----

459 > [V2 [äh auf den Hof tritt, das Mädchen an die schwarze Wand
 [Bk-----

460 > [V2 [führt, als es sich einmal umdreht äh noch einmal ähm (2)
 [*-----
 [B: V1/z []
 [R n

461 V2 [an die Wand stellt, und dann erschießt. Ja. Dann komm ich
 [Bk----- RL ordnen Mate-
 [R: Kinn-----
 [v/Handfl. n v

5) Dokumentartheater

462 V2 [jetzt zum Dokumentartheater, (3) So. (2) Also. Der Weg
[rial-----
Dokumentartheater

Der Weg zum Dokumentartheater (60'er Jahre)

463 V2 [zum Dokumentartheater der sechziger Jahre, begann darüber,
[---- Bk-----
[RL obere Vorlagenränder

- 12 Jahre Nationalsozialismus hatten das deutsche Theater von der internationalen Entwicklung getrennt, ebenso von der nationalen Literatur der zwanziger Jahre.

464 V2 [dass erst mal zwölf Jahre Nationalsozialismus das
[Bk

465 V2 [deutsche Theater sehr zurückgeworfen hatten, und von der
[Bk-----

466 > [- -
V2 [inter/ äh internationalen Entwicklung getrennt. Ähm auch
[Bk l UA: para-

467 V2 [die nationale Literatur der zwanziger Jahre war in Verges-
[llel Tischkante
[Bk-----

468 > [-
V2 [senheit geraten und ähm so wurde auf westdeutschen Bühnen

469 V2 [zu Beginn nur ausländische Dramatik gespielt. Zum Bei-
[Bk-----

- Stücke von Brecht waren bis Beginn der 60er Jahre für die meisten Theater tabu (ideologische Abgrenzungsbemühungen)

470 V2 [spiel die Stücke von Brecht warn bis Beginn der sechziger
[RL ergreifen/heben Sprechvorlage an

471 V2 [Jahre für die meisten Theater Tabu, das hatte mit den
[Bk-----

472 V2 [ideologischen Abgrenzungsbemühungen der USA zu tun, dem
[Vorlage ↓, RL: Vorlagenränder
[Bk-----

473 > [-
V2 [kalten Krieg, und äh zum Beispiel wurde neunzehnhundert-
[Bk-----

474 V2 [achtnvierzig die Rückkehr Brechts aus dem Exil von den
[-----

475 V2 [Amerikanern verweigert. Große Beliebtheit in Deutschland
[* Bk-----
[1 UA: parallel zur Tischkante

- große Beliebtheit in D. hatten Wegbereiter des absurden Theaters (Beckett, Genet ...)
- Neue Impulse durch die Schweizer Frsich und Dürrenmatt

476 V2 [hatten Wegbereiter des absurden Theaters das warn Beckett,

477 V2 [Genet, Arabal, Ionesco, und andere, diese:/ dieses ab-

478 V2 [surde Theater betonte die Unveränderbarkeit der Welt. Und
[Bk R:

479 V2 [die Sinnlosigkeit des ganzen Lebens. Zu Beginn der sech-
[geöffnet-----

- Beginn der 60er Jahre: Belebung des politischen Theaters in der Bundesrepublik durch die *Dokumentartheaterstücke*

480 V2 [ziger Jahre kam dann eine Bewegung in das politische The-

481 V2 [ater, in der Bundesrepublik durch die Dokumentartheater-

482 > [-
V2 [stücke. Ähm da begann dann auch der Streit, welches Thea-
[L: unterer Vorlagenrand
[Bk-----

483 V2 [ter sich denn überhaupt dokumentarisch nennen dürfte, da

484 > [-
V2 [ähm auch in herkömmlichen Stücken Dokumen/ äh Dokumente
[Bk----- *
[R↑↓

485 V2 [verarbeitet wurden. Die Bahnbrecher des politischen Doku-
L schiebt Seite weg, streicht über

- Bahnbrecher des politischen Dokumentarstücks: Hochhuth, Kipphardt und Weiss

486 > [mentartheaterstücks waren Hochhuth, Kipphardt und Weiss. Ähm -
L Oberlippe, UA: parallel zu Tischkante nickt L:

Das Dokumentartheater

- seine dramaturgischen Postulate ([sittliche] Forderungen, Ansprüche): Weniger Künstlichkeit in der Kunst, mehr beweisbare Realität, Dokumente anstelle von Fiktion, Fakten statt Metaphern

487 V2 [(.) ja. Das Doku/ Dokumentartheater hat folgende drama-
L schiebt Blätter, UA: parallel zur Tischkante

488 V2 [turgischen Postulate, Postulate sind sittliche Forderun-
L Bk R↓

489 > [gen Ansprüche, ähm diese Postulate werden von den unter-
L Bk Bk-----

490 V2 [schiedlichen Autoren unterschiedlich ausgelegt. Unterschied-
L Bk-----

491 V2 [lich streng. Weniger Künstlichkeit in der Kunst, mehr
L ----

492 V2 [beweisbare Realität, Dokumente anstelle von Fiktion, Fak-
L Bk-

493 > [ten statt Metaphern. Äh der Theoretiker Taëni hatte dazu
L ----

494 > [gesagt dass äh reine Dok/ Dokumentationen nur in einem
L

495 V2 [einzigen Fall tatsächlich stattfinden würde, nämlich in
* Bk
L R schließt sich

496 V2 [dem scene/ szenischen Ojatora/ Oratorium die Ermittlung.

497 > [-
V2 [Hm diese Ausführung von Taëni zeigt dass es die völlig un-
[Bk-

498 > [-
V2 [verfälschte Wiedergabe gar nicht gibt, und ähm
[Bk räuspert sich

499 V2 [also solange auch nur die geringsten Veränderungen
[L↑↓

500 > [-
V2 [am Material vorgenommen (.) werden. Äh man kann sich der

501 V2 [reinen Dokumentation somit nur annähern. Und da is auch
[Bk----- Bk-----

502 V2 [der Hauptkritikpunkt, oder ein Hauptkritikpunkt am Doku-
[--- B: V1

503 V2 [mentartheaterstück, diese scheinbar unangreifbare Objekdi/
[Bk

504 V2 [Objektivität der Belege kann wiederum in Zweifel gezogen
[Bk-----

- Weiss gilt als der bedeutendste Repräsentant des dokumentarischen Theaters:
 - a) als einziger formulierte er eine Theorie dieser Theaterform: *Notizen zum dokumentarischen Theater* (1968)
 - b) lieferte weitere wichtige Stücke: *Gesang vom Lusitanischen Popanz* (1965/66); *Viet Nam Diskurs* (1966/67)

505 V2 [werden. Weiss gilt als der bedeutenste Repräsentant des

506 > [-
V2 [dokumentar/ äh dokumentarischen Theaters, er hat als
[Bk----

507 V2 [einziger eine Theorie, dieser Theaterform, formuliert, No-

508 V2 [tizen zum dokumentarischen Theater, von achtundsechzig,

509 V2 [und er lieferte weitere wichtige Stücke, *Gesang vom lusita-*

510 V2[nischen Popanz, fünfsechzig sechssechzig und Vietnam-

511 V2[Diskurs, sechssechzig siebenunsechzig. (.) Ja. Weiss und
Bk [RL streichen

- Weiss und Hochhuth stehen für die konträren Möglichkeiten des Dokumentartheaters:
a) Hochhuth nähert sich mit *Der Stellvertreter* dem Geschichtsdrama
b) Weiss übernimmt die epische Dramaturgie (erzählerische Funktionen), z. B. *Die Ermittlung*

512 V2[Hochhuth stehen wiederum für die beiden konträren Mög-
] RL: Kinn
L Pony aus dem Gesicht

513 V2[lichkeiten des Dokumentartheaters. Hochhuth hatte sich mit

514 >[-
V2[äh der Stellvertreter dem Geschichtsdrama angenähert,
Bk-----

515 >[-
V2[äh es vermittelt also Geschichtsauffassungen und äh (.)
Bk-

516 V2[geht in die Richtung von Dantons Tod. Weiss dagegen über-
L Bk-----

517 V2[nimmt die e/ epische Dramaturgie, die erzählerische Funk-

518 V2[tion. Zum Beispiel halt die Ermittlung. Ja. Die Prozess-
L Bk-----

- Kompromiß zwischen Dokumentation und Drama: Prozeßform (sie verbindet Gerichtsszenen, Fallanalyse: Hans Magnus Enzensberger: *Das Verhör von Habana* (1970); Kipphardt: *Oppenheimer* (1964); Rolf Schneider: *Prozeß in Nürnberg* (1968)

519 >[-
V2[form ist besonders beliebt, im Dokumentartheater da es ähm
Bk-----

520 V2[(.) Gerichtsszenen mit Fallanalysen verbindet, es lässt
L Bk----- Bk-----

521 V2[diese Dokumentation am leichtesten entstehn. Und es gibt
L -----

522 > [-
V2 [äh das Verhör von/ (.) in Habana von Enzensberger, von

523 V2 [Kipphardt halt Oppenheimer und von Schneider Prozess in

524 V2 [Nürnberg. Ja. Das war dann zum (.) Dokumentartheater.
[B: V1

525 V2 [R blättert
> [-
V1 [Gut. Äh jetzt abschließend wolln wir eigentlich beide
[GH: RL auf Oberschenkeln, Oberkörper bewegt sich hin

Stellungnahmen

526 > [- -
V1 [noch gern unser äh unterschiedliches/ äh unsere unterschied-
[und wieder v/z, Bk wechselt mit B: Tisch

527 > [-
V1 [liche Mein/ oder unterschiedliches Fazit äh übers Stück

528 > [-
V1 [sagen, auch um zu äh/ zu zeigen oder zu (.) auch zei-

529 > [-
V1 [gen dass man da ne sehr äh/ also dass es da sehr unter-

530 V1 [schiedliche Positionen über diese Form des Theaters und eben

531 V2 [Ja
[L:
[Ober-
V1 [speziell auch über dieses Stück gibt. Fängst du an?
[leise-----
[B: V2-----

532 > [-
V2 [gut. Also ich finde das Stück sehr gelungen, ähm diese
[Kinn -----
[Bk----- Bk-----
[körper zurückgelehnt, R: Oberschenkel, lr Fuß: Boden

533 > [leicht lesbare und fesselnde Sprache, ähm hat dieses Stück
 [-----L: Vorlagenrand Bk Bk-----
 [L↑---

534 V2 [für mich nich für/ zu einer Faktensammlung gemacht,
 [-----
 [-----↓

535 > [es (wirkt) spanend zu lesen. Und ähm in dieser Anonymität
 [Bk-----
 [nickt

536 > [der Zeugen, ähm und Sachlichkeit, ähm hat also/ da hat
 [Bk- Bk-----

537 V2 [Weiss tatsächlich das Ziel bei mir erreicht. Er lässt gar
 [----- L↑↓

538 > [nicht zu dass ich in Abwehrhaltung gehe beim Lesen, ähm
 [Bk-----

539 V2 [und keine Äußerung wo ich besondere Ema/ Emotionalität
 [* Bk---
 [dreht 1 Handfl. n o/z

540 > [- äh würde mich da zu Abwehrhaltungen bringen, und äh so
 [Bk-----

541 V2 [(.) kann nichts die Aussage der Zeugen abmildern. Die neu-
 [Bk----- Bk

542 > [trale Sprache, ähm (2) ja bringt es also dass ich äh den
 [* * \
 [dreht 1 Handfl. 2x n o/z

543 > [ganzen (.) Sinn (.) mitbekomme, rational, äh alles ver-
 [Bk Bk-----
 [L:vv

544 > V2 stehe, aber emotional überhaupt nicht, ähm so musst ich
 ----- Bk-----
 [] *
 schüttelt 2x Kopf L v/z

545 V2 beim Lesen zum Beispiel selbst Pausen einlegen um überhaupt

 * L schiebt Papier
 L tippt auf Tisch

546 > V2 ers mal zu begreifen was les ich da, also ähm (.) was

 * * * *
 L tippt ↓ L v/z v/z v/z

547 V2 für Grauen les ich hier eigentlich wie selbstverständlich

 Bk-----

548 > V2 ab. Ähm so macht die Distanz die durch die Sprache

 Bk-----
 L↑↓

549 > V2 geschaffen wird das Grauen (.) ähm in etwa verständlich,

 * * *
 r A zuckt
 dreht l Handfl zu sich/z

550 > V2 allerdings ähm halt nur rational. Wenn man

 Bk----- räuspert sich Bk-
 *
 L↑↓

551 V2 allerdings das ganze Stück dann gelesen hat hat man/ weiß

552 > V2 man über die Grauen, und ähm so äh kommen dann Gefühle

 *** Bk---
 L tippt n v

553 V2 hoch gegen die man sich nicht wehren kann weil sie nicht

554 > V2 [von außen kommen sondern von innen. Ähm das also hat

555 V2 [an dem Stück sehr gut gefallen. Die Aufführung, die ich
Bk-----

556 V2 [hier an den Wuppertaler Bühnen gesehen hab die hat mir

557 > V2 [bis auf Einzelheiten auch gut gefalln, ähm die Anonymität
Bk----- K↓ K↓ Bk-----

558 V2 [wurde größtenteils gewahrt, auch die Angeklagten wurden
Bk-----

559 > V2 [eben nicht einzeln dargestellt, und ähm so wurde das
----- Bk-----
L↔↔↔

560 V2 [Stück zu einem Hörerlebnis mehr, als zu einem Seherlebnis,
----- Bk-- Bk-
*
L v/z

561 > V2 [und das kommt halt der Form des Lesens ähm das mir aller-
Bk----- Bk-----
K↓↓

562 V2 [dings am besten gefallen hatte halt am nächsten. Ja.
----- Bk
K↓

563 > V1 [Ja gut ich fand das Stück auch äh schon sehr interessant,
B: Vorlage (bis Fl. 567)
RL vom Kopf ↓, Oberkörper bewegt sich vor/zurück
L: Oberschenkel

564 V1 [und auch sehr gut zu lesen, da muss ich im Grunde zustim-

- 565 V1[>[-
 men, aber ich seh eben auch äh eigentlich n ähnliche Pro-
 *
 R1:l Wange
 stützt Oberkörper auf r UA (parallel zur Tischkante)
- 566 V1[bleme wie der Bernd und zwar dass man eigentlich sagen kann
- 567 V1[dass die Ermittlung eher ein Lese- als ein Theater-
- 568 V1[stück is, also: ich find es reicht wirklich/ meiner Meinung
 Bk-----
 l UA ebenfalls parallel zur Tischkante
- 569 V1[nach reicht es es zu lesen, man muss es nich unbedingt
- 570 V1[auf der Bühne sehn, ich find halt (.) es is eben sehr
 R: Haare-----
- 571 V1[schwer auf der Bühne darzustellen, weil es im Grunde ohne
 ----- K stützt sich auf R
 Bk-----
- 572 V1[Aktion, also hat ja Bernd eben vorhin bei seiner Sprachun-
- 573 V1[tersuchung gesagt, ohne Aktion, und auch ohne Emotion der
- 574 V1[Leute auskommt, es steht eben nur die reine Sachlichkeit
- 575 V1[der Sprache und ihre Ästhetik im Vordergrund, und das
 Bk-----
 r UA pa-
- 576 V1[find ich eben sehr schwer auf der Bühne darzustellen. Al-

 rallel zur Tischkante R1: l Wange----
- 577 V1[>[-
 so sehr schwer äh die Leute für zu interessiern. Und zu
 ----↓

578 V1 [fesseln. Deswegen fand ich auch die Inszenierung in Wup-
 [LR: Oberschenkel

579 V1 [pertal streckenweise sehr langweilig muss ich sagen. Also:

580 V1 [weil ich eben den Text kannte, ich denk es gut wenn man
 [Bk-----

581 V1 [den Text nicht kennt, dann kann man's einfach mal anhörn,
 [-----

582 V1 [und dann is denk ich auch interessant, aber ich kannt

583 > [-
 V1 [schon den Text, und ähm so gesehen fand ich es relativ

584 > [-
 V1 [langweilig weil nichts besonderes dazukommt. Und ähm

585 V1 [(.) ich finde halt generell schade dass dieses Drama über-
 [R blättert
 [bewegt Oberkörper mehrfach v/z

586 V1 [haupt nicht die emotionale Ebene berührt, sondern eigent-

587 V1 [lich nur versucht über den Verstand das Thema zu vermitteln.

588 V1 [Ich denke halt dass man auch das Publikum versuchen

589 V1 [muss emotional anzusprechen, da halt erst mal, is viel-
 [R1 streicht über l Augenbraue

590 V1 [leicht der unwichtigere Grund aber (.) denk ich auch n grad
 [R l neben K in Kinnhöhe (bis Fl. 594)

591 V1 [für Theaterstücke ne Rolle spielt da erst einmal über

- 592 V1 diese Emotionalität mehr Spannung erzeugt wird, das Pub-
 Bk-----
 R432 *nacheinander* ↑↓
 []
- 593 V1 likum also mehr gefesselt wird, als wenn da ne reine Sach-

- 594 V1 lichkeit der Sprache im Vorder steht/ im Vordergrund
 reibt Kinn über r
- 595 V1 steht, und (.) außerdem denk ich dass man auch so'n schreck-
 Handrücken-----
- 596 V1 liches Thema wie/ wie Auschwitz, das man vielleicht emo-

 R12: *Nasenwur-*
- 597 V1 tional überhaupt nich oder was heißt vielleicht, das man
 zel----- * * R: *Haare*
 schüttelt R
- 598 V1 sicher emotional überhaupt nich verstehn kann, aber ich
 R↓
- 599 V1 denke dass man/ weil man/ das halt so ne Ausnahmesitua-
 **
 R v/z v/z
- 600 V1 tion is, aber ich denke dass man trotzdem in gewissem Sinne
 * *
 R v/z
- 601 V1 diese Sachen (.) ja empfinden/ nachempfinden kann, auf
 * R: *Haare*-----
- 602 > V1 ne/ auf ner andern Ebene, die eben ähm auch dazu führt

 Bk-----
 RL: *Oberschenkel, Oberkörper*
- 603 V1 dass man sich vielleicht intensiver damit auseinander-

 bewegt sich mehrmals v/z

604 V1 [setzt als wenn man das nur über den Verstand aus/ aufnimmt.
[-----

605 V1 [Und deswegen muss ich sagen, dass mir zum Beispiel das

606 V1 [Stück die Kannibalen, von Tabori, was sich ja auch mit
[*Bk-----*

607 V1 [(dem Thema) beschäftigt, das Drama, und was ich hier ja

608 > [auch schon mal im Kurs vorgestellt hab, ähm (.) was sich

609 V1 [auch verstärkt was/ was eben dies Dra/ versucht dieses
[*Bk-----*

610 V1 [Thema verstärkt u/ über die Emotionen des Publikum/ also
[-----

611 V1 [verstärkt auch bei diesem Thema die Emotion des Publikums
[*R v/z R: Stirn-----*

612 V1 [anzusprechen, dass mir das als Drama und speziell halt
[-----
[*Bk-----*

613 V1 [auch in seiner Bühnendarstellung wesentlich besser ge-
[----- *Haare (bis Fl. 620)*

614 > [fallen hat. Und ähm mich persönlich auch mehr ähm innerlich
[*Bk-----*

615 V1 [berührt hat als die Ermittlung. Vor allem halt weil
[***
[*L v/z*

616 V1 [die Fakten die in die Ermittlung genannt werden, die sind
[*Bk-----*

617 V1 [zwar sehr detailliert, und so detailliert sind sie auch
[-----

- 618 V1 nicht bekannt, aber im Allgemeinen warn sie mir/ oder
 [* Bk-----
 L v/z
- 619 V1 denk ich sind se auch allgemein eigentlich/ was in Auschwitz
 [-----
- 620 V1 passiert is is ja bekannt es war nich so viel Neues dass
 [R↓, blättert
- 621 > V1 man jetzt sagen könnt oh es is ja ne richtig neue Erkennt-
 [* Bk-----
 L v/z LR: Oberschenkel
- 622 V1 nis es is halt sehr ausführlich und sehr genau. Und
 [--- Augenbrauen↑-----
- 623 > V1 so wars halt auch nich bekannt. Und ähm natürlich muss man
- 624 > V1 zum Thema sagen wie Auschwitz, kann man natürlich äh
- 625 V1 nich direkt (.) auf die Gefühlsebene übertragen, das denk
 [* L: Hals/Wange (bis Fl. 629)
 schiebt 1 Handfl an Nasenspitze ↑
- 626 > V1 ich wär einfach ähm unmöglich oder wenn man's machen
- 627 V1 würde unheimlich platt, und man muss natürlich Mittel des
- 628 V1 Dis/ der Distanzierung finden, das seh ich/ seh ich auch
- 629 > V1 so aber äh der Weiss wählt ja halt hierfür den Weg über
 [*
 öffnet/schließt Hand
 L: neben Wange

630 V1 > [die Rationalisierung sag ich mal so über den/ über äh
[L: 12 abgespreizt
[]
[L kreist

631 V1 > [die Mittel des Verstandes, und ähm ich finde da auch wie-
[L2: Oberlippe-----

632 V1 [derum besser was Tabori macht, er wählt im Grunde die Mit-
[-----Kinn/1: Wange-----

633 V1 > [tel der/ der Grotesken, und des schwarzen Humors, um äh
[-----L: Faust

634 V1 [ne Distanz aufzubaun, und ich denke dass grad über diese
[vorm Kinn-----

635 V1 > [äh ja über diese (Bearbeitung) des Themas die Leute auch
[-----

636 V1 [sehr emotional berührt werden. Und ich halte das per-
[-----[]-----
[L: vor/zurück, Augenbrauen ↑↓
[12 abgespreizt

637 V1 > [sönlich für den besseren Weg. Und dann hm find ich eigent-
[-----↓ L blättert um --

638 V1 [lich den Punkt auch noch der sehr wichtig is, dass man
[----- L: Haare

639 V1 > [sagen muss dass trotz äh Peter Weiss Anspruch/ er sagt al-
[-----↓

640 V1 [so von sich selbst, er will durch das Stück den Kapitalis-

641 V1 [mus brandmarken, der sogar mit Gaskammern Geschäfte ge-

- 642 > [macht hat. Und äh so möchte er also sein Stück verstanden
[Bk-----
- 643 V1 [wissen, dass trotzdem/ obwohl er diesen Anspruch formu-
[K n l
- 644 V1 [liert, dass Peter Weiss also: sehr wenig die Mängel der
- 645 V1 [Gesellschaft aufzeigt, die Auschwitz möglich gemacht ha-
[Bk-----
- 646 V1 [ben, also er zeigt eigentlich keine Gründe auf warum is es
[-----
- 647 V1 [denn zu Auschwitz gekommen, was/ was liegt denn da in
[R legt Blatt zur Seite
- 648 V1 [der Gesellschaft, wie konnte sowas überhaupt möglich wer-
[R streift am Kinn herunter-----
- 649 > [den, und äh er zeigt eigentlich auch sehr wenig
[--- Bk-----
- 650 > [auf, äh wie die Gesellschaft danach weiterlebte. Also wie
- 651 V1 [mangelhaft muss man ja sagen, sie eigentlich mit der/
[Bk-----
- 652 V1 [bis dato mit der Aufbereitung von Auschwitz umging. Und
[Bk-----
- 653 V1 [also man kann sagen dass Weiss eben sehr wenig aktuelle
[* *
[K nickt
- 654 V1 [Bezüge bringt, sie sind an einigen Stellen da, wie eben
[Bk-----
[*
[K nickt n r

655 > [-
V1 [das Schlusswort was wir vorhin (.) äh gehört haben, aber
[-
[*
[K nickt n r

656 > [-
V1 [ähm sehr wenig und Weiss zeigt auch nich/ oder zieht
[Bk----- Bk-----

657 V1 [keine Position zu der Frage ob eben sowas wie Auschwitz
[-----

658 V1 [wiederholbar wäre. Also ob das heute wenn's dazu kommt
[----- Bk-----

659 V1 [nochmal möglich wäre und was ich denke ne sehr wichtige
[-----

660 V1 [Frage. Aber es/ das lässt er eigentlich völlig außen vor,

661 V1 [er stellt eben eigentlich nur das eine Auschwitz dar
[Bk-----

662 > [-
V1 [was eben gewesen is, ohne eben ähm Gründe dafür zu nennen

663 V1 [oder ne Fortentwicklung oder sowas (.) zu beschreiben.

664 V1 [Und das find ich gerade für jemand (.) der den Anspruch
[Bk-----

665 > [-
V1 [hat wie Weiss, äh eigentlich n bisschen zu wenig. Hm ja.
[---

666 > [-
V1 [Ähm gut/ gut find ich dass er eben also die Position von
[*
[nickt

667 V1 [Weiss die an einigen Stellen im Stück auch rauskommen,

- 668 > [V1 zum Beispiel eben äh am Ende, dass man eben auch diese
 [K← → Bk----
- 669 V1 [Art von Prozessen irgendwo kritisieren kann. Denn: in die-
 [----- Bk----
 [R1: Kinn
- 670 V1 [sen Prozessen wird den Nazis halt ne Plattform auch ge-
 [-----
 [-----
- 671 V1 [geben, gerade, das wird eben in dem Stück auch deutlich
 [*
 [R öffnet/schließt sich
 [-----R vor Kinn bis Gong Fl. 673
- 672 V1 [durch die (Phrasen verteisch) und ähnliches da wird den
- 673 V1 [Nazis ne Plattform gegeben ihre Vergehen runterzuspieln,
 [Bk-----
- 674 V1 [zu bagatellisieren, und im Nachhinein nochmal ihre eigent-
 [-----
- 675 V1 [lichen/ ja die eigentlichen Opfer, nochmal anzugreifen.
- 676 V1 [So find ich's auch gut/ find ich gerade den Schluss (.)
 [Bk-----
- 677 V1 [gut gewählt dass eben/ mit dieser Rede des Nazis schließt,
 [Schulgong
 [R ↓
- 678 > [V1 der eben ähm al/ also die Rede die eben aufzeigt wie
 [-----
 [Bk-----
- 679 V1 [sehr die Nazis eben in die bundesdeutsche Gesellschaft in-
 [R1: 1 Wange-----

680 V1[tegriert waren. Und solche aktuellen Bezüge hätte ich mir
L[-----

681 V1[viel viel mehr gewünscht. Und deswegen komm ich insge-

682 V1[samt zu dem Schluss dass eben das Drama einen leider/ für

683 V1[mich/ also für mich leider nicht emotional berüh:rt, oder
L[*
nickt

684 V1[zu wenig, und viel zu wenig aktuelle Bezüge aufzeigt.
L[Bk-----

685 V2[schaltet | OHP aus
V1[Ja. Das war's. Danke. Solln wer jetz ers Pause machen?
L[-----

Feedbackgespräch

686 V1[Un dann? Nich. Gut. Ja wer macht
S1[klopfen-----

687 L [(Besprechung)
V1[den Gesprächsleiter? () Sven? Ja.

688 S1[Nee ich hab noch ne Frage. Und zwar habt ihr eben gesagt dass

689 S1[(.) die Uraufführung a:n dem letzten Prozesstag stattgefunden hat.

690 V1[Der
S1[() wie der das so schnell umsetzen konnte.

691 V1[hatte das schon vorher fertig. Also der Prozess ging ja ü-

692 >[-
V1[ber zwei Jahre. Und ähm er hat ja auch in sei-
S1[Ach so. Ja.

693 V1[nem Stück/ is ja nichts von/ irgendwie von Verurteilen o-

694 V1[de:r wie der Prozess jetzt im Endeffekt ausgegangen is es

695 V1[wird (.) gar nicht erwähnt. Darum geht's glaub ich auch

696 >[
V1[nich. Also es geht eigentlich nur darum (.) ähm dies eben

697 V1[darzustelln. Also er hatte schon vorher fertig schon.

698 S1[Ja. Also wird/ wird nich der gesamte Prozessverlauf darge-

699 V1[Nee nee.
S1[stellt, sondern nur ein kleiner Teil (dadurch). Also die

700 V1[Ja im Grunde hat () die Beweisauf-
S1[Beweisaufnahme,

701 V1[nahme () wenn du so willst. Also (.) das is jetzt

702 V1[das zeit/ die Zeit spielt eigentlich keine Rolle, es sin

703 V1[eigentlich/ es geht immer um diese einzelnen Ereignisse

704 >[
V1[und was die einzelnen ähm Täter hier gemacht ham. Es wird

705 V1[wi/ auch bewusst drauf verzichtet zu zeigen ob die jetzt

706 V1[verurteilt werden oder inwiefern die bestraft werden.

707 V1[Wer möchte/ Wir ham jetzt vergessen ne Gesprächsleitung
>[\/
S1[Hm

708 V1[zu/ uns () Wer möchte das denn machen? (3) Sven möch-

709 V1[test du nich tun?

- 710 M [() Habt ihr noch irgendwelche
S3 [*lachen*
- 711 > [- -
M [Fragen oder ähm (2) Anmerkungen äh was hat euch gefallen,
- 712 > [-
M [was hat euch nicht gefallen. Sagt mal was. (2) Frau ähm
- 713 M [(Dobber)
> [-
S3 [Ja also was mir aufgefalln is ist ähm (.) dass
- 714 S3 [man auf den Blättern gut mitlesen konnte, weil es teilwei-
- 715 > [-
S3 [se fast wortwörtlich (da) vorgetragen wurde, und ähm ich
- 716 S3 [trotz der Schnelligkeit des Sprechens gut mitkam,
S4 [*lachen*
- 717 > [-
S3 [aber als dann die Meinungen kamen, äh war es doch sehr
- 718 S3 [schwierig da irgendwie zu folgen. Also weil sich auch manch-
- 719 > [- - /\
S3 [mal wirklich hm w w: war also wirklich schwierig. Also
- 720 S3 [kurz und knapp wäre wahrscheinlich (.) viel ausdrucks-
- 721 M [(4) ()
S3 [stärker gewesen. Ansonsten fand ich's ().
- 722 > [-
S4 [Ja also ich fand besonders gelungen, äh wie ihr die einzel-
- 723 S4 [nen Punkte verbunden habt, also es war find rhetorisch

724 >[
S4[recht gelungen, also da/ äh es wirkte flüssig, ich kam

725 >[
S4[gut mit, und äh also ich fand persönlich durch diesen Text

726 S4[auch nich dass ihr zu schnell gelesen habt, weil ihr

727 S4[(.) meiner Meinung nach auch (.) recht gut betont habt,

728 >[
S4[und somit (.) war das halt/ äh hat sich das wohl irgendwie

729 >[
S4[ausgeglichen, (2) Ja. Ansonsten/ Ja also () bei dei-

730 S4[ner, abschließenden Beurteilung kam ich nich so (.) hun-

731 S4[dertprozentig mit, ja. Aber, (.) warn (wichtige) interes-

732 S4[sante Aspekte drin, (.) soweit ich das verfolgen konnte.

733 M [(3)
S5[Nee dazu könnte ich auch noch was sagen, zu deiner Mei-

734 V1[Ja.
>[
S5[nung. Du meinst ja dass ähm dir da persönlich zu wenig

735 S5[Emotion/ Emotionalität drin is. Ich denk grade dadurch

736 S5[dass das auf der Bühne eben total (.) ausgeklammert wird///

Dateiname : Klassenschrank
 Bezeichnung : 6:14 Klassengespräche
 Aufnahmedatum: 23.6.98
 Transkribent : Berkemeier
 Copyright : Berkemeier

Siglen : Kürzel Erklärung

L Herr Walther
 M Tanja
 S1
 S2
 S3
 S4
 S5
 S6
 Ss

1 L [*checkt die Klassengesprächsliste*
 Ss [*setzen sich in den*

2 > [**s 1**
 S1 [*Ähm wir wollten mal dahinten bei den ähm*
 Ss [*Großkreis*

3 > [\
 S1 [*Schrankfächern irgendwie: (.) ja Türen oder Vorhänge vorma-*

4 > [-
 M [*(2) Ähm (.) Achim*
 S1 [*chen, das is bis jetzt noch nich passiert.*

5 **s 2**
 S2 [*Ja also wir ham ja eigentlich gedacht dass wie da (.) so*

6 S2 [*n Schrank für jemanden haben, aber das is jetzt eher zum*

7 S2 [*Ordnerständer geworden, und ich fänd's lästig wenn*
 > [.
 S3 [*Ja.*

8 S2 [*man da immer ne Tür aufmachen muss, weil man mal schnell*

9 >[
S2[seinen (Falt) rausholen soll, um da was ähm rein
S4[()

10 S2[zu heften, und das (.) also: ich weiß nich. Wenn das jetzt

11 S2[Schubladen wie wir bräuchten, wie jeder so'n eigenen

12 S2[Schrank hätte, (fi nd) der Schrank (wurte ma) wie der

13 S2[Schrank überm A/ wo das Aquarium drübersteht, das find ich

14 S2[ja okay, aber das is irgendwie nich so grad die Möglichkeit

15 S2[daran was zu machen, weil (Herr Görr) wird es bestimmt

16 S2[auch störn, wenn man immer Vorhang weg oder Tür auf oder

17 S2[so'n Sach herauszuholen dann wieder Vorhang Türe zu

18 M [Katja
S2[und so, also ich find das wär n bisschen lästig. (2) Un

19 S2[kostet natürlich auch was.
>[s3 -
S3[Also ich hab ähm na erni/ Erinne-

20 S3[rung hab ich noch so, dass das irgendwie n bisschen irgend-

21 S3[wie Probleme gab mit'm Schlüssel oder ich weiß nich.

22 S3[Irgendwas war da. Ich weiß nich/ (.) Irgendwie sowas war

23 S3[da dass wir das no nich/ noch nich gemacht ham. (.) Also

24 S3[ich find das eigentlich ganz gut, weil (.) so sieht das

1 25 S3[aus ob das weiß ich nich so. Unordentlich oder so. Also ↓

2 26 L [>[- s4
 L [[- Ähm wir können
 M [Herr Walther ↑
 S3[mit Vorhängen wär das schöner.

27 L [Schranktürn haben, wir müssten se nur abmontieren in

28 L [>[-
 L [Raum hundertsiebenunddreißig und hier dran(ne) äh eine Mög-

29 L [>[-
 L [lichkeit, nur jetzt vom Technischen her, ne? Äh was uns

30 L [dann fehlt sind die Schlüssel. Das was du: richtig ange-

3 31 L [>[- ↓
 L [sprochen auch grade schon. Ähm des weiteren, wir könn na-

32 L [türlich inner/ is mehr Arbeit. Ne zweite solche Wand (.)

33 L [daneben stelln, dann muss euer Gruppentisch so'n (Meter-

34 L [chen) nach vorne, mehr in die Mitte, (.) und dann habt ihr

35 L [einen mit Türen un einen ohne. (3)
 M [>[-
 M [Ähm (3) Julius
 S3 [>[\
 S3 [Ja
 S4 [>[leise
 S4 [>[- s5
 S4 [Ja

36 S4[also (2) ich denk das wär/ war ne gute Idee von Herrn Wal-

4 37 S4[ther, aber auch wenn man jetzt zum Beispiel (.) die Ordner ↓

38 S4[dann dadrin lassen würde und da trotzdem Tu/ Türen davor

39 S4[machen würden, dann wär das irgendwie komisch weil, dann

40 S4[sucht dann jeder stundenlang (.) seinen Ordner, un dann

41 S4[suchter/ machter so auf, oh nee da iser nich, geht der

42 S4[zur nächsten Tür. Und wenn man/ dann könnt man ja sch/

43 S4[draufschreiben welche Namen, also von wem der Ordner

44 S4[>[dadrin is oder so. Aber (.) ich denke, (.) nö. Ja das könn- /\
44

5 5 M [Lina s 6
45 S4[te man machen. Also jetzt noch zu Achim. Wenn man Vor-
S5[↑

46 S5[hänge (.) nehmen würde. Dann könnte man die ja am Anfang

47 S5[des: Tages sag ich mal, den Vorhang aufmachen, dann den

48 S5[Vorhang immer auflassen, bis dann/ bis man dann nich

49 S5[mehr hier im Raum is. Bei Türen wär das vielleicht etwas

50 S5[schlechter, weil die dann immer vielleicht hin und her

51 M [Achim s 7
>[-
S1[| Äh aber
S5[wackeln und dann kaputt gehen können ().

52 S1[dann versteh ich den Sinn vom Vorhang nich, denn wir

53 S1[sind ja hier dann, un wenn dann die auf sind, dann ham die

54 S1[ja so gut wie keine Funktion also. Deshalb. Da versteh

55 S1[ich dann den Sinn nich so (schi). (.) U:nd ich denk das

56 S1[wird dann auch so'n bisschen (schlapp) wie alle andern

57 S1[Sachen, dass wir da morgen alle brav hingehn, aufmachen

58 S1[un dann wieder zumachen. Dann: wird's da bestimmt auch

59 S1[wieder so'n Dienst für geben, der dann auch irgendwie n

60 S1[bisschen schlampig läuft und so. Also ich: weiß nich ob
S2[()

61 M [Marita
S1[man sich da n Problem draus machen würd. s 8
S3[Also ich

6

62 >[
S3[finde, wenn wir den Schrank ähm ordentlich halten, und

63 >[
S3[wenn wir da die Ord/ äh die Ordnern auch ähm ordentlich

64 S3[da reinstelln, dann brauchen wir doch gar keine Schrank-

65 S3[türn. Also ich versteh jetzt nich so ganz warum wir ü/ un-

66 >[
M [(2) Ähm Jakob s 9
S3[bedingt Schranktürn brauchen.
S4[Ich glaub (

67 >[
S4[) is das mit den ähm (.) Schränkchen. Auf/ Da könnt

68 S4[man da ja vielleicht, wie du gesagt hast, so'n Aufkleber

69 S4[drauf machen un dann die Namen da drauf schreiben von de-

70 S4[>[-
nen wo da die Ordner drin sind un die äh kriegen dann

71 S4[einen Schlüssel zusammen irgendwie? Oder so und dann: (.)

72 M [Monika
S4[oder tischweise oder so. Dann kann der Tisch einfach nur

7

73 S4[so'n Fach. s 10
S5[Also ich finde die: Idee also mit den zwei

74 S5[Schränken find ich auch ganz gut, dass man dann vielleicht

75 S5[>[-
in dem Schrank (.) so ähm der offen is, dass man da die

8

76 S5[>[-
Ordner reintut und in dem Schrank ähm der zu is, dass

77 S5[man dann vielleicht da (.) die Mathesachen reintut ode:r

78 S5[>[-
sonst irgendwelche Sachen, un/ oder dass man da ähm dass

79 S5[sich n paar Leute, ich weiß jetz nich wieviele Fächer

80 S5[da sind, dass man das da so teilt, dass so und so viel

81 S5[Leute sich ein Fach teiln, und dass man da (.) dass jeder

82 S5[weiß, das Fach gehört mir und ich hab das mit dem und

83 M [Leon
S5[dem und (.) dass man es sich/ das dann teilt.
leiser-----
S6[>[- s 11
Äh ich

9

84 S6[wollt auch nochmal zu Julius sagen, ich find das is kein

85 S6[großes (.) Problem also er hat ja gesagt, dass man im-

86 S6[mer Schranktür oder Vorhang aufmacht, guckt, da iser nich

87 S6[un dass man (.) halt auch wie Monika (gleichzeitig) im-

88 S6[mer aufteilt auf jeden. (das),/ Man weiß ja dann wo man

M [Kira

S1[()

> [

S2 [

S6[den reingestellt hat.

s 12
-
Ähm
↑

10

90 S2[also ich find das/ wenn man den: Vorhang hätte un der auf

91 S2 [und ähm am Anfang der/ de:r Schulzeit aufgemacht wird

92 S2[und dann zu, find ich irgendwie (.) blöd dann bräuchten

93 S2[wir ja kein'n. Da könnter auch direkt irgendwas bleiben

94 S2[und/ Das kann er eigentlich auch, wenn sie/ die Marita

95 S2 [gesagt hat ähm, wenn's ordentlich dadrin is, dann brau-

96 S2[chte man doch eigentlich doch nicht so'n/ das is doch nur

11

L [

M [

S2[unnötig Zeit irgendwie.

S3 [

()

Herr Walther

(Okay)

s 13
Für
↑

97

98 L [mich is die Frage äh erstens (.) braucht ihr mehr Platz

12

99 L [zum Ablegen un Abstelln? Un zweitens braucht ihr ab-

100 L [schließbaren Platz. Letzteres wurde mal bejaht vor (.) länge-

101 L [rer Zeit mit der Begründung, wir möchten die Atlanten hier-

102 >[
L [lassen können und abschließen können. Ähm falls das noch

103 L [gilt oder andere Sachen, die abschließbar sein solln,

104 L [wär es sinnvoll ne zweite Wand zu haben, wenn gar nix

105 L [Abschließbares gebraucht wird, kein Platz gebraucht wird,

13

106 L [könn wir's ja (2) einfacher lösen. s 14
>[
M [Äh klar, also ich würd

107 >[
M [dann sagen, dass wir ma:l ähm jetzt dann ähm ne Abstimm-

108 >[
M [mung machen, ähm ob jetzt ähm ob man jetzt will dass es so

109 >[
M [bleibt wie (ers) jetzt is, ode:r ähm ob wir jetzt da Türn

110 >[
M [reinham wolln, (.) un:d (3) Äh ja oder noch
S1[oder noch so

111 >[
M [n Schrank reintun. Äh ja also dann ersmal äh wer is da-

112 M [für dass es so bleibt wie es jetzt is? (7) (5) Ja jetzt
S1[Zehn.

113 M [mal ganz klar melden wer will.
S2[fünf sechs sieben acht neun (.) zehn
S3[Hen-

114 S3[drik meldest du dich?
 S4[(Elf)
 S5[eins zwei drei (2) vier fünf

115 >[-
 M [Also dann wer is dafür äh dass in den
 S5[(.) sechs sieben,

116 >[-
 M [Schrank Türn reinkommen? (2) Ähm (.)
 S5[Wer enthält sich?
 lacht

117 >[-
 M [und äh wer is dann dafür dass noch n Schrank dazukommt?

14 S1[^{s 15} Wir ham nur ganz wenig Platz. ^{s 16}
 S2[↑ Das wird doch (
 S6[Ja ja

15 >[- ^{s 17}
 M [Ja also, ich glaube (also zu neunzig) Mehrheit, un:d
 S2[↑

16 M [also: ja dann sollte man sich mal darum kümmern.
 S1[↑ Das hät-

17 >[- ^{s 18}
 L [Ähm das man geb ich an euch zurück.
 S1[te (eim auch passiern) ↑
 Ss [lachen-----

122 L [Ihr schreibt n Zettel, un da steht drauf, Schrankwand

123 L [von Raum hundertsiebnundreißig bitte nach dreihundertacht-

124 L [zwanzig. ^{s 19}
 M [Ja wer möchte diesen Zettel schreiben?
 schmunzelnd-----
 S1[lacht

125 M [Ja Monika.
 [lacht
 S2 [Monika **s 20**
 S3 [Ich hab aber noch ne Frage. Wo kommt der dann

126 S2 [Da. **s 21** Nein. Daneben.
 S3 [hin? An den Schrank oder/ Ja der Zettel

127 L [**s 22** Ja den müssen wer wo anders hintun. Das is rich-
 [schmunzelnd-----
 S3 [
 Ss [lachen-----

128 > [
 L [tig. Äh den könn/ da käm ja dann der Schrank davor.
 Ss [lachen

129 > [
 L [Dann wär der nich mehr zu sehn. Äh der kommt zum Haus-

130 L [meister. Das is dein Job für (den) in den Ferien.
 > [
 S3 [\ Ja.
 Ss [lachen

18

131 M [**s 23** Rudolf
 S4 [Ich hab noch ne Frage. Ja also wie groß is der

132 S1 [
 S4 [Schrank? **s 24** **s 25** Genau so groß? **s 26** Wo würde
 S5 [So wie der da. Ja also (.) ich
 S6 [Ja. Ja.

133 S1 [ich **s 27**
 S2 [
 S4 [weiß nich was wir da alles noch reintun solln. Ich aber.

134 > [
 M [Ähm (.) äh Katja **s 28**
 S1 [Also ich hab ganz viele Bücher die
 S2 [
 Ss [lachen

135 S1[ich nich brauche, n/ inner Woche, also die wir nich

136 S1[brauch/ dann tu ich die immer untern Tisch un da ises sehr

137 S1[voll. Also ganzen Bücher. Un das wär dann gut wenn wir

138 M [Benjamin
S1[da die Bücher reintun kann. s 29
>[
S2[Ähm die meisten be-

139 S2[nutzen ja nich mal diesen kleinen Schrank dahinten. Un da

140 S2[is/ (.) schon da is auch (.) noch ganz viel Platz drin.

141 S2[Also. Ich glaub für die Bruch/ für die Bücher brauchen

142 S2[wir kein Extraschrank. (2) Un da passen auch die Bücher

19

143 M [Anneliese
S2[rein alle. s 30
>[
S3[Ähm ich find jemand hatte irgendwie

144 S3[gesagt ich glaub Herr Walther, wegen den Atlanten, die

145 S3[kann man doch auch in den abschließbaren Schrank tun. Dafür

146 S3[tun wir dann die Duden da rein in den andern Schrank.

20

147 M [Ähm (2) Fabian.
S3[Würd ich sagen.
S4[He?
>[
S5[Ähm (2) wir könn's ja s 31

148 S5[irgendwie machen dass: man irgendwie (2) () wir

149 S5[auch schon mal irgendwie (.) (drüber) gesprochen, dass wir

150 M >[-
S5 [Ähm:
irgendwie zu dritt immer ein: Fach kriegen. Oder so.
leise

151 M [Monika s 32
S6 >[-
Ähm ja man kann auch die Sachen die da oben drauf

152 S6 >[-
stehn, also kann man ja teilweise wegschmeißen oder ähm

153 S6 [da auch dann da rein tun, wo die ganzen Sachen die auf'er

154 S6 [Fensterbank liegen, und da oben auf dem Schrank, die

155 S6 [Sachen kann man ja da auch reintun. Also ich glaub da

156 M >[-
S1 [Ähm
(Zu. Mach.)
S6 [gäb's genug Sachen, die man da reintun kann.

21

157 M [Hendrik (Springer) s 33
S2 [Also ich glaub nich dass die Duden

158 S2 [da raus müssen, wenn man da: n bisschen aufräumen würde,

159 M [s 34
S2 [dann würden auch die ganzen Atlanten da reinpassen So,

160 M [also jetzt kommen die letzten beiden dran, Christine s 35
S3 >[-
Also ähm

161 S3 >[-
ich finde:'s wie der Hendrik ja gesagt hat den äh die

22

162 S3 >[-
Atlanten kann man da reintun und äh wenn jetzt noch so'n

163 S3 [großer Schrank hier hinkommt, das is doch irgendwie tota-

164 S3[ler Quatsch wenn man da jetzt nur so (.) n paar Bücher drin

165 >[- -
S3[hat. Äh also äh wenn man da nich ne richtige Verwertung

166 S3[für hat, dann is das doch irgendwie Unsinn. Den extra

167 M [So, und jetzt als letzte noch Anna
S3[hier hinzubringen.
S4[(

23

168 S4[) Welcher Raum war das nochmal? s 37
S5[Hundert- s 38
>[/
S6[Ho: Jungen und Mädchen

169 S1[War das hundertsevenundreißig?
S2[Hundert-
S4[Hun-
S5[siebenundreißig

170 >[\
M [(2) Ja also ich denke mal damit is das s 39
S2[siebenundreißig
S4[dert? Hundert?

171 M [geklärt, dass jetzt noch n Schrank hier hinkommt, (.) un:d

172 >[-
M [/ ja damit schließ ich das Gespräch jetzt ab. (3) Äh Christine

173 >[-
L [(2) Ähm wollt ihr (an ihr) noch
M [warste damit zufrieden?
>[-
S1[Ja

Feedback

174 L [ne Rückmeldung geben für ihre Gesprächsleitung? War

175 >[- -
L [hm letztlich gar nich so einfach n (.) äh Auftrag,
>[-
S1[(äh)

176 L [Suchst du dir aus/ nee. Tanja die Rückmeldung und Christine du

177 L [suchst aus wer (.) drankommt? Is das okay?
>[\
M2[Ja. Wie viele

178 >[- -
M1[Äh öh (2) fünf Stück.
>[-
M2[willst du denn? Gut. Ähm Katja
S3[Solln

179 L [Als Verbesserungsvor-
S3[wer das jetzt positiv sagen?
Ss[Ja:
[lachen

180 L [schlag oder dass du sagst, was dir dran gefallen hat.
>[-
S3[Äh

181 S3[beim nächsten Mal nich so viele Meldungen. Weil das warn

182 S3[sehr viele, (.) und (.) n bisschen kürzer fassen (dann).

183 >[-
M1[Also ich denk mal ähm
S1[(Darf ich dazu dich bezeigen?)

184 >[-
M1[(.) ähm aber mehrere wollten dazu ihre Meinung vertreten,

185 M1[weil das auch n ziemlich wichtiges Thema is, was die gan-

186 >[-
M1[ze äh Klasse was angeht, und also ich fand das ziemlich

187 M1[wichtig, und deswegen fand ich auch dass mehrere dazu

188 M1[ihre Meinung äußern sollten.
M2[Rudolf
S3[Ja also ich fand gut dass

189 S3[du (.) unterbrochen hast im Gespräch und dann die: Ab-

190 S3[stimmung eingeleitet hast. Dass du nich das Gespräch end-

191 M2[Reglind
S3[los gemacht hast.
>[
S4[Ähm als du eben die Anna dran-

192 S4[genommen hattest. Da hätt/ n hätt ich ge(.)fragt, könntst

193 S4[vielleicht da/ beim nächsten Mal dann (irgendwie's locker)

194 S4[und die letzte Meldung drannehmen. Weil s war jetzt zwar

195 S4[eben so ne Frage und dann hätte man vielleicht noch

196 >[
M1[Hm. () dazu möcht ich dann auch
S4[eine drannehmen können.

197 M1[gleich was sagen, a/ Jana () endlos drange-

198 M1[nommen, weil (.) jeder hätte dann nochmal ne neue Frage

199 M1[gehabt oder/ oder was Neues dazu zu sagen, und also das

200 M1[hätte dann: ja jetzt die ganze Stunde so weiter gehn kön-

201 >[
L [(5) Ähm (2) bevor ich
M1[nen. Ja.
M2[Gut. Biste damit zufrieden?

202 >[
L [zum nächsten Punkt gehe, ähm/ Katja. Isses okay wenn
>[
S2[Oh

203 L [ich dich auch um n für die ganze Klasse, wie du

204 L [das gesehn oder erlebt hast? Gut. (.) Wenn wir schon n
> [\/
X [Jo

205 L [Gast hier ham, können die auch mal was sagen.
X [()

206 > [\
L [Ja wie das Gespräch erlebt
X [also ich (fand gut, dass ihr/ dass ihr)

207 L [hast, von der (Leitung), von den Gesprächsteilnehmern,

208 > [\ -
X [Ja also ähm ich find's sehr gut wie ähm/ dass immer ver-

209 > [-
X [schiedene (.) Meldungen, ähm ganz verschiedener Art auch

210 > [-
X [berücksichtigt wurden, ähm dass viele verschiedene Meinun-

211 > [-
X [gen vertreten wurden, ähm (2) ja und dass man eben versucht

212 > [-
X [hat ähm auf dem Wege möglichst viele auch (.) zu Wort

213 > [-
X [kommen zu lassen, ähm um dann zu ner Lösung zu kommen.

Dateiname : Raumgest
 Bezeichnung : 7:4: Klassenraumgestaltung
 Aufnahme datum: 19.5.98
 Transkribent : Berkemeier
 Copyright : Berkemeier

Siglen : Kürzel Erklärung

L Herr Walther
 M1 Ute
 M2 Christian
 S1
 S2
 S3
 S4
 S5
 Ss

s 1
 1 L [Und das zweite ist, damit wir kurz Zeit für einräumn weil

2 L > [es sonst ersmal wieder verschwindet, is das (.) hm ja

3 L [eure Klassensprecher euch noch was mitzuteiln hätten, (.)

4 L [aus der kürzlichen Begehung. Das is die B. T. die
 > [/
 S1 [Hm
 > [/
 S2 [Hm

5 L [wollte heut ne Stunde mit (.) zugucken, hospitiern,

6 L [Studentin von der Uni Um das Projekt kurz vor-
 Ss [*lachen, murmeln*

7 L [zustelln. Wir warn ja neulich in der großen Pause mit
 M1 [*spielt mit den Haaren-----*

8 L [einigen Leuten unterwegs und ham n paar andere Klassen an-
 M1 [-----

9 L [geguckt, und das is Thema für Ute und Christian. s 2
 > M1 [-
 [Ähm ja
 [-----
 [R: Haare

10 M1 [genau. Und zwar wolln wir ersmal ob ihr überhaupt irgend-
 [] R ↓
 [hinters Ohr
 M2 [fingert an Filofax (bis Fl. 18)

11 M1 [was an der Klasse machen wollt, oder ob ihr so in diesem
 []
 [r UA von l nach

12 > M1 [- \ - s 3 Vik-
 [äh naja Klassenraum äh bleiben wollt.
 [r in Brusthöhe Saustall
 S1 [lacht
 S2 [-
 > S3 [Ähm

1

13 M1 [toria s 4
 > S3 [Ich finde man sollte ihn (.) äh ziemlich verändern.

14 S3 [Am besten bunt anstreichen oder sowas. s 5
 S4 [Schwarz.
 Ss [lachen

15 S4 [Ganz schwarz. s 6
 S5 [Oder wie sagte einer () Poster von Leo-

16 M2 [L zeigt auf S1 s 7
 S1 [Nee also ich finde wir sollte wir soll-
 S5 [nardo di Caprio.

17 > S1 [ten hier n paar Poster aufhängn. Ähm also ich find/ ich
 > S2 [Ja

27

> [M1 [mal generell dafür dass die Klasse hier irgendwie ähm
 * * * * *
 [tippen ↓ RL ***
 M2 [wieder ↑/↓ (bis Fl. 36)

28

M1 [verschönert werden sollte. Ja okay. Also das
 [winken immer höher heran
 > [s 13
 S1 [Öh s 12
 S2 [Das is die Mehrheit.

3

29

> [M1 [is (wirklich) eindeutig, ähm (2) ja wer/ wer is denn ü-

30

> [M1 [überhaupt dazu bereit da was äh für zu tun? s 16
 S1 [Ich?
 S4 [Ja. Ich. s 14
 S5 [ironisch
 Ich s 15

4a/b

31

M1 [Aber nicht
 S4 [Aber nur wenn's nach meinem Willen geht. RL bewegen s 17
 Ss [lachen

32

M1 [nur irgendwie die Sachen mitbringen, sondern auch Blumen
 [sich mehrfach hin und her-----↑-----

33

> [M1 [pflegen oder so. \/

 M2 [R: S2 s 18
 S1 [Was
 S2 [Ach ()
 S3 [Ja vielleicht auch ()
 Ss [murmeln

34

M2 [R: S2 s 19
 S1 [wolln wir denn mit Blumen?
 S2 [Ja okay. Ich denk schon dass: /

5

35

> [] s 21
 M1 [] -
 M2 [] Also ähm was uns jetzt so in
 S3 [] Blumen gießen. Blumen gießen. R hält

36

> [] -
 M1 [] den Klassen aufgefalln is, erstmal dass die äh ziemlich
 M2 [] Filofax L: Kinn-----Haare-----

37

> [] -
 M1 [] viele Klassen Pflanzen hatten, und ähm halt so Weltkarten
 [] zupft T-Shirt ↓----- []
 M2 [] -----↓ RL in Brust-

38

> [] -
 M1 [] oder Deutschlandkarten und so, und äh ja halt (2)/
 [] ↓ R → B: M2
 [] höhe auseinander grinst
 M2 [] Ae schlenkern
 S1 [] B: M1-----
 flüstert

39

s 22
 M2 [] Ja die hattn da auch noch irgendwie so ne große
 [] L zeigt auf
 S2 [] He? B: Wand----

40

M2 [] Uhr, das war vielleicht auch ganz nützlich, dass man da
 [] Wand
 [] -----

41

s 25
 M2 [] mal draufgucken kann, wann's schellt, Ne Uhr
 [] L: Wand L←
 S1 [] Eine was?
 S2 [] s 23 Ne Uhr
 S3 [] s 24 Wir

42

s 27
 M2 [] Das is dann auch ganz gut. Weil dann weiß
 [] L←
 S3 [] ham Schluss.

6

43 M2 [man wenigstens wanns schellt.] s 28
 S3 [So über der Tafel oder so.
 S4 [Wer zahlt das] s 29

7

44 M1 [Klassenkasse?
 B: S4 Augenbrauent↑ nickt
 > M2 [Äh] s 31
 S1 [Wär ne Idee.] s 32
 S4 [Christian?] B: Filofax-

45 M2 [Poster, wie der Fritz grad schon ansprach oder, vor der
 L←

46 > M2 [Tür einfach n Stundenplan und äh da ne kleine Beschriftung
 L: Tür
 B: Tür-----

47 M2 [wer/ welche Klasse das überhaupt is, falls/ für andere
 L fingert an Filofax-----

48 M2 [Lehrer mal oder/ oder für uns auch n kleiner Stundenplan.

 []
 RL auseinander/zus
 S2 [Hallo. Hier.] s 33

8

49 M2 [klappt Blockseite ↓
 > S2 [Ähm Projektor?] s 34
 S4 [leise]
 S4 [Wie wär's halt wenn wer/ wenn wer hier]

50 S4 [Regale reinbaun. (2) Weil: die: sind irgendwie schon seit

51 S4 [Ewigkeiten da oben drauf.
 S5 [Sieht doch schick aus.
 Ss [] s 35
 lachen, kommentieren

52 M2 [Ja.
 [L: Kopf-----
 S2 [Ich find wir schmeißen die Regale weg.
 > [|
 S3 [| s 36 Ähm | s 37
 S4 [| Dann schließen wer

9

53 M2 [Ja.
 [----- lachend
 S1 [Uae verschränkt bis Fl. 59
 S4 [Markus wieder da drin ein. | Ja also/ also möch-
 Ss [| s 38
 [lachen

54 S1 [tet ihr die Klasse ve:r(.)schönert werden soll, würde

55 S1 [dann:/ dürfte aber nich alles wieder zerfetzt werden. Al-

56 > [| s 39
 M1 [| Ähm ja okay. Ich denke mal wenn wir/
 S1 [so es is ja:/ es sollte/ also der

57 M1 [wenn wir/ wenn wir die
 S1 [Besen is kaputt, alles: geht hier irgendwie: (2) hält hier

58 M1 [Oder okay aber ich
 S1 [nich lange.
 S2 [Das is nun mal ne Anstalt. Auch wenn wir (
 [lachend
 | s 40

59 > [|
 M1 [denk mal wenn wir hier Klassendienste ähm aufstelln, die
 S2 [Platz ham)

60 M1 [dann dafür verantwortlich sind, kann das eigentlich nich

61 M1 [so passiern. Wenn die das vernünftig machen.
 > [|
 S3 [| Ähm | s 41
 [schnippst
 S4 [| Nich?

10

62 M1 [Nick
 > [| s 42
 S5 [| Äh ich hab ne Frage. Also ich bin ja erst seit

s 43

S1[Ich bin der Aufpasser
 > [
 S5[Anfang des Schuljahrs () äh ihr habt

63

s 44

S2[Oh Axel. Dann
 S5[doch irgendwie noch keinmal Geld in die Klassenkasse ein-

64

s 45

> [
 M1[\/
 S2[Doch (2) da is schon äh siebenzwanzig Mark o-
 S2[is nichts mehr sicher.
 S5[gezahlt. So richtiger/

65

s 46

M1[der so.
 S5[Ja bei uns ham die dafür alle jeden Monat zwei Mark

66

s 47

M2[Ja diese Regelung ham wir jetzt gla/
 S5[oder so ()

67

M2[nich, weil, ich glaub es wär jetzt nich jeder so frei da
 L: Brust

68

M2[jetzt immer zwei Mark in die Klassenkasse reinzutun.
 -----UAe verschränkt
 > [
 S1[Äh dann dann/

69

s 48

M1[Nee wir ham das glaub ich so gemacht immer, dass bei Klassen-
 R schiebt Haare hinters Ohr-----

70

M1[fahrten immer noch zehn Mark draufgezahlt werden oder
 ----- R↔ ↓

71

M1[irgendwelche Veranstaltungen warn und so ham wir dann in

72

M1[die Klassenkasse bekommen.
 M2[blättert
 S3[Ja. Natürlich. Klar.
 > [
 S4[Ute: (2) Dann äh: jetzt noch-

s 49

73

11

74 M1 [grinst
M2 [im Filofax bis Fl. 82 grinst
> [-
S4 [mal zum Thema Janna. Äh: ja. Zum Thema Janna, äh:/
ironisch-----
Ss [lachen

75 S4 [(2) wenn wer einfach irgendwie/ wir lösen zwei oder drei

76 M1 [Ich denke
S4 [Leute aus, die dann eben hier für Ordnung sorgen. s 50

77 M1 [das is schlecht weil ähm/ wenn das/ wenn das Leute sind

78 M1 [die das nich machen äh die nich bereit sind das zu machen

79 M1 [dann wird das auch nichts.
K ↔
S4 [Ja von mir aus auch freiwillig. Auf jeden Fall wählen wir s 51

80 S1 [s 52
S2 [Ja.
S4 [irgendwie zwei drei Leute aus, die dann hier, s 53
S5 [Oh.

81 M1 [Das müssen wer wohl irgendwie machen. Das geht ja
Schultern ↑ ↓ grinst-
S1 [Machen wir auf alle Fälle

12

82 M1 [gar nich anders.
----- s 54
> [-
M2 [Also wir hatten/ äh wir hatten den
S3 [Ja da/ s 55

13

83 M2 [Herrn Bennewitz/ ach so.
R: Kopf R:S3
> [-
S3 [z::u wollt ich auch noch sagen, ähm ja hier
S5 [Bennewitz.

84 > [- - -
 S3 [du meintest grad ähm/ (2) du meintest grad ähm wenn/ äh
 S4 [Tu das nich.
 [katzig-----

85 S3 [jetzt dieser Ordnungsdienst is dafür dann verantwortlich

86 S3 [aber was kann der Ordnungsdienst denn da/ dafür wenn

87 S3 [er jetzt irgend so'n: Dahergelaufener kommt, und (.) den

88 S3 [Besen da kaputt macht. Dann kann der Ordnungsdienst nix dafür.

89 **s 56**
 > [-
 M1 [Äh sicher, dann kann er nix dafür aber er muss da-
 [* * * *
 [RL: Handflächen nach oben, tippen ↓

90 M1 [für sorgen dass da nich irgendwie:
 [[] R→← **s 57**
 [R winkt heran
 S1 [Dass da gar kei-

14

91 M1 [für n Ersatz.
 S1 [ner erst herläuft. **s 58**
 S2 [Also ich finde/ **s 60**
 S3 [dann muss ich
 S5 [(Was) solln wir denn
 Ss [Is aber besser als nix.
 [murmeln
s 59

15

92 > [**s 61**
 M1 [Nee aber ich find dass es ähm
 [Ae schlenkern-----
 S2 [irgendwie schnell hingehn muss den Besen (da weg)
 S3 [an die Wand hängen?

93 M1 [von den Blumen keine Blätter abgerissen werden bevor die
 [-----

M1 [verwelkt sind oder so.
 [----- R→
 M2 [Karin
 [R: S1 s 62
 > [-
 S1 [Ähm ich
 > [-
 S5 [Oh ja klar.
 Ss [lachen murmeln
 94

> [-
 S1 [bin aber grundsätzlich dafür ähm so feste Dienste einige
 95

S1 [also: jedes Halbjahr und dann dass die nich irgendwie
 S2 [hustet
 96

> [-
 S1 [ständig wechseln wie das zur Zeit is, weil wenn wer/ (.) äh
 S2 [hustet
 97

> [-
 S1 [mit dem Tafeldienst das war dann immer so: (.) ähm da
 S2 [hustet-----
 98

M1 [Ja okay. Ich
 S1 [denkt man nich dran dass man das jetzt is oder so, wenn das
 99

M1 [mein das is/ s 63
 M2 [Ja wir könn ja gut n Montag machen.
 S1 [mehr/
 S3 [Jaja aber gut, aber Ute?
 100

16

M1 [Ja. Ekhard.
 M2 [Das ginge dann auch. s 64
 [Schultern ↑↑
 S4 [Ich find wir
 101

S4 [nehm einfach Kunstblumen. Da brauchn wer uns nich drum
 102

103 M1 [*lacht*
M2 [*lacht*
S2 [Nö.
S4 [kümmern, und die sehn schön aus.
S5 [*Äh ja.* Aber die riechen *lacht*
s 65

s 66
104 S1 [Man sieht auch überhaupt nich, dass die aus
S5 [nicht gut.

105 > [*Äh möchtet ihr vielleicht*
M1 [*Äh möchtet ihr vielleicht*
S1 [Plastik sind.
Ss [*murmeln*
s 67

17

106 M1 [ruhig sein.
S2 [*Vielleicht isses jetzt auch etwas blöde, aber*
s 68

107 S2 [ich weiß ja nich. Nichts gegen dich jetzt mal zum Bei-

108 S2 [spiel Karin, abe:r nehm wer mal an, irgendwie da steht jetzt

109 S2 [ne Pflanze, die Karin passt drauf auf, und der Fritz

s 69
110 M1 [*Ja aber die Karin steht da doch nich die*
lacht *
* *R nach vorn, Handfl. n o*
R2: *Stirn*
M2 [*lacht*
S2 [macht die kaputt.
Ss [*lacht*

s 70
111 M1 [ganze Zeit neben oder so.
S2 [*Ja: aber was will Karin dann*

112 S2 [machen? Wenn Fritz vielleicht absichtlich dauernd/
S3 [*Ja ich hab nämlich gar nich so große (*

s 71
113 M2 [*Dann kann Fritz die ja er-*
S3 [*) kaputtmachen (kaputtmachen).*

114

M1	[	(	irgendwie zu zer-	
	[*	
	[		R ↓	
M2	[	setzen. Wenn se teuer war.		
	[		grinst	
S1	[		s 72	
S2	[	Ja wirs/ wir versichern alles.		s 73
Ss	[
	[		sprechen durcheinander	

115

M1	[	störn)
	[*	*
S1	[	ja nich. Dann wärs vielleicht besser wenn der <u>Fritz</u>	

116

M1	[		lacht	
	[		B: M2	
M2	[		lacht	L: Haare---
	[		B: M1	
S1	[	Ordnungsdienst teilweise (übernimmt).		s 74
S2	[
Ss	[			Ich
	[		lachen	

117

M2	[-----
S2	[	glaub Axel dann müsstest <u>du</u> den Ordnungsdienst sein.

18a

118

M1	[		s 75
S2	[	Damit nichts kaputtgeht.	Ja ich denk mal das
S3	[	Nee ()

119

M1	[wird jetz nich mehr sonderlich viel: (.) nutzen wenn wir
----	---	--

18b

120

M1	[	hier noch groß weiterdiskutiern.	
	>		-
M2	[	Also der Herr: äh/ Wir ham den Herrn	
	[		R↑↓
	[		s 76

121

M2	[Benne/ also <u>ich</u> hab den Herrn Bennewitz glaub ich auch an-	
	[R↑↓

122

M2	[gesprachen und hatte auch irgendwie letz/ in der letzten	
	[R: Haare-----

123 M2 [Kunststunde irgendwie versucht irgendwie noch zu sagen o-
[-----

124 M2 [der so,
> [-
S3 [| Ja also jedenfalls hängen wir nicht die Schmetterlinge
S4 [| Versucht.
[s 77

125 M2 [dass wir hier vielleicht
S3 [inne/ ne
S4 [()
Ss [|
[lachen

126 M2 [irgendwie noch was verschönern könnten, also es/ das wollt

127 M2 [er nun mit nächstem Halbjahr anfangen, weil er jetzt nicht
[L: schiebt r Ärmel↑----- verschränkt UAe-----

128 M2 [weiß wer in der Klasse bleibt und (.) irgendwie ob er
[-----

129 M2 [noch unsere Klasse behält. Deswegen wollten wir auch
[R v/z R v/z

130 M2 [noch mit ihm (unterhalten).
S1 [(Oh da fehlt
S4 [| Ekhard Ordnungsdienst
S5 [| s 78 ()
Ss [|
[murmeln

131 M1 [K: S2
S1 [die Diana noch.)
S2 [| Nei/ ich wei/ ich weiß nich/ ich/ ich
[s 79

132 S2 [weiß nich ob ich/ Ich find die Idee irgendwie nich so gut

133 > [- -
S2 [dass wer (.) äh im Kunstunterricht/ ähm die Sachen
S3 [|
[hustet

134 M2 [R: Kinn
 S2 [die wir im Kunstunterricht machen dann an die Wand hän-

135 M1 [s 81
 Ja ich mein das muss ja nicht sein.
 > [s 80
 M2 [Ja äh Haare
 das brauch jezt nich/ Ja das/ Wir könn Herr

 S2 [gen.

136 M2 [Bennewitz ja versuchen irgendwie so n bisschen in unsere
 [-----

137 M2 [Richtung/ also nicht was er sich so denkt sondern könn
 [*
R v/z

138 M2 [wir ja sagen () wir wollen aber/ s 82
R v/z
 S2 [Wir könn doch nicht
 Ss [lachen, murmeln

139 S2 [sagen Herr Bennewitz wir möchten jetzt den und den oder das

140 M1 [s 84
Vielleicht/
 > [s 83
 M2 [Ja vielleicht, mal schau äh/
fingert an Filofax
B: Filofax
 S2 [und das malen.

141 M1 [Ich mein es gibt ja auch Sachen die ganz gut aussehn wie
L: 1 Jochbein
 M2 [-----
 [-----

142 > [s 85
 M1 [äh irgendwie dreidimensionale Häuser oder so. Gebäude.
Ae schlenkern
R: Uhrarmband

143 M1 [s 86
 M2 [Ja nächstes Jahr
 S2 [Das macht man erst in der achten Klasse.
s 85

144 M1[Vor der achten
M2[sind wir in der acht.
>[/\
S2[Oh aber/
Ss[
lachen

145 M1[würde Herr Bennewitz nichts machen.
R→ K↔ R: S4 s 87
S4[Ja
S5[(Herrlich. Herrlich)

19

146 S4[okay. Nochmal kurz zum Thema mit dem Ordnungsdienst. Ich

147 S4[mein das is gar kein Thema. Weil (.) alle wollten jetz

148 M2[*fingert an Filofax (bis Fl. 161), zeitweise auch B: Filofax*
S4[hier dass wir die Klasse verschönern, und das wär ja wohl

149 S4[Quatsch wenn jetz alle wieder auch was kaputtmachen wür-

150 M1[Ja sicher. s 88
S4[den. (.) Brauch man ja nich mehr zu reden, oder?

151 >[-
M1[Aber ich mein äh wenn das alle wollten/ die wolln
R ↔ ↔

152 M1[das wohl irgendwie:/ Ich mein wie sieht unsere Klasse im
R: v/z

153 M1[Moment aus? Das is:/ s 89
S4[Ja ja. Aber wir hatten jetz alle

154 S4[zugestimmt dass wir das machen, dann/ wenn wir das dann

155 S4[selber wieder kaputtmachen hat das keinen Sinn. Könn wer

156 M1 [
 S4 [doch direkt lassen. *K: S5* **s 90**
 > [
 S5 [Aber ähm ihr wisst doch wie das is wenn/

157 > [
 S5 [wenn Axel und ähm Fabian oder (Matte) was weiß ich,

158 M2 [
 [
B: Geodreieck
 > [
 S5 [wer das auch immer is, mit den ähm Geodreiecken hier

159 S5 [durch die Klasse springen, und sich gegenseitig tothaun wolln

160 S5 [das/ Dann () auch einige Sachen halt nich mehr.
 Ss [
 [*lachen*

161 > [
 M1 [
 [
 M2 [
 [
L: Nase
 > [
 S1 [**s 91**
 [
 Ss [
 [*lachen*

162 > [
 M1 [Ich denk mir mal: hm/
 [
 M2 [
 [
L: Haare
 S3 [()
 S4 [
 [**s 92**
 [Hier sind nur ver-

20

163 M2 [
 [
Nase
Haare
 S4 [nünftige Leute. (
 > [
 S5 [Ja
 [**s 93**
 [ich finde das/ find das ähm sähe irgendwie

164 M2 [
 [
 S4 [()
 S5 [() würde/ würde gut aussehn wenn wir jetz

165 M2 [-----
 S5[halt Poster/ äh Poster von irgendwelchen prominenten Leuten

166 S5[(machen würden) wir müssen natürlich klarstellen dass

167 S4[Ja genau.
 [lachend
 S5[das (nette Menschen sind). Zum Beispiel (.) (Jacke
 Ss[lachen

168 S5[el) annehmen würden n paar sagen dass nich,

169 M1[Ich mein wir können
 S5[dann müssen wer ()

170 M1[die Klasse ja so ein bisschen unterteilen denn alle wer-

171 > [-
 M1[den nich äh/ also () oder sowas
 [R v----- R↑
 [Handfl o
 S2[Fritz s 95 Fritz
 S3[Gildo
 S4[Gildo Horn

172 s 96
 S5[Genau. Wir stelln so ne Pappfigur von Gildo hier auf.

173 M1[Herr Walther s 97 Pscht. Könntet
 [R: L RL: Haare hin-
 S1[Ih.
 S2[Jede Pause bringen wir ()

21

174 > [- s 98
 L [Ähm ich denk das Ge-
 M1[ihr vielleicht noch mal ruhig sein? ↑
 [ter Ohren----- RL: Nacken-----

175 > [-
 L [spräch äh müsste wahrscheinlich noch weiter geführt wer-
 M1 [-----

176 > [den, über zwei Punkte. Ihr habt jetzt ers mal geklärt ähm
 M1 [-----L: *Haare hinters Ohr*-----

177 L [wer eigentlich das wünscht, ob dieser mehrheitliche Wunsch
 M1 [-----

178 L [dasselbe wünscht oder verschiedene Sachen müsste hier

179 L [noch rausgekracht werden, das heißt wie soll das eigent-
 lich aussehn, wenn das fertig ist, ist das eine, und euer

180 L [noch wichtigeres Thema ist, wie kann es funktioniern

181 L [dass es nich wieder (.) zerstört wird oder vernachlässigt

182 L [wird. Das scheint mir das wichtigste Thema zu sein nach

183 L [eurem Gespräch, ich denke, wenn wir da Luft ham, wir wer-

184 L [den am Schuljahresende sicherlich Zeit ham auch nach der

185 L [letzten Klassenarbeit, könn wer dafür auch noch n mal

186 L [Planungsstunden äh unterbringen wo wir das besprechen, äh

187 L [wie könn wer da (.) Ideen finden für andere Lösungen.

188 L [Das wäre mein Vorschlag, es in die Richtung (zu vertagen),

189 L [es wird ja in diesem Schuljahr äh siehe Kunstlehrer

190 L [ohnehin nich mehr so viel möglich sein. s 99
 M2 [-----
 L: *Nacken*-----
 ↑
 Äh wir könnens jetzt

191

22

192 M2 [vielleicht schon mal drauf n bisschen verbaren, falls/
 [R v/z

193 M2 [wer jetzt irgendwie n paar Poster übrig hat oder (.) der
 [Schultern ↑-----

194 M2 [die unbedingt mitnehmen will oder/ ja. Mit dem/ also
 [----- L schiebt r Ärmel↑ ver-

195 M2 [auf/ wer welche hat, kann die ja schon mal mitbringen.
 [schränkt Ae
 S1 [Christian Christian. Christian.

196 S2 [Axell s 100
 S3 [Kann ich mal ganz kurz?
 Ss [reden durcheinander

197 M2 [()
 [R: S3
 > [-
 S3 [Ich würd sagen das bringt aber noch nix. Äh ers-

198 S3 [mal müssen wir/ guck mal wenn wir hier die Franz Kafka Pos-

199 S3 [ter hier ham aber () Ich meine die müssen dann

200 S3 [auch ers mal weg, dann muss ers mal hier die: Reihe ab-
 S4 [Aber die könn wer an die
 s 101

201 M2 [L Haare-----
 S3 [geschlossen werden, und/ und wenn die dann so
 S4 [Wand hängen.
 S5 [Ja. An der Wand.
 s 102

202 M2 [----- geht n l
 > [-
 S3 [lange irgendwie im Schrank ähm aufbewahrt werden dann sind

203 > [.
 M2 [Hmhm
 [zur Wand----- (außerhalb
 S3 [se eh wieder k/ dann werden se kaputt gemacht oder so.

204 M2 [**s 103**
 [Das könnte man aber zum Beispiel schon mal abmachen
 [des Bildes)

205 M2 [weil ()
 S1 [() dafür kriegst du auch n Blatt hin. (*kommt*)

206 M2 [zurück
 S1 [**s 104**
 S3 [Nee aber ich würd die Sachen dann jetz noch nicht

207 S3 [ähm mitbringen irgendwie. Erstmal alles so aussortieren

208 M1 [**s 105**
 S3 [Jaja. Ich mein das is klar, wir müssen auch erst-
 S3 [und dann.

209 M1 [> [-
 [mal äh die Sachen raustun die wir nicht in der Klasse ham

23

210 M1 [wolln. **↑** Deswegen würd ich vorschlagen, dass wir ne Liste

211 M1 [machen wo ihr eintragt, was ihr gerne so in der Klasse
 [R winkt heran

212 M1 [haben würdet. (2) Also: das wär vielleicht.
 [*stützt RL seitlich auf Becken*
 [*
 [*nickt*
 S1 [*lacht* **s 106**
 S2 [Couch.
 Ss [*lachen*

213 M1 [**s 108**
 [*Reelle Sachen. Ja? Also/*
 [*
 [*r Handkante v* **s 109**
 S1 [**s 107** Ey ich hätt
 S3 [Mit Bärenfell.
 S4 [N Bett.

214

M1 [**s 111**
 geht zum Platz
 M2 [Ne Couch kannst mitbringen.
 geht zum Platz
 S1 [gern ne Bar **s 110**
 S2 [Ne Kellerbar.
 S3 [Ja.
 S5 [Kannst ja eine kaufen.
s 112

215

M2 [Ja klar.
 setzt sich
 S1 [Ja das wissen wer. **s 113**
 S2 [Ich hab noch n Sessel zuhause.

216

S2 [Im Keller steht der. **s 114**
 N alten Fernseher.
 Ss [
 reden durcheinander

24

217

L [**s 115**
 S3 [N Kühlschrank **s 116**
 Scheint n ganz interes-
 S4 [N Kühlschrank.

218

L [santes Thema zu sein. Ne? Zumal/ also einmal setzt
 S1 [Ja.
 S2 [Hm.

219

L [es im Moment ziemlich viele Ideen frei Couch Kühlschrank

220

L [nk Sessel Fernseher **s 117**
 S1 [Videorecorder. **s 118** Man könnte
 S2 [Couchtisch

221

L [Schule recht gemütlich machen. Ne? Und das andere is

222

> [-
 L [dass äh ich glaub ganz viele Überlegungen in Gang
 S4 [Minikino
s 119

223

L [gesetzt hat wie machen wir das Klasse eigentlich. Kriegen

224

L [wir das hin? Kriegen wir das nich hin? Was könn wer ma-

225

> [-
 L [chen, damit wirs hinkriegen? Ähm ich denke, dafür könn

226 L [wer zusammen n paar Ideen auch sammeln, und es gibt glaub

227 L [[>] [⁻ ich auch ähm so n paar Ideen, die ich von (.) anderen

228 L [Stellen her kenne, die ich euch vorschlagen kann, von denen

229 L [ich erwarten würde dass es euch hilft, damit es besser

230 L [klappt. Gibt s Möglichkeiten. ///

Dateiname : Uhr
Bezeichnung : 6:14 Klassengespräche
Aufnahmedatum: 23.6.98
Transkribent : Berkemeier
Copyright : Berkemeier

Siglen : Kürzel Erklärung

L	Herr Walther
M	Christine
S1	
S2	
S3	
S4	
S5	
S6	
Ss	

270 L [klappt. (4) Tanja Uhr. Gesprächsleitung Chris-
S1[Also. Ja.
Ss [*lachen*

271 L [tine **s 1**
> [- -
S1 [Ähm ja also äh wir hatten mal am Anfang der
Ss [*lachen*

272 > [-
S1 [Fünf hier mal so ne Uhr häng', äh die is dann aber irgend-
> [. .
S2 [Ja ja

273 > [-
S1 [wie äh ja kaputt gegangen. Und ich
S3 [Ins Waschbecken gefallen.
Ss [*lachen*

274 S1 [fänd das eigentlich ganz schön zumal wir ja auch ziemlich

275 S1 [viel Geld in der Klassenkasse haben, wenn wir mal viel-

276 > [-
S1 [leicht ne/ von dem Geld ähm oder vom Teil des Geldes, ne

277 >[-
S1[äh neue Uhr besorgen würden, ähm weil in vielen Klassen-

278 >[-
S1[räumen, die ich bisher gesehn hab, hängt äh ne Uhr, weil

279 S1[dann is das au nich mehr wie jetz zum Beispiel bei Klas-

280 >[-
S1[senarbeiten, da brauch man eigentlich ne Uhr, und äh dann

281 S1[is das doof wenn man seine Armbanduhr mal zu Hause ver-

282 >[-
S1[gisst, dass man auch mal ähm de/ dann hier auf die Uhr gu-

283 L [Du
S1[cken kann. Dass das nich unbedingt notwendig is. (.) Also

284 >[-
L [musst nich mich allein überzeugen, Tanja. Ähm ich
S1[un deswegen/
Ss [*lachen*

285 L [hab nur eine Stimme, wenn ich mit abstimmen soll.
>[-
S1[Und ähm deswe-

286 S1[gen fänd ich das ganz schön wenn wir mal ne neue Uhr kau-

287 M [Wer hat dazu was zu sagen? (2)
S1[fen würden.
S2[Mich als erster

288 M [Monika
[*lacht*
S2[gemeldet. **s 2**
>[-
S3[Ähm ich find das auch gut, (.) auch

289 >[\ \
S3[so wie Tanja sagt also (.) ja. Ja das wollt ich nur sagen.

290

> [M [Jakob s 3 Äh habt ihr s 4
 S4 [Ich find das auch gut.
 Ss [lachen lachen

291

> [M [auch was anderes zu sagen als äh find ich auch gut?
 S3 [Ja (

1

292

> [M [Ähm Katja.
 S3 [) s 5
 > [S4 [Also öh ich find das auch gut. Nur äh
 lacht ↑
 Ss [la-

293

> [S4 [Nur ähm ähm wenn die Uhr je/ dahinkommt, irgendwo
 Ss [chen--

294

S4 [hingehangen wird, dann dahin. Weil da sehn wer nichts. Al-

295

S4 [so die Kinder die hier sind.
 S5 [Ersmal (ersmal)

296

> [M [s 6 Ähm (.)
 S1 [Über die Tafel. Genau.
 S2 [Genau.
 S6 [Ja wenn ()

2

297

M [Benjamin s 7
 > [S3 [Isch frag misch wo äh wo () geblieben is.
 ↑

3

298

M [s 8 N Mädchen dran. Marita.
 S4 [Im Mülleimer
 S5 [s 9
 Ss [Also ich
 lachen ↑

299

S5 [wär dafür dass wir jetzt abstimmen. s 10 Weil sonst
 S6 [Nein () s 11

300 >[-
S5[wird bestimmt äh/ also ich kann mir vorstelln dass jetzt

301 >[-
S5[nichts mehr äh so noch zu der U/ zu der Uhr gesagt wird,

302 S5[nur es wird jetzt nur noch begründet warum man dafür

4

303 M [Bist du denn dafür oder dagegen?
S5[oder warum man dagegen is. ↑ **s 12**

5

304 L [Nur (.) vom **s 14**
M [(2) Herr Walther () ↑
S5[Ich bin dafür. **s 13**

305 L [Verfahren her. Wenn ihr in die Wand reingehn wollt, braucht

306 L [ihr n Schlagbohrer. Das dürfen wir nich selber machen,
Ss[Oh

307 L [muss n Hausmeister wenigstens machen, von den drei

308 L [Hausmeistern die wir haben werden zwei das nich machen,

309 >[- -
L [(.) ähm und äh der eine hat Gott sei Dank Sommerferien-

310 >[-
L [dienst, der dritte ders macht, äh wenn wir da reingehn müß-

311 L [ten wer n Haken nehmen, wir hatten damals nur ne (

6

312 L [) Schraube, falls die Uhr doch noch da sein sollte, da
↑

313 L [war nur die Batterie leer. Die würde also weiter funk-
S1[*lacht*

7

L [tioniern. (3) **s 15**
 > [-
 M [Gut ähm dann () dann möcht ich
 Ss [*murmeln*-----

314

M [jetzt abstimmn wer is jetzt dann dafür dass ()

315

8

M [(2) Ja: Mehrheit. (3) **s 16**
 S1 [Was? Die
 S2 [Okay eindeutig Minderheit.
 S3 [Ja: ↑

316

9

S2 [gibt's/ die gibt so um dreißig Mark **s 17**
 S3 [Tchibo
 > [- **s 18** ↑₉
 S4 [äh Ja also ich find dann soll-
 Ss [↑₁₀ *lachen*

317

10

> [\
 S4 [te man jetzt jemanden finden/ ja der dann irgendwie klärt

318

> [-
 S4 [ob die andere Uhr noch da is. Wenn ja äh dann vielleicht

319

M [**s 19** -
 S4 [neue Batterien dazu (kaufen) auch. Wer möchte das ger-

320

11

M [ne machen? **s 21**
 S2 [Hier der Hendrik Müller.
 S4 [He
 S5 [He **s 20**
 S6 [Bei Tchibo gibt's das. ↑

321

12

S2 [der weiß wo's () Uhrn **s 22**
 S4 [Weiß denn jemand wo
 Ss [*lachen* ↑

322

S4 [die alte Uhr geblieben is? Weiß denn jemand wo die
 S5 [Bitte?
 S6 [Im Mülleimer

323

S4 [alte Uhr is? **s 23** ()
 S6 [Im Mülleimer. Aber der is geleert.

324

s 24

S1[Seine Spur is verschwunden. s 25
 S2[Uhr. Bitte melde dich.
 S4[)

325

s 26

>[
 M [Ja und was solln wir jetz machen? Ähm ja.
 >[\
 S1 [Ja.
 >[\
 S2 [Ja isch/
 >[-
 S3 [äh
 Ss [lachen murmeln

326

s 27

>[
 S3 [Also ich hab n Vorschlag schon. Ähm dass wir (.)

327

S3 [vielleicht jemanden bestimmen weil ich denk
 [atmet kurz ein

328

S3 [mal, die alte Uhr is bestimmt nich mehr da. Die hab ich

329

>[
 S3 [auch im Mülleimer gesehn, und ähm dass irgendjemand ähm

330

13

S3 [ne Uhr kauft, und dann/ (.) eine billige Uhr, und dass

331

S3 [der dann das Geld aus der Klassenkasse zurückgegeben
 Ss [murmeln-----

332

s 28

M [()
 S3 [wird.
 S4 [Nee ich hab/ ich: hab das/ also ich würd
 Ss [-----

333

S4 [sagen dass es keine (Idee) is. Also (.) jetz muss es

334

14

S4 [nich so teuer sein, aber ich fänd's auch schön, wenn's ne

335

S4 [schöne Uhr is. Also/ vielleicht gibt's ja auch billige

336

337 >[-
S4[schöne Uhrn (is) äh/ vielleicht gibt es ja auch schöne

338 >[-
S4[billige Uhrn, ähm dass: also/ vielleicht ham wer noch

339 S4[() genug Geld in der/ in der Klassenkasse um ne schöne

15

340 S4[Uhr zu kaufen. (.) Also (nee) ich find () **s 29**
>[- -
S5[Ähm ja äh

341 S5[ich würd dann auch mal sagen dass ihr jetzt zusätzlich

342 >[-
S5[dann auch noch vielleicht bestimmt, ähm wie teuer die Uhr

343 >[- **s 31**
S5[sein darf. Weil **s 30** Äh weil sonst
S6[Hundertfünfzig Mark
Ss[*kichern*

344 S5[ham wir da überhaupt keine Grenze jetzt irgend/ dann weiß

345 S5[derjenige der das besorgen soll überhaupt nich, wie

346 **s 32**
S1[Fünfzig Mark reicht doch. **s 33**
S2[*leise*----- Ich denk so
S5[teuer es sein darf.

347 M [(3) Lina
S2[ne Standuhr für tausendfünfzig.
S3[Was meint er?
Ss[*lachen*

16

348 **s 34**
S4[Also ich wollt jetzt eigentlich noch was zu Monika sagen.

349 >[-
S4[(2) Ähm also vielleicht findet derjenige der die Uhr

350 >[-
S4[kauft ähm das andere schön was du schön findest. Ich denk

351 S4[mal wir müssen ja demjenigen schon die Freiheit lassen

352 >[-
S4[äh der das dann kauft.
S5[Aber/ s 35
>[-
S6[Äh wie teuer sind solche Uhrn.

17

353 >[-
M [(2) Ja s 36
>[\
S1[Ja Also es gibt so Uhrn ungefähr
S6[Weiß das jemand?

18

354 >[-
S1[so groß die/ wie wir hatten, die auch äh was durchhalten

355 S1[also jetzt nich billig sind, aber auch nich teuer, kos-

356 >[- s 37
M [Gut äh wer/ (3) s 38
S1[ten so um die fünfzwanzig Mark.
S2[(Vor-

357 M [Was? s 39
S2[schlag) () Ja das wollt ich

358 >[- s 40
M [doch grade. Äh was ihr zur (.) Preisvorschläge. Monika
S2[Ja

359 >[- \
S2[also ich würd ähm/ ja wenn/ wenn Achim sagt dass die (.)

360 S2[da so/ also ich hab ne schöne Uhr in meinem Zimmer. Die

361 S2[hat nur fünf Mark gekostet, (.) also dass das dann die

19

362 S2[höchsten/ find ich höchstens fünfmzwanzig Mark kostet. Und

363 >[
S2[noch was zu Lina, also ähm ich denke mal nich, dass es

364 S2[so ne/ so ne/ wie wir/ wie wir vorher hatten, so ne (.)

365 S2[weiße Uhr is, sondern irgendwas wo/ die bunt is oder so.

20

366 M [s 41 (s 42) andern Vorschlag? Ju-
S3[Mit Mickymaus
Ss [lachen

367 M [lius
S4[Genau hat denn einer? s 43
S5[Ja also ich denke dass wir eine

21

368 S5[Uhr so/ ja höchstens/ höchstens vierzig holn, weil wir

369 S5[wolln ja ne Uhr und kein (.) Scheiß, so: ich mein jetz/
leise

370 S5[zum Beispiel Achim hat ja gesagt, dass er irgend ne stabi-

371 S5[le holen könnte. Ich mein/ hast du das gesagt?
S6[Was dann

22

372 >[Die was aushält. Ja okay. Auf jeden
S6[stabil? () kaputt also.

373 S5[Fall sollte sie (.) nich so langweilig sein wie die letz-

374 S5[te. Ich find da sollte das Zifferblatt irgendwie witzig

375 S5[sein. (Als) Coca-Cola draufstehn oder/ oder weiß ich
Ss [murren

376 S1[Mickymaus?
S5[nich. Irgend/ irgend/ irgend/ irgend n Bild oder so.

377 S5[>[-
Das is/ das is besser als äh so langweilige ganz weißes

378 S5[Zifferblatt und draußen so n superschwarzen Rand drumherum.

23

379 M [>[s 44
Also ich hab jetzt irgendwie ähm ja fünfzwanzig Mark und

380 M [(.) vierzig Mark. Noch irgendwas dazwischen, oder/
S2[Nochwas?

381 M [Kira.
S3[>[s 45
Also ich hätte noch n Vorschlag ähm ähm höchstens

24

382 S3[dreißig Mark, aber auch niedrigens zehn Mark. Da/ Nach-

383 S3[her isses dann wieder so ne Uhr und dann geht sie wieder

384 S3[kaputt. Und dann ham wie ja um/ das Geld umsonst rausge-

25

385 M [Anneliese
S3[schmissen.
S4[>[s 46
Ähm ich würd sagen, dass wir ersmal klärn,

386 S4[wo die Uhr hinkommt, und dann/ ich weiß nich. Entweder

387 S4[hab ich das falsch verstanden, wir solln doch auch um-

388 S4[ziehn in nen andern Raum oder? Nich? (.) Ziehn wir
S5[Nein.

389 S4[>[-
nich um? Ja hab ich so verstandn. Ähm, denn, ich würd
S5[()

26

390 S4[sagen dass wir ersmal klärn wohin die kommt, und des find

391 S4[ich beim Schrank auch. (.) Bei diesem. Das gehört jetzt

S1[()
S2[()
S4[zwar nich dazu, aber/ Ja dafür bin ich aber nich.
392

S2[)
S4[Also ich find das sollte man auch mal irgendwann
393

27

M [Ja aber jetz/ wir
S3[()
S4[mal klärn. Wohin der kommt. s 47
394

M [könn ja jetz ersmal wieder so (verfahrn) beim Preis und
395

M [dann regeln wer dann danach wo die dann hinkommt, also
396

M [ich hab jetz fümzwanzig, dreißig und vierzig. Wer is für
397

M [fümzwanzig? Höchstens (4) eins zwo drei vier/ also eins
398

>[
M [zwei drei vier (.) fünf. Ähm wer is für höchstens drei-
399

>[
M [ßig? (3) Ja das is eine Mehrheit, also sagen wir
S1[Mehrheit.
400

28

M [höchstens dreißig Mark. Und wo soll die hinkommen? Ers-
401

M [mal Vorschläge,
S1[Wieso (s 48)
S2[Das könn wir doch machen, wenn
402

M [(3) Lisa
S2[die Uhr da is. (2) Neues Thema? s 49
S3[Wir könn ja so
403

S3[n/ dass wir jetz einmal so n Zettel dranmachen und dann
404

S3[() dann braucht man auch kein Nagel in
405

406 S3[die Wand hauen. s 50
 S4[Oh nee. s 51
 S5[Das stimmt.
 S6[Doch das ()

407 M [Susi
 >[s 52
 S1[Ähm da wär ich eigentlich nich für, denn: ich weiß

408 >[-
 S1[nich wie das/ wie das dann is äh wenn man dahinten sitzt.

409 S1[Da kann man sicherlich nich so gut dadrauf guck/ Also

410 S1[(.) ich weiß zwar jetzt nich wie das m/ mit den Nägeln und

411 S1[so is, das klappt wahrscheinlich nich, aber (.) ich sag

412 S1[jetzt mal meinen Vorschlag davorne hin. Also über dies

413 >[-
 S1[Poster äh simple present. Da. Da so/ da können's die meis-

414 M [Achim
 S1[ten sehn. (3)
 >[s 53
 S2[Äh Also:, was (Armin ge)sagt mit dem Vor-

415 S2[schlag, da würd ich das aufgreifen was Herr Walther gesagt

416 S2[hat, da müssten wir jetzt den Hausmeister kommen lassen

417 S2[wegen dem Schlagbohrer, () Ich mein also wir

418 S2[sollten's nich so kompliziert machen, (.) und (.) we/ wenn

419 S2[wir, also ich denk von hinten würde man sowas (.) eigent-

420 S2[lich auch sehn können, und wenn, könnt man ja jemand

421 S2[fragen, kannst mir mal kurz sagen wie spät es ist. Wie

422 S2[inner Klassenarbeit sitzen wir eh alle n bisschen versetzt,

423 S2[dass man sich dann die (.) keine Uhr ham viel-
S3[Ja genau.

424 S2[leicht n bisschen mehr in die Mitte setzen. Also der/ dass

425 S2[man da dann n Hausmeister holen muss, der dann mim

426 S2[Schlagbohrer kommt, find ich n bisschen arg auf(ständig)
S4[Und

427 S2[Das/ sch/ denn bis wir das geregelt ham is eh Weihnachten.

428 M [Du meinst jetzt über die Tafel. **s 54**
>[S2[Also/ **s 55**
S3[Ja find ich gut. (

429 M [Nagel) **s 56**
>[S4[Ähm ich würd ersmal gucken ähm

430 S4[wohin die Uhr passt, wenn wir die gekauft ham. Denn wenn

431 S4[das so ne ganz bunte is, dann passt die vielleicht gar

432 S4[nicht dahinten hin (die jetzt hierhin). Und wenn die jetzt

433 S4[ganz weiß is, dann/ dann passt die vielleicht au nich

434 S4[dahin wo wir se jetzt nich hinwolln. Und dann muss (

435 M [(4) **s 57**
>[S4[) Also ich würd das ers dann mal gucken. (Ja. (

29

30 436 M [] dass da jetzt irgendwie andere Vorschläge (.) da noch/

31 437 M [(3) Marita] s 58
 S5[] Also Justus hatte eben gesagt mit die-
 438 S5[sem Bildchen auf der Uhr. Ich denk mal das kann zwar sein,
 439 S5[aber die Uhr muss auch gut le/ lesbar sein. Denn
 S6[] Ja aber
 440 S5[wenn da jetzt zu viel Schnörkel oder so sind, dann (.)
 441 S5[könn die die vielleicht bald wechseln ()

32 442 M [] Ja und wo wolltest du die Uhr dann hier hin ham? s 59 s 60
 S5[] Also ich
 443 M [] s 61
 S5[find an der Wand auch günstig. Hat denn
 Ss[]
 murmeln-----
 444 M [jetzt hier jemand noch n neuen Vorschlag wo die hinkommt.

445 >[] s 62
 S1[] Ähm also (2) mansche/ man/ also mein Vorschlag is ers-
 446 S1[mal da in der Mitte. Dann könn das nämlich auch alle sehn.
 447 S1[Weil hier über der Tür, da macht man auch n/ da schlägt
 448 S1[man die Tür mal zu, dann kann die auch leicht runterfal-
 449 S1[len, und (.) manche ham jetzt über die Farbe und über das
 450 S1[Muster geredet. Ich find wir sollten jetzt ersmal (.) ab-
 451 >[] \
 S1[stimmen überhaupt wer das mitbringt, und ja und wohin.

S1[Das sind nämlich die zwei wichtigsten Sachen jetzt.
 S2[Ja.
 S3[Ab-

452

s 63

M [Also i/ das war jetzt irgendwie da (.) über die Ta-
 S3[stimmen?

453

M [fel, dahin, da oder dahinten. Wer is für über die Tafel?

454

M [>[(4) Äh wer is für (.) na über das ähm Schild? Eins
 [Schellen

455

M [(.) zwei (.) drei. Wer is für über die Tür? Fünf. Wer

456

M [>[is n für die Mitte? /// Also es war jetzt ähm zweimal elf,
 [

457

M [>[einmal über die Mitte und einmal über die Tafel. Äh
 S1[

458

M [>[\ / Ja. Und äh wer hat denn
 S1[(Hör mal ?)

459

M [jetzt alles was anderes gewählt?
 S2[He? Was soll das denn jetzt

460

S2[werden?
 S3[Ja wegen den andern zusätzlich.
 S4[Die wähln dann jetzt

461

M [>[Ja
 S4[>[noch ähm zusätzlich.
 S5[Also machen wir nochmal die Wahl.
 S6[Noch-

462

M [>[Nein wer äh wer für das simple present und für (2) ähm
 S6[mal nur die beiden

463

464 M [ja ja und für über die Tür gewählt hat. Wer war das.

465 M [Die/ die ah nee/ Die wähln jetzt nochmal entweder über die

466 M [Tafel oder übers/ (2) in die/ die Mitte. Ja äh wer
S1 [lacht
S1 [()

467 M [is für die Tafel von denen? (3) Und wer is für die Mitte?

468 M [Dann kommt's über die Tafel.
S1 [Schlagbohrer
Ss [stöhnen/jubeln

33

469 M [Und wer möchte jetzt/ wer würde/ wer möchte ne Uhr
S1 [brrrr ↑ **s 64**

470 M [mitbringen? (3) **s 65** Hast du eine? **s 66**
S2 [Monika hat ne () **s 67**
S3 [Ja al-

471 S3 [so die müssen wir nich kaufen. Die hab ich auch selber

472 M [**s 68** Funktioniert die? **s 69**
S3 [gemacht. Also ich hab (.) / Also ich
Ss [lachen

473 S3 [weiß nich, ich muss mal gucken, vielleicht ham wir noch

474 S3 [Zeiger. Also ich hab dieses **s 70** **s 71**
S4 [Ne Uhr ohne Zeiger? Nein
Ss [lachen

475 S3 [das is/ also ich hab/ da müssten wir (.) also ähm viel-

476 S3 [leicht nur (2) also nur Zeiger holn. Also ich kann mal

477 S3[gucken ob wir Zeiger haben, aber (n Blatt und sowas
Ss [*lachen*

478 >[**s 72**
M [-
S3[Ähm ja einer () hat denn jemand
hab ich schon mal.

479 M [so ne Uhr dass wir die überhaupt nich kaufen müssen. (2)

480 **s 73**
L [Christine. Ich würd vorschla-
M [Ja außer jetzt Monika.
Ss [*lachen*

481 L [gen dass d'es mit den dreien die sich gemeldet haben noch

482 L [so klärst, und gegebenenfalls einer übernimmt den Auf-
M [Ja

483 L [trag und nimmt sich die Klassenkasse. ///

Dateiname : Umtopfen
 Bezeichnung : 6:2 Klassengespräche
 Aufnahme datum: 5.5.98
 Transkribent : Berkemeier
 Copyright : Berkemeier

Siglen : Kürzel Erklärung

L Herr Walther
 M
 S1
 S2
 S3
 S4
 S5
 S6
 Ss

1 L [Dann würden wir mit deinem Punkt anfangen, () Wer

2 L [is Gesprächsleiter? (Gut)
 M [Ich
 > [s 1
 S1 [Also ähm ich find die Blu-

3 M [Kein(
 > [
 S1 [men, die könnten mal ähm umgetopft werden.(3)

4 > [
 M [)? Benjamin / s 2
 S2 [Isch/ Find isch eigentlich nisch, weil da-

5 > [
 S2 [hinten muss auch gar nicht ver/ ähm da auch/ ich find nisch,

6 M [Achim s 3
 S2 [dass die umgetopft werden sollten.
 S3 [Also: ich find

7 S3 [zwar auch, dass die nich sehr (.) toll aussehn, aber wenn

8 S3 [wir jetzt da große Umtopforgansisation machen, wer will/

9 S3 [we:r will das denn jetzt machen? Dass, wenn hier jemand

10 S3[(Köpfe) bereitstellt, um das zu machen, dann von mir aus

11 S3[gerne, aber ich find dazu muss sich jemand finden.

12 M [() s 4
S1[Also ähm ich mein es geht jetzt nich nur um das Aus-

13 S1[sehen von den Blumen, weil jetzt sehn sie vielleicht noch

14 >[
S1[ganz schön aus, aber ähm den Wurzeln/ also die ham ja

15 S1[Wurzeln und die werden dann immer größer und (hohler) und
>[\/
S3[Ja.

16 >[-
S1[ähm die fressen dann praktisch die Erde. Also hinterher

17 S1[sind das nur noch Wurzeln und keine Erde mehr. Und dann

18 M [Susi
S1[könn wer die Blumen (im Prinzip) wegschmeißen. s 5
>[-
S4[Ähm

19 S4[also ich find das eigentlich ne ganz gute Idee, denn

1 20 >[-
S4[manche äh (Töpfe) sind schon ähm ziemlich kaputt, weil

21 S4[das irgendwie mal runtergefallen is oder so, und (

2 22 M [()
S4[). s 6
>[-
S5[Ähm ich find die/ eigentlich auch, dass

3 23 S5[die umgetopft werden sollten, und wir könnten ja das

24 S5[Geld für die neuen Töpfe aus unserer Klassenkasse nehmen,

25 M [s 7
S5[dafür ham wir die ja. Ähm ja also (letztige) Meldung,

4

26 M [Rudolf s 8
S6[Ja also ich find äh, für diese Blume, die da am

27 S6[Fenster steht, für die sollte dringend mal n neuer Topf

28 S6[gekauft werden, weil die steht ja nur noch in diesem ei-

29 S6[gentlichen Topf drin, weil der is jetzt (

5

30 M [Ja Julius s 9
S6[).
S7[Ja ich find auch dieser/ diese beiden/ die-

31 S7[ser eine Topf, der da hängt an diesem K/ an diesem Seil,

32 S7[ich hoffe, ihr wisst, was ich meine, der sieht auch nich

33 S7[mehr ganz so gesund aus, und ziem/ ich finde auch, dass

6

34 S7[man ihn umtopfen sollte, nur ich find n ziemliches Problem,

35 S7[wer jetzt Topfe/ Töpfe irgendwie mitbringen kann, wenn

36 S7[nich sollte das aus der Klassenkasse machen, aber (.)

37 S7[sonst/ die is ja jetzt nich da, und ich finde, das soll/

38 S7[sollte man dann mit/ vielleicht mit der Klassenkasse be-

39 S1[*lachen*
S3[Ja, besprech mal mit der
S7[sprechen, damit die/ die ja halt mit der Klassen

S3[Klassenkasse
S7[Kasse Führerin besprechen, vielleicht is ja/
40

S7[Vielleicht hat die ja was zu zu sagen, dass wir lieber ir-
41

>[- s 10
M [Ja o.k.
S7[gendwie sparen sollten oder so, (.) irgendwas halt.
42

M [ich will (ich) auch noch was dazu sagen. Ich hab (
43

M [) ja? Und dann möcht/ möcht ich auch noch
lacht
44

7 M [was dazu sagen, ich find das nämlich auch, weil (.) irgend-
45

M [wann werden die Blumen ja auch größer, () ge-
46

8 M [sagt hatten. Die könnten noch neue Töpfe gebrauchen, und
S1[()
47

M [die ham ja auch kaum noch Erde, wenn die () Er-
S1[)
48

9 M [de muss und so, also wir/ ich wollt jetzt ne Abstimmung
49

>[-
M [machen, wer dafür is, dass wir neue Töpfe ähm ()
S1[()
S2[()
50

10 >[- \ s 12
M [) Erde ähm/ Was denn () s 11 Ja o.k., wer
S1[) () 11
S2[) ↑10 Christian
51

11 M [kann Töpfe mitbringen? s 13 Ja du.
S3[Na, ich aber ich weiß es
52

S3[nich genau. Ich weiß nich, ob die genau die richtige Grö-
53

54 S3[ße haben. Ich weiß auch nich wie viele. Da müsste man nach-

55 >[s 14 /
M [Ja dann guck mal nach und sach uns das dann,
S3[gucken. Also ()

12 56 M [wer (inna)/ wer is denn dafür dass/ dass die Blumen umge-

57 M [topft werden (mit neuer) Erde () Ja o.k.
S1[()

58 M [das is die Mehrheit. Dann kann (ste) ja mal gucken und

59 M [dann sagst du uns bescheid, wenn du (richtig mit Größen

13 60 M [weißt). Und den größten da, den müssen wir glaub
S3[Ja o.k. ↑

61 M [ich kaufen. ()
S1[()
S2[() s 15
S4[Aber ich denke, einige Töp-

62 S4[fe, die ham das nich nötig. Also ich weiß nich, wie das

63 S4[mit der da oben is, aber ich glaub da wär noch gut viel

64 S4[Erde drin und die is auch noch in Ordnung. Also da bräuch-

65 S4[ten wir dann keinen neuen. s 16
>[-
S5[Ja ähm wir müssen halt gucken.

15 66 M [
S5[Es muss ja nich jede Blume (n neuen Topf haben). ↑ s 17 O.k.

67 >[-
L [Äh hättet ihr an die (.) Ge-
M [ich schließ das Gespräch ab.

68 L >[] -
[] sprachsleiterin ähm Rückmeldungen? (wer will es machen?)

M2[Julius
69 S1 >[] -
[] Ich find, du hast das mit Fabians ähm Bemerkung/

70 S1[er hat gesagt, er kann Töpfe mitbringen, n bisschen zu

71 S1[locker genommen. Du hast einfach nur gesagt, ja o.k. du
[] ((imitiert

72 S1[bringst ja Töpfe mit (), da war das für dich
[]))

73 S1[eigentlich erledigt, ich hätt mal sagen können/ also:

74 S1[ich find du hättest sagen können, dass/ dass du das irgend-

75 S1[wie toll findest, ich find das toll von Fabian, dass er ü-

76 S1 >[] -
[] behaupt (.) ja (.) dass er gegenüber (2) öh ja halt, ich

77 S1[finds gut vom Fabian, dass er uns das anbietet. Nich so

M2[Dirk
S1[locker einfach (.) wegstecken.
S2[()
S3[Ja ich

79 S3[würd auch mal nachgefragt haben, wieviele Töpfe das sind.

80 S3[()
S4[Weiß er nicht.
S5[Oh weiß er nicht.
S6[Weiß er ja

M2[Noch jemand? (.) Achim
S6[nicht. **s 18**
S7[Ich denke, wir bräuchten ja
81 ↑

82 >[
S7[auch Erde, (2) ja weil ähm ich denke mit Umtöpfen und

83 S7[weil Julia ja gesagt hat, dass die Erde dann immer weniger

84 S7[wird, denk ich, werden/ wird die Erde n bisschen mehr be-

85 S7[nötigt als neue Töpfe. Und ich denk, Erde, das kann man

86 S7[nur spendieren und deshalb würd ich sagen, dass wir uns

87 S7[da doch von der Klassenkasse ma so n Zehn-Kilo-Pack holen

88 **s 19**
S1[Ja und wer transportiert den ()?
S2[Wieso **s 20**
S3[Ja die Jungen
S7[oder so.

89 S3[natürlich.
S4[() **s 21**
S7[Sich selber/ wenn man mal zu

90 **s 22**
S1[Zehn Kilo Achim?
M2[Jetzt/ jetzt
S3[()
S7[Hornbach fährt oder so kann man immer mal

91 M2[kommen aber nur noch diese Verbesserungsvorschläge. Hen-
S3[)

92 S2[drik **s 23**
S4[Das reicht nich.
S5[Also () fand ich ganz gut,

93 S5[dass du auch was gesagt hast, aber, wenn du schon was sagst,

94 S5[dann wü/ dann würd ich das nich immer alles wiederholen.

95 S6[() nich alles wiederholen, was du gesagt hast.

17

> [-
 M2 [(2) Ähm (2) Leon. s 24
 S1 Also ich find der/ is der/ das is

96

S1[jetzt noch gar nicht so richtig geklärt. Wir ham jetzt nur

97

S1[geklärt, dass wir das machen wollen. Nur, wie wir das

98

S1[machen wollen ham wir jetzt gar nicht geklärt. s 25
 S2[Aber das is

99

18

S2[ja auch klar, weil wir müssen ja auch noch mit den an-

100

S2[dern/ die () jetzt weg sind, die ham ja auch die

101

S2[Klassenkasse. Damit müssen wir das () auch noch

102

M2[Katja
 S1[Ja, ich weiß.
 S2[klärn.
 S3[Ach ja.
 S4[gähnt s 26
 Ich hab noch was zu dir.

103

S4[Die Klassenka/kasse gehört ja nicht der Anna. Die ge-

104

S4[hört ja an/ unserer ganzen Klasse. Also müssen wir (

105

M2[s 27 (3) Will keiner mehr. Ich glau-
 S2[Ja, aber trotzdem.
 S4[)

106

19

M2[be/ nur noch Hendrik. s 28
 S5[Ja also, was Achim jetzt grad gesagt

107

S5[hatte mit der Erde, dass wir die vielleicht holen könn-

108

S5[ten. Aber wir haben jede Menge gute Erde im Moment. (.)

109

S5[Und die/des ham/ brauchen wir eigentlich gar nicht, alles

110

s 29

M2[Also du jetzt
S5[was wir brauchen, ham wir schon verbraucht.

111

20

s 30

>[zuhause.
M2[Also wenn du darfst/ äh möchtest,
S5[Ja.
S6[Ach so.

112

s 31

M2[kannst du
S5[Das is jetzt nur keine Blumenerde drin (richtig

113

s 32

M2[Also (2) Gartenerde.
S5[nicht) Ja
S6[Aber, nich so ne komische Brö-

114

21

s 34

>[
M2[Ähm njähm (dann schließ ich jetzt
S5[(
S6[ckelerde.

115

L [O.k. Du entscheidest, was du an Rückmeldungen ha-
M2[ab.)

116

>[/ -
L [ben möchtest, ähm ich würd aus meiner Sicht zwei oder

117

L [drei (fehlende) Sachpunkte gern noch hinzufügen. Bei dem

118

>[-
L [einen möchte ich anknüpfen an das, was Leon sagte. Äh du

119

L [sagtest, es ist ja noch gar nicht richtig geklärt worden.

120

>[-
L [Ähm ich würde, wie später jemand sagte, denken, dass die

121

L [Klasse, wenn sie hier anwesend ist und entscheidet, ü-

122

>[-
L [ber die Klassenkasse verfügen kann. Ne? Und äh da brau-

123

L [chen wer die Klassenkassenführer nich fragen, sondern wir

124

125 L [beauftragen die dann entsprechend zu bezahlen. Das andere

126 L [ist, mir is eigentlich noch unklar, wer jetzt bis wann

127 L [was genau macht. Denn da gabs anscheinend mehrere Auffas-

128 L [sungen in der Klasse drüber. Wobei ich zum Beispiel den-

129 L [ken würde, es wäre sehr sinnvoll, die Erde nich in die

130 >[-
L [Klasse zu holen. Ähm sondern lieber die Töpfe mit dort um-

131 L [topfen und wieder hierher. (.) Wahrscheinlich.
[atmet ein

132 >[-
L [Hm das, denke ich solltet ihr schauen als Gesprächsleiter

133 L [bei so ner Entscheidung möglichst genau hinzukriegen.

134 L [Wer macht bis wann genau was.
M [Soll ich das jetzt machen?

135 L [Dann/ (.) Moment noch. Dann war n Themenwechsel drin. Ich

136 >[-
L [weiß nich, ob ihr s mitgekriegt habt. Äh Julia hatte

137 >[-
L [angesprochen Um(.)topfen und äh daraus wurde dann neue

138 L [Töpfe kaufen. Das sind eigentlich zwei verschiedene Themen.

139 L [Kann sein, dass sie zusammengehören, dass das eine das

140 L [andere braucht, aber als Gesprächsleitung wär es wichtig

141 L > [für dich, dann darauf zu achten, ähm is es in Ju/ in Ju-

142 L [diths Sinne, dass das Thema jetzt erweitert wird, oder is

143 L [es in meinem Sinne als Gesprächsleiterin, oder stell ich

144 L [das lieber an zweite Stelle, kläre erstmal neue Erde und

145 L [dann neue Töpfe. Ne? Ich denk, es wär sinnvoll, es zu-

146 L [sammen zu machen, aber es sind eigentlich schon zwei The-

147 L [men. Dann hatt ich den Eindruck, aber da bin ich mir nich

148 L > [ganz sicher, \ - äh dass einige, als du den Antrag stelltest,

149 L > [- ähm nich zufrieden waren damit, dass du den Antrag stellst.

150 L > [Bei dir zum Beispiel hatt ich den Eindruck. - Ähm
S1 > [Hm

151 L [was wolltest du an der Stelle?
S1 [Ja ich wollte jetzt nur

152 S1 [noch mal genauer klärn, wie das jetzt is, wenn wir abstim-

153 L > [Ah ja ähm (.) wir müssen uns
S1 [men, was dann genau passiert.

154 L [nicht strikt an ne (.) sogenannte Geschäftsordnung hal-

155 L [ten. Du könntest also einfach sagen, nö es is zu früh für

156 L [>[-
 L [einen Antrag, ähm du kannst aber, wenn du das ganz kor-

157 L [rekt machen willst, n Gegenantrag formulieren. Und der
 >[\/
 S1 [Hm

158 L [würde dann zum Beispiel heißen, ich möchte die Ausspra-

159 L [che fortsetzen. Ne? Und dann/ das geht, ja. Dann
 >[\
 S1 [Hm
 >[/
 S2 [Hm

160 L [würde man zuerst über deinen abstimmen, und wenn der ne

161 L [Mehrheit hat, hat sich der erledigt und dann würde man ge-

162 L [gebenenfalls über deinen abstimmen. Wobei
 >[\
 S1 [Ja
 S2 [*räuspert sich*

163 L [>[-
 L [man den sogar äh vorziehn kann, weil s n Antrag zur Ge-

164 L [schäftsordnung is. Nur damit ihr wisst, wenn mal wirklich

165 L [n Antrag gestellt wird und ihr wollt noch gar nicht ab-

166 L [stimmen, sondern ihr wollt eigentlich noch weiter reden,

167 L [dann wäre das der passende Gegenantrag, der eigentlich

168 L [sogar vorgezogen werden sollte. (.) O.k.? Das waren meine

169 L [>[- \ -
 L [Rückmeldungen und äh ja ähm entscheidet ihr zwei, ob ihr

170 L [meint, dass das Thema jetzt noch mal aufgegriffen werden

22

171 L [soll oder nicht. Gut. s 35
M > [(3) Ja Also ich wollt noch ähm (.)

172 M > [den Fabian fragen oder den Hendrik, bis wann oder/ äh

173 M > [du wolltest ähm vielleicht wenn du kannst hm die Erde mit-

23

174 M [bringen. Ja dann/ s 36
S1 > [Ja also äh Herr Walther hatte ja eigent-

175 S1 [lich gesagt, dass die Erde nich in die Klasse soll, ich

176 S1 [weiß jetzt gar nicht, wie das dann funktionieren soll.
M [Ja dann könn- s 37

177 M [te ja/ könnte man das in zwei Gruppen aufteiln. Die eine

178 M [Gruppe nimmt dann zum Beispiel (drei oder zwei Pflanzen)

179 M [mit und die andere auch, und dann würd man das zuhau-

180 M [se machen und dann mit in die Schule bringen, oder aber

181 M > [ähm wir machen es unten auf dem Hof. Das geht ja auch.

24

182 M > [Also dann wollt ich noch fragen, bis ähm (.) bis wann (

183 M [). s 38
S3 [Ja, bringt der erst was mit bis/ dass ich das mit-
S4 [((wird lauter
Ja und (ma

25

184

> [bringe und wenn der Fabian die äh Töpfe mitbringt.
S3 [))
S4 [chen)

Ja s 39

185

S4 [wann solln wir das denn machen? Ich mein (Schul-

186

> [s 40
L [Öhm ich denk es geht zum Beispiel im Anschluss
S4 [ferien)

187

> [/
L [an ne (.) letzte Stunde, ihr habt ja häufiger Unterrichts-

188

L [ausfall in Eckstunden, wo das dann n paar Leute machen

26

189

> [-
L [könnten. Und ähm ich würd das Umtopfen nich so gerne in

190

> [-
L [der Klasse ham, wenn ihr anderer Meinung seid, o.k. Ähm

191

L [(.) Das vielleicht lieber woanders. Aber ansons-
S1 [()
S2 [()

27

192

L [sten, ihr entscheidet es bitte. s 41
M [Ja also, (.) hat die

193

M [Klasse Vorschläge, wann wir das machen könnten? Also (

194

M [) könnten? Hendrik s 42
S1 [Ja, ich hab da ne Idee, wie das

28

195

S1 [vielleicht funktionieren könnte. Dass der Fabian mich

196

S1 [dann anruft, wenn er Töpfe hat, dann kann ich die Erde mit-

197

M [s 43
S1 [bringen. Ja dann wissen wir ja/ dann wi/ weiß die Klasse

29

198 M [ja nich wann. Also, wer hat jetzt ne Idee, wann wir das

199 M [machen könnten. s 44
> [-
S2 [Die ähm Blumen, die müssen ja irgendwie

200 S2 [in den Sommerferien versorgt werden. Dann können die die

201 S2 [ja in den Sommerferien mitnehmen und dann können sie

202 S2 [sie umpflanzen und danach ()
S3 [Was?
S4 [*hustet*
S5 [(2) Ja das stimmt.

30

203 M [Achim s 45
S6 [()
S7 [Jetzt will ich nur noch fragen, wer das

204 S7 [denn tun würde. Weil es sind ja auch viele, die in Urlaub

205 S1 [Höhö
S2 [Ja ich hab/ ich hab
S3 [()
S4 [Urlaub ()
S7 [sind und sowas.

206 M [s 46
S4 [) bei mir () Wer würde eine nehmen? (.) Fabian?

207 > [-
S1 [Äh s 47 s 48
S2 [Also ich kann ja eine nehmen. Ich fahre
S3 [Geht nich

208 > [-
S2 [in den Urlaub, aber wenn ähm/ die Nachbarin gießt dann

209 S2 [die Blumen und () Weil die ja nich

210 S2[weiß ()
 S3 [klatscht
 S4[() s 49
 S5[Ja also, ich kann

211 M [Du auch? O.k. dann sind, glaub ich
 S5[auch eine mitnehmen. s 50

212 M [die Blumen versorgt in den Sommerferien und dann könn-
 S1[(und dann müss-

213 M [te man das, wenn man grad/ nicht gerade in den Urlaub fährt
 S1[te man noch)

214 M [auch machen. Vielleicht wär das nich
 S1[()
 S2[()

215 M [so angebracht, wenn (Sommerferien

31

216 M [) Ja also, ich muss dann ()
 S1 [Gemurmel s 51
 S2 [Also da

217 S2[war jetzt schon wieder n Themenwechsel drin jetzt (/
 > [He
 S3 [

218 > [) ähm wann die/ äh wie die Blumen in den Sommerferien

219 S2[versorgt werden. Ja, aber wir wollten doch das Umtop-
 S3 [lachen

220 S2[fen regeln. Ja aber dann machen wir es erst in den Som-
 S3 [Ja

221 S2[merferien. Das dauert noch lange. s 52
 > [Oh wir könn das doch/
 S4 [Nee
 S5 [

32

222 S4[das dauert doch nicht mehr lange.
 S5[() s 53
 S6[Ja aber ich

223 >[
 S6[meine, wir können das vielleicht auch ähm vor der/ äh

224 S6[vor Mathe machen. Freitag. s 54
 S7[In der großen Pause meinst du.

225 s 55
 S6[Nein. Wahrscheinlich fällt ja Sport aus in den ersten bei-

226 S6[den Stunden und dann hätten wir ja frei. s 56
 S7[Aber ich weiß

227 S1[Doch
 S2[Oh (Lager)
 S3[(3) s 57
 S7[Für ähm
 S7[nicht, ob da jemand kommen würde.

33

228 S3[wie wärs denn mit drei Leuten, die das machen würden,
 ↑

229 >[
 S3[(mehr Blumen als) und ähm

230 S3[können nicht jeder/ so viele mitnehmen, dass alle Blumen in

231 S3[den Sommerferien versorgt sind. Zwei Leute sind (mir ei-

232 >[s 58
 M [-
 S3[gentlich) zu wenig. () Ja das schaffen

34

233 M [wir ja jetzt nicht mehr.
 S4[Ich glaub, du hast jetzt eins überhaupt nicht
 ↑ s 59

234 S4[bedacht. Wenn ich jetzt der einzige bin, dem/ der Erde

235 S4[mitbringen kann, und ich bin in den Ferien weg, wie wollt

35

236

>[
M [Ähm das is jetzt auch
S4[ihr denn dann die Erde/
S5[(zurückgekommen) ↑

s 60

237

M [n anderes Thema mit den Fe/ in den Ferien. (Das wollt

238

M [ich noch sagen) aber ich merk () weil wir
S7[()

239

>[
M [hatten/ wir hatten mit dem äh (Blattle) gefragt, wann wir

240

M [das machen wollen, da hatt se () vorgeschlagen, in

241

M [den Sommerferien. Da hat sie () Und dann wenn/

242

M [aber wenn die Klasse damit nich einverstanden is, dann

243

M [könn wir das auch gleich (sein lassen).
S2[(

36

244

>[
S1[Nein, ich meinte, dass/ ähm dass ähm die Kinder/ da kann
S2[an) ↑

s 61

245

S1[ja der Hendrik, der wohnt ja hier in der Nähe/ da kann

246

S1[er die irgendwo hinbringen oder die/ die Eltern oder so

247

S1[und dann können die das ja in den Sommerferien umpflanzen.

248

S1[Dann könn se die ja wieder mitbringen. Dann könn die

249

S1[die versorgen und die Erde da rein (tun).
S2[(2) Ich denke,

37

250

S2[wir sollten das mit der Klasse
S3[Also ich denke jetzt, wir

s 62

251 S3[sollten Vorschläge sammeln, wie wir das machen, dann nach-

252 >[
M [] s 63
-
Ja ähm dann
S3[her darüber abstimmen, was wir jetzt machen.

253 M [hat jemand n Vorschlag?
S1 []
lachen
S2 [] murmeln
S3 [] Haha hu:
S4 [] Ja was ()

38

254 >[\ s 64
S5 [Ja]
-
>[
S6 [] Ähm ja ich hätte vielleicht noch n Vorschlag, dass

255 S6[wir wenn/ wenn ne fünf/ wenn ne sechste Stunde ausfällt,

256 S6[dass wir es dann in ner sechsten Stunde machen, dass

257 S6[wir noch wi/ wissen () gucken, weil das is/

39

258 M [] s 65
Dann könnten/ könnten
S6[steht immer ein Tag vorher da. ↑
S7 [] Oh

259 M [wir ja vielleicht das dann () wenn das früher

260 M [raus is (), könnte der () die Erde mitbrin-

261 M [gen und Fabian die Töpfe und dann könnten wir das in

262 >[]
L [] -
M [der sechsten Stunde machen. (2) Ja
S1 [] Öh

263 L [Vorschlag, dass ich mal n Stück Gesprächsleitung überneh-

264 L [me, denn du hast jetzt auch ne sehr schwierige Arbeit,
 > [-\
 M [Hmhm Hm

265 L [und die meisten in der Klasse öh signalisieren ja auch

266 L [öh kommt irgendwie nich so recht vorwärts oder ich bin

267 L [nicht zufrieden, wie mit meinem Beitrag umgegangen wird

268 L [oder so, und ich glaube, du hast im Moment auch keine bes-

269 L [seren Chancen, das hinzukriegen. Ich denk, du machst es

270 L [gut, aber du hast ne extrem schwierige Sache. Ähm (2) is

271 L [das o.k.? (2) Ähm ich würde auf Achims Vorschlag zurück-
 > [\
 M [Hm

272 L [greifen, und öh du kannst mal nachher überlegen, was ich

273 L [anders gemacht hab als du. Vielleicht hast da n paar

274 L [Ideen. Äh und Vorschläge sammeln, wie es jetzt gelöst wird,

275 L [und ich nenne schon mal welche aus der Erinnerung he-

276 L [raus (3) kann ich hier machen, da darüber wahrscheinlich

277 L [abgestimmt werden soll, schreib ich se an.
 S1 [((schreibt an
 Gemurm

278 L > [**s 66** -
[die Tafel)) In einer äh Eckstunde hier, sechste Stunde

40

279 L > [zum Beispiel, oder durch Eltern in den Sommerferien. Ähm

280 L [wobei die einzelnen Vorschläge glaub ich noch ergänzt

281 L [werden können, damit sie genauer sind und klarer sind,

282 L > [wer wo was macht. Ähm wenn s in einer sechsten Stunde hier

283 L [is, was wäre für den Vorschlag noch zu klären? (2) Chris-

41

284 L [tina
S1 > [**s 67** -
[Äh ob derjenige, weil das ja nur einen Tag vorher

285 S1[aufm Vertretungsplan steht, ob derjenige dann auch die Er-

286 L > [**s 68** -
[Ja [Ähm (.) Lösungsvorschlag
S1[de mitbringen kann ().

287 L [dafür? (2) **s 69** -
S2 > [-
[Ähm dass ähm jeder () aufm

288 S2[Vertretungsplan, und wenn wir dann mal ne sechste Stunde

289 S2 > [-
[frei haben, dann ähm/ dann können wir das ja irgendwie (

290 S2[) sechste Stunde frei ham, dann könn wer das ja

291 S2[machen. Und dann guckt jeder darauf, ob wir mal/ mal ne

292 S2[sechste Stunde frei ham und dann bringt derjenige die

L [Hendrik
 S2 [Erde mit und () s 70
 S3 [Ja, also mir is das eigent-
 293

> [
 S3 [lich egal, äh wann ich das weiß äh. N Tag vorher reicht
 294

S3 [mir eigentlich schon, weil ich brauch dann bloß in Garten
 295

L [Dir auch? s 71
 S3 [gehn und eben/ () dann hat sich die Sache.
 296

42

> [
 L [Reicht dir auch n Tag vorher, Fabian? s 73
 S4 [Öhm dann müß-
 > [
 S4 [Ja s 72
 297

L [ten wer denk ich nur klären, wer dann sagt morgen Sachen
 298

L [mitbringen. (2) Wer macht das? Würdst du machen? Was
 299

L [dann auch dein (.) Gesprächsleitungsthema jetzt wäre. Wär
 300

L [euch der Vorschlag konkret genug? In ner Eckstunde, wo
 S2 [
 L [hustet
 301

L [was ausfällt, Fabian und Hendrik erfahren vorher davon,
 302

> [
 L [Töpfe und Erde mitbringen, du sagst Bescheid und äh du
 303

L [würdest noch n paar Kinder mit ansprechen, die mit umtop-
 304

L [fen in der Stunde. Wer würde das machen? (.) Julia, Tho-
 305

L [mas, würde wahrscheinlich schon reichen, ne? Wenn ihr
 306

> [
 L [das/ äh dann alle könnt. Vielleicht fällt nochmal jemand
 307

308 L [aus wegen irgend(), da is n Arzttermin oder sonst ir-

43

309 L [gend, ne? (.) Durch die Eltern in den Sommerferien. Ähm

310 L [hatte ich von Katja so verstanden, dass sich die Eltern

311 L [dann auch selber um die Erde kümmern/ kümmern können. Die

312 L [meisten haben Blumenerde.
S4[Nee, ich meinte nur mit der Erde und
s 74

313 L [(.)
S4[so. So umpflanzen können die ja machen, die Kinder.

314 L [Ja gut. (2) Die besorgen die Erde und die Kinder pflanzen
s 75

315 L [um. Wäre da noch irgendwas zu klärn, damit dass äh klar
S4[Ja.

44

316 L [is, wie das klappen kann? (4) Hendrik
S1[Ja, wär das dann nach
s 76

317 S1[der Schule oder äh vor oder in der großen Pause oder

45

318 L [In den Sommerferien. Aber () Schule.
S1[was
S2[lachen lachen
s 77

46

319 S3[Das gibt nur ein Problem. In den Sommerferien bin ich
s 78

320 L [Deswegen hatt ich
S3[(grad) die ersten drei Wochen nicht da.
s 79

47

321 L [grad mit Katja besprochen, dass wir deine Erde dann gar

322 L [nich brauchen. Christina
 S4 [Äh wie?
 leise s 80
 S5 [Ähm ich wollte sagen, man

323 S5 [weiß auch nich, wann die äh ganzen Eltern in den Ferien

324 L [s 81
 S5 [zuhause sind. Wenn sie nich sechseinhalb
 S6 [(Es klingelt morgen)

325 L [Wochen weg sind, klappt es. Die wenigsten von euch
 S2 [Stimmt

326 L > [werden sechseinhalb Wochen wegfahrn. O.k.? (.) Ähm Ab-
 ↑

48

327 L > [stimmung, bevor es klingelt, äh welchen der beiden Vor-

328 L > [schläge wollt ihr realisieren? (.) Ähm ich denk wir ham

329 L [jetzt nich mehr viel Zeit noch weitere auszu(.) knobeln.

330 L > [Die zwei reichen vielleicht auch, ähm wer is für den ersten

331 L [Vorschlag, in ner Eckstunde selbermachen? (.) Ein, zwei

332 L > [(.) drei oh is ne Mehrheit, zähl ich gar nicht erst aus.

333 L [Is das o.k.? (2) Was hab ich denn jetzt an-
 S1 [Ja ()

334 L [ders gemacht?
 M > [Sie hat/ Sie haben ähm (.) ähm das besser

335 M [geregelt. Sie haben das nich so durcheinander.
 S1 [Die Klasse

336 >[\/
L [(2) Ah. Noch jemand was gesehen
S1[besser im Griff gehabt.

337 L [oder gehört, was ich anders gemacht hab? Leon
S2[Ja dass Sie

338 >[-
S2[ähm die Vorschläge gesammelt haben und (nich) an ne Ta-

339 L [Ja? Rudolf
S2[fel geschrieben haben, ja.
>[-
S3[Äh Sie sind nich so

340 S3[vom Thema abgewichen, dass es beim/ n anderes Thema nach-

341 L [Ich hatte auch keine Zeit
S3[her war. Wie mit ()

342 L [mehr. O.K. Ich denke, es klingelt jetzt gleich, is
S1[
[*lachen*
[*leise*

343 L [das richtig? Gut.
S1[Ja
S2[Ja