

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Kommunikatives Handeln im Unterricht -

Die Anwendbarkeit ausgewählter sprachphilosophischer
Kommunikationskonzepte im Schulunterricht“

verfasst von / submitted by
Celina Mayr, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 525 529 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sekundarstufe,
UF Psychologie und Philosophie; UF Spanisch

Betreut von / Supervisor:

MMMag. DDr. Paul Tarmann

PLAGIATSERKLÄRUNG

"Hiermit erkläre ich, die vorgelegte Arbeit selbständig verfasst und ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt zu haben. Alle wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommenen Textpassagen und Gedankengänge sind durch genaue Angabe der Quelle in Form von Anmerkungen bzw. In-Text-Zitationen ausgewiesen. Dies gilt auch für Quellen aus dem Internet, bei denen zusätzlich URL und Zugriffsdatum angeführt sind. Mir ist bekannt, dass jeder Fall von Plagiat zur Nicht-Bewertung der gesamten Lehrveranstaltung führt und der Studienprogrammleitung gemeldet werden muss. Ferner versichere ich, diese Arbeit nicht bereits andernorts zur Beurteilung vorgelegt zu haben."

Wien, 10. Februar 2021

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich beim Verfassen dieser Arbeit unterstützt und motiviert haben.

Zu Beginn bedanke ich mich bei Herrn MMRMag. DDr. Tarmann für die Betreuung, Unterstützung und wertvollen Anregungen für die vorliegende Masterarbeit.

Besonderer Dank gilt auch meinen Eltern, die mich, wenn auch nicht selbstverständlich, ermutigt haben den Weg des Universitätsstudiums einzuschlagen und mich während der gesamten Dauer des Studiums unterstützt haben.

Ein großes Dankeschön gilt auch meinem Freund und Partner Felix. Ohne seine Unterstützung und seinen Rückhalt während der letzten Jahre, wäre es mir nicht möglich gewesen, meine Ziele zu erreichen.

Danke auch an Felix, Clara, Johanna B. und Johanna T. für die Überarbeitungen und Tipps sowie das konstruktive Feedback zur Arbeit.

Zu guter Letzt möchte ich noch meiner Familie und meinen Freunden großen Dank aussprechen, die es mir durch ihr zahlreiches Einspringen als großartige und liebevolle Babysitter für meinen Sohn Laurenz ermöglicht haben, das Studium abzuschließen und diese Arbeit zu verfassen.

ZUSAMMENFASSUNG

Sprechen heißt handeln. Sprachlich getätigte Handlungen, kurz kommunikative Handlungen, äußern sich auf unterschiedlichste Weise und kommen in vielen Bereichen des alltäglichen Lebens zum Einsatz. So auch in der Schule. Die Schule als Ort der Kommunikation lehrt uns, die Bedeutung der Sprache und ihre Wirkungsdimensionen kennenzulernen und einzuschätzen. Dahingehend ist es wichtig, Kommunikation nicht nur in passiver Form zu lehren, sondern Schülerinnen und Schüler auch aktiv und inhaltlich mit unterschiedlichsten Kommunikationskonzepten bekanntzumachen. Ausgehend von den theoretischen Überlegungen von Wittgenstein, Habermas und Austin zielt diese Arbeit auf eine praktische Überprüfung dieser (sprach-)philosophischen Konzepte ab. Vor allem am Beispiel des Lehrgesprächs, aber auch anhand der Thematiken der schriftlich, mündlichen sowie rhetorischen Kommunikation sollen die Wittgensteinsche Sprachspieltheorie, die Theorie des kommunikativen Handelns nach Habermas und Austins Sprechakttheorie auf ihre praktische Anwendbarkeit untersucht werden.

ABSTRACT

Talking means taking action. Linguistically performed actions, in short communicative actions, are expressed in many ways and are used in many areas of everyday life. This is also the case at school.

The school as a place of communication teaches us the importance of language and the effect that language has on various dimensions. In this regard, it is important to teach communication not only passively, but also actively as the subject of matter itself, introducing students to a variety of different concepts of communication.

Based on the theoretical considerations of Wittgenstein, Habermas and Austin, this thesis examines the practical applicability of these three major theoretical concepts. Therefore, different examples of conversations, with a focus on teaching conversation in school, written and oral communication forms, as well as rhetorical communication are analysed to examine Wittgenstein's language-game-theory, Habermas' theory of communicative actions and Austin's speech-act-theory for its practical applicability.

INHALTSVERZEICHNIS

PLAGIATSERKLÄRUNG	2
DANKSAGUNG	3
ZUSAMMENFASSUNG	4
ABSTRACT	4
INHALTSVERZEICHNIS	5
1. EINLEITUNG	7
1.1 FORSCHUNGSFRAGE UND ZIELSETZUNG	8
1.2 AUFBAU DER ARBEIT UND METHODISCHES VORGEHEN	9
2. BEGRIFFSBESTIMMUNGEN	12
2.1 KOMMUNIKATION	12
2.2 KOMMUNIZIEREN	15
3. KOMMUNIKATIVE HANDLUNGEN	18
3.1 LUDWIG WITTGENSTEINS PHILOSOPHIE DER SPRACHSPIELE UNTER BERÜCKSICHTIGUNG SEINES KONZEPTS DER ERZIEHUNG	18
3.1.1 SPRACHSPIELE	19
3.1.2 DIE GRUNDLAGEN DER ERZIEHUNG	22
3.2 THEORIE DES KOMMUNIKATIVEN HANDELNS NACH HABERMAS	26
3.3 SPRECHAKTTHEORIE NACH AUSTIN	32
4. KOMMUNIKATIVE HANDLUNGEN IM UNTERRICHT	37
4.1 DIE SPRACHSPIELTHEORIE IM UNTERRICHT	37
4.2 UNTERRICHT ALS KOMMUNIKATIVE HANDLUNG IM SINNE HABERMAS	39
4.3 DIE THEORIE DER SPRECHAKTE IM UNTERRICHT	43
5. KOMMUNIKATION IN DER SCHULE	46
5.1 DAS GESPRÄCH IM UNTERRICHT	50
5.1.1 ALLTAGSGESPRÄCH VS. LEHRGESPRÄCH	54
5.1.2 GESPRÄCHSFORMEN IN DER SCHULE	57

5.1.2.1 DAS GELENKTE UNTERRICHTSGESPRÄCH	57
5.1.2.2 DAS PRÜFUNGSGESPRÄCH	60
5.1.2.3 DIE DISKUSSION / DAS STREITGESPRÄCH	63
5.1.2.4 DAS (NEO-)SOKRATISCHE GESPRÄCH	65
5.2 MÜNDLICHE UND SCHRIFTLICHE KOMMUNIKATION UNTER DEM ASPEKT VON E-LEARNING	68
5.3 RHETORISCHE KOMMUNIKATION IN DER SCHULE	72
6. KOMMUNIKATION IM PHILOSOPHIEUNTERRICHT – UNTERRICHTSBEISPIELE	76
6.1 SOKRATES UND DAS SOKRATISCHE GESPRÄCH	76
6.2 DAS PHILOSOPHISCHE STREITGESPRÄCH	84
7. FAZIT	91
8. LITERATURVERZEICHNIS	94
9. ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS	99
10. ANHANG	100
AB 1 – STECKBRIEF VON SOKRATES	100
AB 2 – DER SOKRATISCHE DIALOG	101
AB 3 – DISKUSSIONSFRAGEN UND ZUSATZINFORMATION:	102
MATERIAL 1 – MATURAAUFGABE	104

1. EINLEITUNG

„Ein so allgegenwärtiges Phänomen wie Kommunikation jedoch, das so viele traditionelle Grenzen sprengt, verflacht: Jederzeit willkommen als Gemeinplatz, aber heimatlos, für jeden und für keinen da, ein uneheliches Kind so vieler Disziplinen, muss Kommunikation mit ihrer eigenen Unbestimmtheit eins werden. Ihre Universalität macht zugleich auch ihre Dubiosität aus.“¹

Kommunikation – ein Begriff, der je nach Disziplin anders behandelt und unterschiedlich gehandhabt wird und wohl kaum mit einer gültigen Definition in seine Schranken gewiesen werden kann. Viel mehr noch, eine allgemeingültige Definition gibt es nicht. Im Gegenteil, Klaus Merten hat 160 Definitionen von Kommunikation zusammengetragen und aufgelistet.² Diese Vielzahl der Definitionen unterscheiden sich nicht nur von Autor zu Autor, sondern auch je nach Disziplin und Perspektive, aus welcher der Kommunikationsbegriff behandelt wird.

Der Kommunikationsbegriff impliziert sowohl im Kontext der Philosophie als auch in den Erziehungswissenschaften eine soziale Dimension und schafft somit eine Gemeinschaft innerhalb der Gesellschaft. Eine Gesellschaft, die einerseits durch Sprache und Interaktion geprägt ist und andererseits auch die Sprache von der Gesellschaft abhängig macht.³ Vor allem diese soziale Dimension der sprachlichen Kommunikation impliziert einen Gebrauch der Sprache. Sprechen heißt handeln; etwas tun. Diese Art des Gebrauchs der sprachlichen Kommunikation wird in der Sprechhandlungstheorie untersucht. „Sie beschreibt, was wir mit den Sätzen tun, wie wir mit ihnen handeln bzw. als was das Äußern bestimmter sprachlicher Formen gilt.“⁴ Vertreterinnen und Vertreter der philosophischen Sprechhandlungstheorie versuchen, sich weg von rein analytischen Kommunikationskonzepten, hin zu einer Untersuchung der Alltagssprache zu bewegen. Bahnbrechende Überlegungen kamen unter anderem von Wittgenstein und Austin. Aber auch Jürgen Habermas legte mit seiner Theorie der kommunikativen Handlung einen wichtigen Grundstein für die Untersuchung sprachlicher Äußerungen.⁵

¹ Thayer, 1967 zitiert nach Merten, Klaus (1977). *Kommunikation eine Begriffs- und Prozeßanalyse*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 12.

² vgl. Merten, Klaus (1977): *Kommunikation: eine Begriffs- und Prozessanalyse*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S.168ff.

³ vgl. Keller, Albert (1989): *Sprachphilosophie*. Freiburg/ München: Karl Alber, S.161.

⁴ Hindelang, Götz (2010): *Einführung in die Sprechakttheorie: Sprechakte, Äußerungsformen, Sprechaktsequenzen*. Berlin, New York: De Gruyter, S. 1.

⁵ vgl. Hindelang, 2010, S.2.

Allein schon deshalb ist eine Bezugnahme auf diese drei Philosophen und ihre Sprechhandlungstheorien für diese Arbeit unumgänglich.

Kommunikation spielt auch in den Erziehungswissenschaften, konkret in der Schule, eine zentrale Rolle. Alfred Trembl tätig sogar die Äußerung, dass Erziehungswissenschaft sich einzig und allein im Medium der Sprache äußere und eröffnet so einen kontroversen Diskurs über die Kommunikationsthematik.⁶ Lernen und Lehren passiert durch Sprache – genauer durch (zwischenmenschliche) Kommunikation. Vor allem Werner Loch hat sich mit der Wirksamkeit der Kommunikation in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft beschäftigt. Im pädagogischen Kontext ist Kommunikation gleichzeitig auch immer Interaktion. „Der Begriff der Interaktion, so könnte man pointiert formulieren, ist ein auf die soziale Dimension verkürzter Kommunikationsbegriff.“⁷ Im Kontext der Schule kommt in diesem Sinne vor allem dem Gespräch als Interaktionspraxis eine tragende Rolle zu. Anders als ein alltägliches Gespräch, welches nicht primär an Zeit- und Ortsverhältnisse geknüpft ist, ist ein Lehrgespräch geprägt von örtlichen, zeitlichen und auch inhaltlichen Richtlinien, die den Gesprächsverlauf maßgeblich leiten. Das Gespräch in der Schule ist gekennzeichnet von einer Wechselwirkung zwischen dem Gesprächsverlauf und dem Unterricht, welche sich wiederum gegenseitig bedingen.⁸ Jedoch begegnen uns in der Schule auch noch weitere Kommunikationsformen, wie die Rhetorik oder die Bedeutung der non-verbalen Kommunikation, die für eine umfassende (Aus-) Bildung als grundlegend zu betrachten sind.

1.1 FORSCHUNGSFRAGE UND ZIELSETZUNG

Der Kommunikationsbegriff ist mir im Laufe meines Studiums auf unterschiedlichste Weise und dennoch nicht in all seinen Facetten begegnet. Sei es als sprachwissenschaftliche Herangehensweise innerhalb des Spanischstudiums, als kommunikativer Aspekt des Lehrens und Lernens im pädagogischen Handeln oder letztlich anhand sprachphilosophischer Überlegungen im Rahmen des Philosophiestudiums.

Im Rahmen dieser Arbeit soll der Kommunikationsbegriff, im Konkreten der kommunikative Handlungsbegriff aus interdisziplinärer Perspektive zwischen

⁶ vgl. Trembl, Alfred K. (2010): *Philosophische Pädagogik: die theoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 147.

⁷ Merten, 1977, S.163

⁸ vgl. Loch, Werner (1956): Das Gespräch in der Schule. In: *Bildung und Erziehung*, 9, S. 527.

Sprachphilosophie und Pädagogik behandelt werden. Ausgehend von den theoretischen Auslegungen ausgewählter sprachphilosophischer Handlungstheorien sollen diese weitergehend auf ihre Anwendbarkeit in der Pädagogik, im Speziellen im Schulunterricht, untersucht werden. Dahingehend ergeben sich folgende Fragestellungen, die für diese Arbeit als leitgebend betrachtet werden können:

- Wie wird Kommunikation innerhalb der (Sprach-)Philosophie definiert?
- Wie funktioniert Kommunikation im Allgemeinen und inwieweit findet sich diese Funktion in der Schule wieder?
- Welche Rolle spielt die Kommunikation bzw. kommunikatives Handeln beim Lernen und Lehren?
- Welches Ziel verfolgen kommunikative Handlungen in der Schule und im Unterricht?
- Welche Bedeutung kommt dem Gespräch als kommunikative Handlung im Unterricht zu?
- Wie kann Kommunikation im (Philosophie-)Unterricht gelehrt werden?

Aufbauend auf diesen Leitfragen ergibt sich für die vorliegende Masterarbeit folgende Forschungsfrage:

Inwiefern finden ausgewählte sprachphilosophische Konzepte von kommunikativen Handlungen Anwendung in der Schule und im Unterricht?

1.2 AUFBAU DER ARBEIT UND METHODISCHES VORGEHEN

Zu Beginn der Arbeit werden vor allem theoretische Konzepte unterschiedlicher Sprachphilosophen, die sich mit dem Kommunikationsbegriff auseinandergesetzt haben skizziert, welcher in weiterer Folge nach und nach auf die Praxis des Schulkontextes übergelegt werden. Ausgehend von einer Definition der Begriffe „*Kommunikation*“ und „*Kommunizieren*“, soll in diesem Zusammenhang auch der Frage der Funktion von Kommunikation nachgegangen werden.

Das dritte Kapitel widmet sich den unterschiedlichen Ansätzen kommunikativer Handlungen. Im Konkreten wird auf Wittgensteins Theorie der *Sprachspiele*, die *Theorie des kommunikativen Handelns* nach Habermas sowie Austins *Sprechakttheorie* Bezug genommen.

Im vierten Kapitel wird ein erster Blick in die Praxis gewagt und die Brücke in den Schulalltag geschlagen. Die im dritten Kapitel erarbeiteten Theorien sollen in einem ersten, allgemeinen Schritt auf den Kontext Schule übertragen werden. Das fünfte Kapitel stellt den Kern der Arbeit dar. Am Beispiel der Kommunikation in der Schule, mit einem speziellen Fokus auf das (Lehr-) Gespräch, sollen die bis zu diesem Punkt erarbeiteten Konzepte hinsichtlich ihrer praktischen Anwendbarkeit überprüft werden. Zusätzlich zum Gespräch sollen auch noch weitere Kommunikationsformen betrachtet werden. Zum einen die rhetorische Kommunikation, die auch im österreichischen Lehrplan eine zentrale Rolle spielt, und zum anderen der Unterschied zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation, die letztlich durch das vermehrte Aufkommen von E-Learning Konzepten große Bedeutung erlangt hat.

Im sechsten und letzten Kapitel werden, ausgehend von den Themenbereichen der vorherigen Kapitel, zwei konkrete Unterrichtsbeispiele erstellt, die zeigen, wie Kommunikation im Philosophieunterricht behandelt werden könnte.

Die methodische Vorgehensweise richtet sich in erster Linie an die theoretische Erarbeitung und Analyse sprachphilosophischer Handlungsbegriffe. Ziel ist es, Schritt für Schritt die zentralen theoretischen Konzepte kommunikativer Handlungen auf ihre Anwendbarkeit im Bereich der Schule und des Unterrichts zu untersuchen und zu überprüfen. Dabei handelt es sich vor allem um eine hermeneutische Interpretation der dargelegten Theorien. „Die Hermeneutik gilt als Wissenschaft bzw. Kunst der Auslegung, Übersetzung und Interpretation von Texten, sowie des Verstehens allgemein.“⁹ Die herangezogene Literatur dient als Grundlage für eigene Überlegungen und Erfahrungen, auf die im Laufe der Arbeit immer wieder Bezug genommen werden. Diesbezüglich werden dargelegte Theorien zum einen mit erlangtem Wissen aus dem Spanischstudium am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts bzw. des Fremdsprachenlernens geprüft. Zum anderen liefern die im Laufe des Studiums erlangten Kenntnisse und pädagogischen Fähigkeiten innerhalb der bildungswissenschaftlichen Ausbildung wichtige Denkanstöße und Ideen für den Anwendungsbereich Schule. Darüber hinaus werden die theoretischen Erkenntnisse auch immer wieder mit aktuellen Geschehnissen und Situationen, wie beispielsweise der Coronapandemie und der damit einhergehende Bedarf an alternativen Lehr- und Lernkonzepten in Verbindung gebracht.

⁹ Tarmann, Paul R. (2010): *Der Armutsbegriff der Waldenser: eine sozialphilosophische Annäherung*. Frankfurt am Main/ Wien [u.a.]: Peter Lang, S. 19.

Aufgrund der Bezugnahme auf unterschiedliche Disziplinen wie Philosophie, Pädagogik und Linguistik, weist die Arbeit, wie bereits erwähnt, einen interdisziplinären Charakter auf. Somit dient ein Konglomerat aus wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen und eigenen Erfahrungen und Überlegungen der Beantwortung der Forschungsfrage(n).

2. BEGRIFFSBESTIMMUNGEN

Das nachfolgende Kapitel dient dem Versuch die Begriffe Kommunikation und Kommunizieren zu definieren und einzugrenzen. Der Kommunikationsbegriff erlaubt keine allgemeingültige Definition und unterscheidet sich je nach Autor bzw. Autorin und Disziplin. Die hier angeführten Auslegungen des Begriffs sollen keinesfalls als umfassende Definition verstanden werden, sondern lediglich einen groben Überblick über die Definitionsausmaße liefern.

2.1 KOMMUNIKATION

Der Begriff Kommunikation leitet sich vom lateinischen Wort „communicare“ oder „communicatio“ ab und bedeutet u.a. so viel wie ‚Verbindung‘, ‚Mitteilung‘, ‚Gemeinsamkeit‘, ‚teilen‘ oder ‚teilnehmen lassen‘. Kommunikation verweist immer auf eine Verbindung und einen (Informations-) Austausch von mindestens zwei Positionen.¹⁰ Innerhalb der Philosophie gehen die ersten Kommunikationsprozesse auf Aristoteles zurück. Die aristotelische Rhetorik stellte eine ausschließlich auf verbaler Ebene stattfindende Kommunikation dar und wird in einzelne Elemente unterteilt. Der Kommunikator (Rednerin bzw. Redner), die Kommunikation (Rede) und der Rezipient (Zuhörrin bzw. Zuhörer) bilden hier die Grundlage. Auch heutzutage finden sich immer wieder Kommunikationsmodelle, die auf der Unterteilung Aristoteles aufbauen. Jedoch sind die Kommunikationsprozesse nicht derart monokausal zu betrachten, wie sie eben in der aristotelischen Denkweise skizziert wurden. Demnach wird eine einzige Wirkung auf ebenso eine einzige Ursache zurückgeführt.¹¹ „Kommunikation wird in dieser Sicht als zielgerichteter linearer Prozess verstanden, dessen Endprodukt dann die gewünschte Wirkung darstellt.“¹²

Eine klare Definition des Kommunikationsbegriffs ist jedoch kaum möglich. Dieser unterscheidet sich je nach Disziplin, Anwendungsbereich oder sogar einzelnen Autorinnen bzw. Autoren innerhalb desselben Forschungsfeldes. Klaus Merten hat insgesamt 160 Definitionen aufgelistet, die er aus den unterschiedlichsten Disziplinen zusammengetragen hat.

¹⁰ vgl. Boigner, Dieter (1990): *Kommunikation*. Wien: hpt-Verlagsgesellschaft, S. 14.

¹¹ vgl. Merten, 1977, S. 14ff.

¹² ebd., S. 16.

Psychologische Auslegungen des Kommunikationsbegriffs gehen vor allem auf die Reiz-Reaktions-Forschung zurück und nähern sich dem Problem behavioristischer Art und Weise. Soziologische Ansätze wiederum stellen das soziale Handeln ins Zentrum der Überlegungen. Jüngst haben in diesem Bereich auch die Massenmedien als Kommunikationsform immer mehr an Bedeutung gewonnen.¹³ Einen Überblick über die unterschiedlichsten Perspektiven und ihre Beschäftigung mit dem Kommunikationsbegriff liefern Blanz, Florack und Piontkowski.¹⁴

Klar ist, dass der Kommunikationsbegriff nur schwer in klare Kategorien einzuordnen ist und er meistens einen interdisziplinären Charakter aufweist. Kommunikation auf der Humanebene, die der Auslegungen dieser Arbeit durchaus zugrunde liegt, basiert immer auf einem sozialen System und Interaktionen.

„Kommunikation ist das kleinste soziale System mit zeitlich-sachlich-sozialer Reflexivität, das durch Interaktion der Kommunikanden Behandlung von Handlungen erlaubt und soziale Strukturen ausdifferenziert.“¹⁵

Interaktion und Kommunikation bedingen einander dahingehend, dass „Kommunikation Interaktion voraussetzt und Interaktion wiederum Kommunikation intendiert.“¹⁶

Allein schon deshalb ist auch die philosophische Kommunikationsforschung immer an die Soziologie gekoppelt.¹⁷ Boigner beschreibt dieses Phänomen folgendermaßen: „Leben wird erst durch Kommunikation zu dem, was es ist, nämlich der Transfer von Information zum Zwecke des Überlebens, der Weiterentwicklung und einfach der Unterhaltung.“¹⁸ Weiters nennt Boigner vier Konstanten die den Kommunikationsprozess bestimmen: der Sender, der Empfänger, die Botschaft und das Medium, welches die Vermittlungsinstanz zwischen den beteiligten Parteien darstellt.¹⁹ Blanz, Florack und Piontkowski beziehen sich in diesem Zusammenhang auf das Shannon und Weaver Modell der Signalübertragung, welches sich aus den folgenden fünf Komponenten zusammensetzt:²⁰

¹³ vgl. ebd., S. 16ff.

¹⁴ siehe: Blanz, Mathias; Florack, Arnd.; Piontkowski, Ursula (Hrsg.) (2014): *Kommunikation*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 14.

¹⁵ Merten, 1977, S. 163.

¹⁶ Lesitschnig, Otmar (2016): *Wie viel Sprachspieltheorie verträgt eine systemisch-konstruktivistische Theorie der Erziehung im Kontext sozialisatorischer Interaktionssysteme?* Hamburg: disserta Verlag, S. 290.

¹⁷ vgl. Merten, 1977, S.165.

¹⁸ Boigner, 1990, S. 20

¹⁹ vgl. ebd., S. 20.

²⁰ vgl. Blanz, Florack, Piontkowski, 2014, S.16

- *Keine Kommunikation ohne Quelle*: Eine tatsächliche Existenz der Quelle und des Ziels stellt die Voraussetzung für die Funktion von Kommunikation dar. Das Hören von Stimmen psychisch kranker Menschen oder das Empfangen göttlicher Zeichen werden demnach aus dieser Definition von Kommunikation ausgeschlossen.
- *Keine Kommunikation ohne Sender*: Die Botschaft muss von der potenziellen Quelle absichtlich verschickt werden.
- *Keine Kommunikation ohne Signal*: Bei einer Störung des Signals durch beispielsweise Lärm oder technischen Störungen findet ebenfalls keine Kommunikation statt.
- *Keine Kommunikation ohne Empfänger*: Das adressierte Ziel muss über einen geeigneten Empfänger verfügen.
- *Keine Kommunikation ohne Ziel*: Das Ziel muss real und existent sein. Blanz, Florack und Piontkowski nennen hier beispielsweise das Besprechen eines Anrufbeantworters. Ihrer Ansicht nach würde dies nicht die Kriterien einer Kommunikation erfüllen.

Im Vergleich zu anderen Modellen, erscheint diese Definition des Kommunikationsbegriffs sehr eingrenzend und würde einige Begriffsdefinitionen, die bei anderen Autorinnen bzw. Autoren durchaus gelten, ausschließen. Vor allem im Sinne Paul Watzlawicks, der behauptet „man kann nicht nicht kommunizieren“, würde diese Annahme widerlegt werden.²¹ Sofern sich Senderin bzw. Sender und Empfängerin bzw. Empfänger abwechselnd mitteilen und so Informationen zukommen lassen, spricht auch Watzlawick, ähnlich wie Merten, von *Interaktion*. Nach Watzlawick gehören auch „paralinguistische Phänomene“ wie beispielsweise Tonfall, Körperhaltung, Mimik, Gestik, etc. zum „Material“ von Kommunikation. Diese Form des Ausdrucks und des Verhaltens muss jedoch weder der Senderin bzw. dem Sender noch der Empfängerin bzw. dem Empfänger immer bewusst oder von ihr bzw. ihm intendiert sein. Klar ist, dass Kommunikation im Sinne der Interaktion immer eine Beziehungs- und eine Inhaltsebene beinhaltet. Auf der Inhaltsebene werden „Daten“ vermittelt, während der Beziehungsaspekt klarstellt, wie diese Daten verstanden werden.²² „Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, dass letzterer den ersteren bestimmt

²¹ vgl. Watzlawick, Paul H.; Beavin, Janet D. Jackson, Don (2017): *Menschliche Kommunikation*. Bern: Hogrefe Verlag, S. 60

²² vgl. Watzlawick, Beavin, Jackson, 2017, S. 58ff.

und daher eine Metakommunikation ist.²³ Wie genau diese Übermittlung von Information zwischen Senderin bzw. Sender und Empfängerin bzw. Empfänger und den unterschiedlichen Ebenen, sprich die Kommunikation im Sinne sozialer Interaktion funktioniert, soll im folgenden Kapitel genauer erläutert werden.

2.2 KOMMUNIZIEREN

Im vorigen Kapitel wurde versucht die Komplexität des Kommunikationsbegriffs aufzuzeigen und unterschiedliche Definitionsversuche zu nennen. Auch unterschiedliche Komponenten, welche die Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation sind, wurden genannt. Doch wie müssen diese Komponenten miteinander in Beziehung gesetzt werden, um eine (erfolgreiche) Kommunikation zur Folge zu haben? Wie kommunizieren Menschen?

Eine (erfolgreiche) menschliche Kommunikation bedarf mindestens zwei Personen, die durch die wechselseitige Übermittlung von Information in Kontakt treten. Zudem weist der Kommunikationsprozess eine zeitliche Struktur auf: „Zu einem gegebenen Zeitpunkt werden aus den Instanzen Kommunikationsquelle und Kommunikationsziel.“²⁴ Jede Gesprächsteilnehmerin bzw. jeder Gesprächsteilnehmer verfolgt ein persönliches Ziel, welches je nach Kommunikationskontext bewusst, aber auch unbewusst, sein kann.²⁵

Die Funktion von Sprache, und so auch von sprachlicher Kommunikation, stellt Albert Keller in einem vielschichtigen Ordnungsschema, dem „Sprachstern“ (siehe Abbildung 1) dar. Dieser geht von gewissen Grundbeziehungen aus, auf welchen die sprachliche Äußerung basiert. Ähnlich wie Watzlawick nennt auch Keller die über die einfache Aussage hinausgehenden Bezugspunkte wie Emotionen, Kenntnisstand des Sprechers bzw. des Sprechers, Erwartungen oder Absichten. Demzufolge steht eine Äußerung (Z') „im Bezug zum Sprecher, von dem sie ausgeht“ und geht über „zum Hörer oder Adressaten, an den sie sich richtet.“ Die Äußerung ist eingebettet in einen Kontext und steht in Beziehung zur Gesprächsgemeinschaft, „die sie teils voraussetzt [...], teils herstellt, wenn sie Sprecher und Hörer verbindet, teils neu strukturiert, da sie diese

²³ ebd., S. 64

²⁴ Blanz, Florack, Piontkowski, 2014, S.15.

²⁵ vgl. ebd.

Gemeinschaft prägt.“ Und abschließend ist sie „auf das bezogen, was sie besagt, [...] ihr Designat.“²⁶

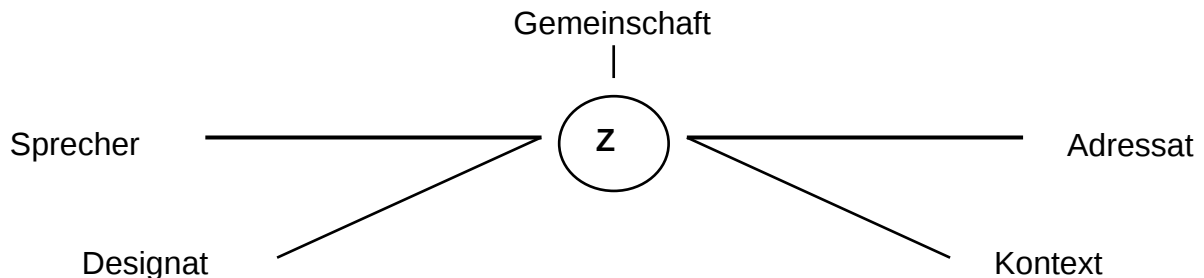


Abbildung 1: Sprachstern nach Keller, 1989, S.46

Die Funktion der Sprache kommt durch das in Beziehung setzen der Äußerung mit den einzelnen Bezugspunkten zustande, was wiederum als Kommunikationsprozess verstanden werden kann.

„Kommunizieren heißt handeln.“²⁷ Nach Meggle sind Kommunikationstheorien Handlungstheorien. Anders als bei Watzlawick, der eine soziologisch-psychologische Perspektive des Kommunikationsbegriffs darstellt, geht es laut Meggle bei der sprachphilosophischen Herangehensweise an die Begriffsbestimmung nicht primär darum, ob andere Personen in den Kommunikationsprozess involviert sind oder nicht. Vielmehr geht es um das ‚richtige Verhalten‘. Und richtig ist ein Verhalten nur dann, wenn es eine „konventionelle Bedeutung“ hat.²⁸

Grundlegend für einen funktionierenden Kommunikationsversuch ist nach Meggle jene Bedingung, dass die Person, an die der Kommunikationsversuch gerichtet ist, diesen auch tatsächlich versteht. „Zur Charakterisierung von Kommunikationsversuchen gehört die Erwartung des Sprechers, vom Hörer verstanden zu werden – und ein Kommunikationsversuch ist nur dann erfolgreich, wenn der Sprecher mit dieser Erwartung recht hat.“²⁹

Weitere Bezugspunkte für erfolgreiches kommunizieren sind einerseits die *Gründe*, welche Sprecherin bzw. Sprecher und Hörerin bzw. Hörer für die Annahme haben, dass die Sprechhandlung auf die intendierte Art und Weise verstanden wird.

²⁶ Keller, 1989, S.46.

²⁷ Meggle, Georg (2011): *Grundbegriffe der Kommunikation*. Berlin/ Boston: De Gruyter, S. 5.

²⁸ vgl. ebd., S. 5ff.

²⁹ ebd., S. 14.

Andererseits spielt auch der Inhalt eine maßgebliche Rolle und bestimmt die Art der Handlung. Meggle unterscheidet hier wiederum zwischen dem Inhalt der Aufforderung, sprich, dass die Hörerin bzw. der Hörer „eine bestimmte Handlung vollzieht“ und der Information, dass die Hörerin bzw. der Hörer „etwas bestimmtes glaubt“.³⁰

Auch Harras nennt drei Intentionen, die ein Kommunikationsprozess innehat, wobei die Adressatin bzw. der Adressat nur ersteren erkennen soll:³¹

- a) S³² will, dass H etwas Bestimmtes glaubt / für wahr hält
- b) S will, dass H aufgrund dieses Glaubens / für-wahr-Haltens eine positive Einstellung zum Gesagten gewinnt
- c) S will, dass H ihn bewundert

Fakt ist, Kommunikation und der Prozess des Kommunizierens sind immer eingebettet in einen sozialen Kontext. Es bedarf mindestens zwei Instanzen, die unterschiedliche Ziele und Interaktionen verfolgen. Sie treten in Interaktion und in einen Austausch, welcher als kommunikative Handlung anzusehen ist.

³⁰ vgl. ebd., S. 15

³¹ Harras, Gisela (1983): *Handlungssprache und Sprechhandlung: Eine Einführung in die handlungstheoretischen Grundlagen*. Berlin, New York: De Gruyter, S. 162

³² S steht in diesem Zusammenhang für Sprecher bzw. Sprecherin und H für Hörer bzw. Hörerin (=Adressat bzw. Adressatin).

3. KOMMUNIKATIVE HANDLUNGEN

Ihren Ursprung hat die Sprechhandlungstheorie in der englischen „Ordinary-Language-Philosophy.“ Der Versuch der Philosophie von ihrer „unklaren und überzüchteten“ Sprache weg zu kommen, hin zu einer „Alltagssprache und die Beschreibung der alltäglichen Gebrauchsweisen von philosophisch relevanten Wörtern und Ausdrücken“, ist die Grundüberlegung dieser Sprachhandlungstheorien. Darüber hinaus hat sie großen Einfluss auf die Disziplin der linguistischen Pragmatik und dem Finden von Gebrauchsbedingungen sprachlicher Ausdrücke.³³ Der Begriff der Pragmatik, zurückgehend auf den griechischen Terminus „pragmatike“, welcher die Lehre des richtigen Handelns beschreibt, weist somit darauf hin, dass Sprechen als eine Art von Handlungen, ein Tun, angesehen werden kann. Sprachliche Handlungen stellen demnach ein aktives Moment dar und verweisen auf einen gestaltenden „Zugriff auf die Wirklichkeit“. ³⁴ „Jeweils muss also das Sprechen als Handeln verstanden werden, damit in dieser Handlung dann auch das semantische Element [...] verständlich ist.“ ³⁵

Im folgenden Kapitel soll die Thematik der Kommunikation als aktives Handeln behandelt und erarbeitet werden. Dabei wird exemplarisch einerseits auf die Spätphilosophie Wittgensteins und andererseits auf die beiden Philosophen Habermas und Austin Bezug genommen und ihre sprachphilosophischen Ansätze präsentiert. Natürlich muss das in einem sehr reduzierten und zusammengefassten Ausmaß geschehen. Eine detaillierte Auseinandersetzung würde den Rahmen der Arbeit sprengen und so keine zuverlässige Klärung der Forschungsfrage(n) ermöglichen.

3.1 LUDWIG WITTGENSTEINS PHILOSOPHIE DER SPRACHSPIELE UNTER BERÜCKSICHTIGUNG SEINES KONZEPTS DER ERZIEHUNG

Das folgende Kapitel dient der Darstellung Wittgensteins Sprachphilosophie unter dem Deckmantel der Erziehung. Dabei soll im Speziellen auf sein Konzept der Sprachspiele Bezug genommen werden. Diese Darlegungen dienen lediglich einer groben Einführung in die Wittgensteinsche Sprachphilosophie. Wittgenstein setzt Lernen vorwiegend in Verbindung mit dem Lernen der Sprache, im Detail der Sprachspiele. Dies ist unter

³³ vgl. Hindelang, 2010, S. 1f.

³⁴ vgl. Keller, 1989, S.142f.

³⁵ ebd. S. 143.

anderem auch der Grund, weshalb vordergründig nur auf sein zweites Hauptwerk, die „Philosophischen Untersuchungen“, eingegangen wird. Nichtsdestotrotz hat die Philosophie Wittgensteins keine so nachweisliche Wirkung auf eine Theorie des sprachlichen oder kommunikativen Handelns wie beispielsweise jene Austins, die im Kapitel 3.3. behandelt wird.³⁶

3.1.1 SPRACHSPIELE

Wittgensteins Philosophie der Sprachspiele wurde hauptsächlich in seinen späteren Werken, vor allem in seinem Werk der „Philosophischen Untersuchungen“ entwickelt. Mit dem Begriff des „Sprachspiels“ bezeichnet er die „Abhängigkeit der Äußerung von ihrer Umgebung“ und steht für das „Gesamt von Äußerung und Gesprächssituation“.³⁷ Es geht somit um den Zusammenhang von Wörtern und Handlungen bzw. Handlungsweisen. Nguyen beschreibt es als „Schnittpunkt von Tun und Sprechen, Verhalten und Wortgebrauch in einem bestimmten Kontext.“³⁸

Wittgenstein selbst schreibt:

„In der Praxis des Gebrauchs der Sprache ruft der eine Teil die Wörter, der andere handelt nach ihnen; [...] Ich werde das Ganze der Sprache und der Tätigkeit, mit denen sie verwoben ist, das ‚Sprachspiel‘ nennen.“³⁹

In den Sprachspielen zeigt sich eine „Mannigfaltigkeit“, welche wiederum in der Tätigkeit des Sprechens der Sprache offenkundig wird. Beispiele für solche Sprachspiele sind folgende:

„Befehlen, und nach Befehlen handeln – [...] - Berichten eines Hergangs – Über den Hergang Vermutungen anstellen – eine Hypothese aufstellen und prüfen – [...] – eine Geschichte erfinden; und lesen – Theater spielen – Reigen singen – Rätsel raten – [...] – aus einer Sprache in die andere übersetzen – Bitten, Danken, Fluchen, Grüßen, Beten.“⁴⁰

Schon aus dieser kurzen Darstellung von Beispielen für Sprachspiele ist klar, dass der Begriff eigentlich das gesamte menschliche Kommunikationsspektrum umfasst und wohl kaum mit einer eindeutigen Definition zu klären ist.

„Sprachspiele sind ferner durch sozio-kulturelle Relativität, durch eine eigene Logik, durch Zweifellosigkeit, durch Einheitlichkeit von Sprache und

³⁶ vgl. Harras, 1983, S.96.

³⁷ vgl. Keller, 1989, S.82.

³⁸ Nguyen, Vu-Hao: *Das Konzept vom Menschen in der Sprachphilosophie Wittgensteins : die anthropologischen Grundlagen für Erziehung und interkulturelles Verstehen*. Hamburg: Kovac, S. 76

³⁹ Wittgenstein, Ludwig (2001): *Philosophical Investigations*. 3. Auflage. Oxford/Malden: Blackwell, S. 4 § 7. (Aufgrund der besseren Übersicht wird dieses Werk im weiteren Verlauf folgend zitiert: PU, S. 4 §7)

⁴⁰ PU, S. 10 §23

Tätigkeit und auch durch eine Verbindung zwischen Sprache und Welt, zwischen Namen und Gegenstand charakterisiert.“⁴¹

Sprachspiele sind „Handlungs-, Wirkungs- und Funktionszusammenhänge“ und gehen über eine bloße Verwendungsweise der Worte hinaus. Die Worte müssen immer in Verbindung mit der jeweiligen Situation betrachtet und dargestellt werden, sprich den sozialen Kontext, um die Bedeutung des Wortes zu erfahren.⁴² „Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache.“⁴³ Der soziale Kontext in welchem die Sprachspiele gespielt werden, werden von Wittgenstein auch als *Lebensform* bezeichnet.

Wittgenstein nennt in seiner Erläuterung der Sprachspiele in erster Linie vor allem primitive Sprachformen, wie sie beispielsweise in der Kindersprache vorkommen. Das Kind bedient sich solcher primitiver Sprachformen, wenn es sprechen oder genauer gesagt kommunizieren lernt. In diesem Stadium des Lernens der Sprache handelt es sich jedoch nicht um ein Erklären, sondern vielmehr um ein „Abrichten“ (Auf den Begriff der „Abrichtung“ wird im Kapitel 3.1.2 genauer eingegangen).⁴⁴ Das Kind wird demnach in ein System bestehender Sprachspiele hineingeborgen, welche es induktiv, durch Anwendung lernt. „Ihre Beherrschung, besser: das sprachliche Können geht dem Kennen voraus.“⁴⁵

Nichtsdestotrotz muss wiederholt auf die Offenheit des Sprachspielbegriffs verwiesen werden, was auch Wittgenstein selbst immer wieder anmerkt (siehe u.a. PU, §68; §71). Auch wenn zwischen den Bedeutungen der Wörter und ihren Gebrauch keine klaren Grenzen gezogen werden können, haben sie dennoch einen Kerngebrauch. Ein Haus kann wohl kaum als ‚Hund‘ bezeichnet werden, ohne den fehlerhaften Gebrauch des Wortes Haus sofort zu bemerken.⁴⁶ So ist es auch in der Sprache unumgänglich, ähnlich wie im Spiel, gewissen Regeln zu folgen.⁴⁷ Doch worin genau sieht Wittgenstein die Parallelen zwischen dem Spiel und der Sprache? Sowohl bei der Sprache als auch beim Spiel handelt es sich um Handlungs- und Kommunikationsformen, die konventionellen Regeln folgen. Grundsätzlich gilt, dass die Regeln widerspruchsfrei sein müssen. „Die Bedeutung der einzelnen Sprachelemente (der Wörter) ebenso wie die der

⁴¹ Nguyen, 2002, S. 76.

⁴² vgl. Lenk, Hans (1967): Zu Wittgensteins Theorie der Sprachspiele. In: *Kant-Studien*, 58, S. 467.

⁴³ PU, S. 18 §43.

⁴⁴ vgl. Quinn, Patrick (2015): *Wittgenstein on thinking, learning and teaching*. Bern/ Wien [u.a.]: Lang, S. 35; PU, S.3 §5.

⁴⁵ Liebsch, Burkhard (2001): *Zerbrechliche Lebensformen. Widerstreit – Differenz – Gewalt*. Berlin: Akademie Verlag, S.111.

⁴⁶ vgl. Lenk, 1967, S.476.

⁴⁷ vgl. Tatjevskaya, Elena (2008): Wittgenstein über Sprachspiele. In: *Archiv für Begriffsgeschichte*, S. 203.

Spielelemente (der Figuren etwa) [ergeben sich] aus ihrer Gebrauchsrolle und [sind] daher nicht isoliert von anderen Elementen [zu] erlernen.“⁴⁸

Tratievskaya nennt, zitiert nach J. Huizinga, unterschiedliche formale Kennzeichen die als charakterisierend für ein Spiel angesehen werden:⁴⁹

- *Freies Handeln*: ein Merkmal, welches ein Spiel von anderen Handlungsarten unterscheidet.
- *Heraustreten aus dem Leben*: Merkmal des Zwecks des Spiels als eigentümliche Handlung.
- *Abgeschlossenheit des Spielraums*: Merkmal, das die Welt des Spiels von der Welt der Zwecke abgrenzt.
- *Begrenzte Zeitdauer und Wiederholbarkeit des Spiels*: Merkmal, das den institutionellen Charakter des Spiels zeigt.
- *Abmachung*: das Spiel als gemeinschaftliche Handlung.

Während einige Punkte, wie das Heraustreten aus dem Leben oder das freie Handeln in erster Linie nicht auf das Sprachspiel anzuwenden sind, gibt es dennoch auch Charakteristika, wie beispielsweise der geregelte Charakter oder die Begrenzung des Spiels durch Zeit und Raum, die sehr wohl auch für das Sprachspiel als grundlegend anzusehen sind.⁵⁰

„Betrachte z.B. einmal die Vorgänge, die wir ‚Spiele‘ nennen. Ich meine Brettspiele, Kartenspiele, Ballspiele, Kampfspiele, usw. Was ist allen diesen gemeinsam? – [...] Schau z.B. die Brettspiele an, mit ihren mannigfachen Verwandtschaften. Nun geh zu den Kartenspielen über: hier findest du viele Entsprechungen mit jener ersten Klasse, aber viele gemeinsame Züge verschwinden, andere treten auf. [...] Und das Ergebnis dieser Betrachtung lautet nun: Wir sehen ein kompliziertes Netz von Ähnlichkeiten, die einander übergreifen und kreuzen. Ähnlichkeiten im Großen und Kleinen.“⁵¹

„[...] Und genau so erklärt man etwa, was ein Spiel ist. Man gibt Beispiele und will, dass sie in einem gewissen Maße verstanden werden. [...] er solle diese Beispiele in bestimmter Weise verwenden. Das Exemplifizieren ist hier nicht ein indirektes Mittel der Erklärung, - in Ermangelung eines Bessern. Denn, missverstanden kann auch jede allgemeine Erklärung werden. So spielen wir eben das Spiel. (Ich meine das Sprachspiel mit dem Wort ‚Spiel‘.)“⁵²

⁴⁸ Lenk, 1967, S.474f.

⁴⁹ Tatjevskaya, 2008, S. 219.

⁵⁰ vgl. ebd., S.219.

⁵¹ PU, S.27 § 66.

⁵² PU, S.29 §71.

So bestimmen die Regeln vor allem den Spielraum. Worte, die den Spielerinnen und Spielern zur Verfügung stehen, erlauben ihnen innerhalb des Spielraums Spielzüge zu unternehmen und stellen die erste Komponente des Spielraums dar. Als zweite Komponente gelten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Spiels. Ihre Anzahl ist nicht fixiert und variiert je nach Spiel. So kann das Spiel, im Sinne eines Selbstgesprächs, ähnlich wie das Kind, das den Ball an die Wand wirft⁵³, auch allein gespielt werden oder eben mit mehreren, mindesten zwei Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmern, in Form eines Dialogs und gemäß dem Spiel in Form von Zug und Gegenzug. Als dritte Komponente nennt Tatievskaya die Geschehnisse und Handlungen, die die wirkliche Sprechhandlung einleiten. Innerhalb des Spiels würden diese Handlungen als Spielzüge oder die Konfiguration der Spielfiguren angesehen werden.⁵⁴

Im Vergleich dazu nennt Lenk gewisse Grenzen zwischen der Analogie des Sprachspiels und des Spiels. So kritisiert er, dass die tiefengrammatikalischen Regeln der natürlichen Sprachspiele weder Kodifizierung aufweisen noch vor dem Gebrauch erlernbar sind. Die Regeln sind eingebettet in einen Kontext, eine „Vorgeschichte von Zügen“. Des Weiteren können sprachliche Aktivitäten nicht, wie beispielsweise beim Schachspielen, abgebrochen werden. Auch deswegen ist der Vergleich zu den Kinderspielen oftmals viel passender als jener zu den Kunstspielen. Spiele bilden für Kinder einen „unumgänglichen Teil der Lebensform.“⁵⁵

Die Regeln der Spiele (vor allem Kinderspiele) werden, gleich wie die primitiven Sprachspiele, induktiv und im Sinne des „learning-by-doing“-Konzepts gelernt. Dies stellt auch einen grundlegenden Aspekt des Erziehungsbegriffs Wittgensteins, welcher im folgenden Kapitel detaillierter erläutert wird, dar.

3.1.2 DIE GRUNDLAGEN DER ERZIEHUNG

Wittgensteins Art des Lehrens und Erziehens wird von manchen Autorinnen bzw. Autoren als eher unkonventionell für die damalige Zeit beschrieben. Wittgenstein lehrte nicht nur an der Universität, sondern war in den 1920er Jahren auch als Grundschullehrer in Österreich tätig. Dennoch scheint seine Lehrmethode sowohl in der Grundschule als auch in der Hochschuldidaktik ähnlich zu sein und ist geprägt von Dialogen

⁵³ vgl. PU, S.27 §66.

⁵⁴ vgl. Tatievskaya, 2008, S.219f.

⁵⁵ vgl. Lenk, 1967, S. 475.

zwischen ihm und seinen Schülerinnen und Schüler bzw. Studentinnen und Studenten. Seine Vorlesungen galten als „unakademisch“, ohne Manuskript, ohne Lehrplan oder Notizen. Er entwickelte seine Gedanken und Schlussfolgerungen im Gespräch mit den Studentinnen bzw. Studenten, welche immer die Rolle einer aktiven Teilnehmerin bzw. eines aktiven Teilnehmers einnahmen.⁵⁶

Nichtsdestotrotz unterscheidet sich seine Art des Fragens grundlegend von jener Sokrates oder Platons. Wittgensteins Form Dialoge zu führen, war keine der Demonstration einer These oder eines Standpunkts, sondern war viel mehr investigativer Art.⁵⁷

„Wittgenstein’s use of imagined interchanges, thought experiments, and frequently cryptic aphorisms was meant to engage the reader in a process that was, in Wittgenstein’s actual teaching as well as in his writing, the externalization of his own doubts, questions, and thought process.”⁵⁸

Diese Art der Wittgensteinschen Form der Lehre bestand nicht darin pädagogische Konzepte zu finden oder zu analysieren, sondern sich philosophischen Fragen vor allem aus pädagogischer Perspektive zu nähern.⁵⁹

Ähnlich agierte Wittgenstein auch in der Grundschule, indem er die Lehrinhalte nicht einfach vortrug, sondern versuchte, die Schüler⁶⁰ durch die Art des Fragens zu den korrekten Lösungen zu verhelfen.⁶¹

„[...] Wittgenstein proved himself to be a remarkable teacher who was innovative and inspiring to those whom he taught with a ‘hands-on’ attitude where his method could be described as ‘learning by doing’, thereby developing in his students a capacity for problem-solving.”⁶²

Wittgensteins Lehre steht somit immer in Verbindung mit der Sprache. In seiner Frühphilosophie galt, lehr- und lernbar ist all jenes, was ausgesagt werden kann.⁶³ Die Konzeption des Sprachspiels in seinen späteren Werken, vor allem den Philosophischen Untersuchungen, stellen eine Reform des Sprachgebrauchs dar und „sprengen sein bloßes Beschreibungsprogramm.“⁶⁴ Der Mensch als soziales Wesen, eingebettet in seine soziale Umgebung, bildet sich nur „im Kontext der Lebensformen und Sprachspiele seiner Kulturgesellschaft“ zum Menschen. Das Kind lernt durch Handeln und,

⁵⁶ vgl. Quinn, Patrick (2015): *Wittgenstein on thinking, learning and teaching*. Bern/ Wien [u.a.]: Lang. S. xviii.

⁵⁷ vgl. Peters, Michael; Marshall, James (1999): *Wittgenstein: philosophy, postmodernism, pedagogy*. Westport, London: Bergin & Garvey., S. 169

⁵⁸ ebd.

⁵⁹ vgl. ebd., S. 174

⁶⁰ Hier wird explizit nur von Schülern (im Originaltext „boys“, siehe Fußnote 28) und nicht von Schülerinnen gesprochen.

⁶¹ vgl. Quinn, 2015, S. xix.

⁶² ebd., S. 5.

⁶³ vgl. Michel, Norbert (1981): *Eine Grundlegung der Pädagogik in der Frühphilosophie Ludwig Wittgensteins*. Frankfurt am Main/ Bern: Lang, S. 114.

⁶⁴ vgl. Lenk, 1967, S. 476.

wie bereits erwähnt, durch „learning by doing“ und wird so in die sozio-kulturelle Welt der Erwachsenen *durch* den Erwachsenen eingeführt. Wittgenstein verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff der „Abrichtung“. „Das Lehren der Sprache ist hier kein Erklären, sondern ein Abrichten.“⁶⁵ Hinsichtlich einer methodologischen These für Erzieher⁶⁶ schrieb er: „Die Grundlage jeder Erklärung ist die Abrichtung. (Das sollten Erzieher bedenken).“⁶⁷ Ausgehend von der Sprache, stellt sich Wittgenstein die Frage nach der Bedeutung von Wörtern und Konzepten und wie diese gelehrt und gelernt werden können und vollzieht nach Macmillan einen „pedagogical turn“ in seiner Sprachphilosophie. Macmillan nennt zwei Arten des „pedagogical turns“, welche sich anhand folgender Fragen beschreiben lassen:⁶⁸

1. Wie wird ein Konzept gelernt?
2. Wie wird ein Konzept gelehrt?

Gelernt wird jedes Wort bzw. jedes Konzept anhand seines Verwendungskontexts. Dieser kann wiederum aus einer großen Vielfalt von unterschiedlichen Sprachspielen bestehen.⁶⁹ Obwohl sich die beiden Vorgänge des Lernens bzw. Lehrens gegenseitig bedingen, sind sie dennoch völlig unterschiedlich. Das Subjekt des Lehrvorgangs stellt die Lehrerin bzw. der Lehrer dar (in Anlehnung an die Frage 1: „Wie wird ein Konzept gelehrt?“), während das Subjekt des Lernens die Schülerin bzw. der Schüler darstellt (Frage 2: „Wie wird ein Konzept gelernt?“).⁷⁰

Lernen erfolgt nach Wittgenstein in zwei Lehrphasen: einerseits die Vorbereitungsphase und andererseits die Lehrphase des Sprachgebrauchs. Erstere wird durch Operatoren wie „Abrichtung“, „hinweisende Definition“ oder „hinweisendes Lernen“ dargestellt und findet vor allem bei kleineren Kindern Anwendung.⁷¹

„Ein wichtiger Teil der Abrichtung wird darin bestehen, dass der Lehrende auf die Gegenstände weist, die Aufmerksamkeit des Kindes auf sie lenkt, und dabei ein Wort ausspricht; z.B. das Wort ‚Platte‘ beim Vorzeigen dieser Form. (Dies will ich nicht ‚hinweisende Erklärung‘, oder ‚Definition‘ nennen, weil ja das Kind noch nicht nach der Benennung fragen kann. Ich will es ‚hinweisendes Lehren der Wörter‘ nennen. – Ich sage, es wird einen

⁶⁵ PU, S. 3 §5

⁶⁶ Auch hier ist explizit nur von Erziehern die Rede und nicht auch von Erzieherinnen

⁶⁷ Anscombe, G.E.M. et. al. (Hrsg.) (1998): *The Collected Works of Ludwig Wittgenstein*. Charlottesville, VA: IntelLex Corporation, S. 73.

⁶⁸ vgl. Macmillan, C.J.B. (1981): Wittgenstein and the Problems of Teaching and Learning. In: Leinfellner, Werner (Hrsg.). *Sprache und Ontologie. Akten des 6. Internationalen Wittgenstein Symposiums*. Wien: hpt-Verlagsgesellschaft, S. 483.

⁶⁹ vgl. Macmillan 1981, S. 483; Nguyen, 2002, S.197.

⁷⁰ vgl. Nguyen, 2002, S.197.

⁷¹ vgl. ebd., S. 204.

wichtigen Teil der Abrichtung bilden, weil es bei Menschen so der Fall ist; nicht, weil es sich nicht anders vorstellen ließe.)“⁷²

„Dieses hinweisende Lehren der Wörter, kann man sagen, schlägt eine assoziative Verbindung zwischen dem Wort und dem Ding.“⁷³ Eine erzielte Verbindung zwischen dem Wort und dem Ding ermöglicht es in weiterer Folge dem Kind das Wort nun im selben Kontext zu erkennen. Ein Erkennen auch in anderen Kontexten bedarf eine unterschiedliche Unterrichtung desselben Wortes und legt so den Grundstein für höhere Lehrtechniken, u.a. die der „hinweisenden Definitionen“.

„Man könnte also sagen: Die hinweisende Definition erklärt den Gebrauch – die Bedeutung – des Wortes, wenn es schon klar ist, welche Rolle das Wort in der Sprache überhaupt spielen soll. [...] Man muss schon etwas wissen (oder können), um nach der Benennung fragen zu können. [...]“⁷⁴

Diese Art des Nachfragens bedarf somit schon gewisser intellektueller und kognitiver Vorkenntnisse, auf die die „hinweisende Erklärung“ aufbauen kann.

Die zweite Lehrphase, welche auf der Vorbereitungsphase aufbaut, stellt die Lehrphase des Sprachgebrauchs dar. Es geht vor allem um die „Beschreibung“. Innerhalb der „Beschreibung“ sind nicht nur Wörter gegeben, die nachgesprochen werden, wie beim „hinweisenden Lehren“, sondern bereits Sätze, d.h. sprachliche Ausdrücke die grammatikalischen Regeln folgen.

Als höchstes pädagogisches Ziel von Lehren nennen Wittgenstein die Form des „Erklärens“. Hierbei handelt es sich um keine Vorbereitung mehr für das Sprachspiel, sondern ist das Sprachspiel selbst.⁷⁵

„[...] Dass ich bei meinen Erklärungen, die Sprache betreffend, schon die volle Sprache (nicht etwa die vorbereitende, vorläufige) anwenden muss, zeigt schon, dass ich nur Äußerliches über die Sprache vorbringen kann. [...]“⁷⁶

In diesem Zusammenhang ist interessant, dass die Brücke über die Bezeichnung der Operatoren Wittgensteins auch in die Gegenwart, im Speziellen in den Philosophie- und Psychologieunterricht geschlagen werden kann. Die Aufgabenstellungen der mündlichen Reife- und Diplomprüfung lauten ähnlich und sind ebenfalls hierarchisch aufgebaut. So lauten die Operatoren der Reproduktionsleistung, welche die niedrigste Stufe darstellt, *benennen*, *beschreiben* oder *darstellen*. Die nächsthöhere Stufe, die

⁷² PU, S. 3f. §6

⁷³ PU, S. 3f. §6

⁷⁴ PU, S. 12f. §30

⁷⁵ vgl. Nguyen, 2002, S.213.

⁷⁶ PU, S.42 §120

Transferleistung, wird mittels der Operatoren *erklären*, *verknüpfen* oder *analysieren* eingeleitet. Im Bereich der Reife- und Diplomprüfung existiert noch eine dritte Stufe, jene der Reflexion und Problemlösung, welche die komplexeste Form der Wissenswiedergabe darstellt und dem Sprachspiel per se entsprechen würde.⁷⁷ Aus diesem Beispiel geht der Anwendungscharakter des Wittgensteinschen Erziehungskonzeptes unter Anbetracht der Sprachspiele deutlich hervor.

Lernen ist, gleich wie lehren, ein Prozess, der stets fortschreitend funktioniert und weit über das schulische Lernen hinausgeht. Wittgenstein plädiert dafür, dass es für das Lernen wichtig und notwendig ist, etwas Bedeutungsvolles im Leben zu sehen, für was es sich zu lernen lohnt.⁷⁸ Das pädagogische Ziel jeder Pädagogin bzw. jedes Pädagogen sollte es ein, Schülerinnen und Schüler anzuhalten für sich selbst zu denken und bestehende Konzepte stets in Frage zu stellen.⁷⁹

Zusammenfassend steht Lernen bei Wittgenstein immer in Verbindung mit Sprache. Das Lernen der Sprache, und im Speziellen der Sprachspiele, passiert durch die Sprache selbst und ist immer eingebettet in einen sozialen Kontext. Die Wittgensteinsche Lerntheorie kann somit im pädagogischen Sinn als induktiv beschrieben werden und setzt stets ein handelndes Subjekt, sei es Lehrerin bzw. Lehrer oder Schülerin bzw. Schüler, in das Zentrum der Überlegungen. Als zentral sieht Wittgenstein hier das in Beziehung treten mit seinem Gegenüber mittels einer wechselseitigen Gesprächsführung. Somit kann Lernen bei Wittgenstein auch als kommunikative Handlung angesehen werden. Inwiefern sich diese Art des kommunikativen Handelns von anderen philosophischen Auslegungen des Begriffs unterscheidet, wird im nächsten Kapitel erarbeitet.

3.2 THEORIE DES KOMMUNIKATIVEN HANDELNS NACH HABERMAS

Jürgen Habermas, Philosoph und Soziologe, gilt als einer der bekanntesten Vertreter der „Neuen Kritischen Theorie“. 1981 veröffentlicht er sein Hauptwerk „Theorie des kommunikativen Handelns“ in zwei Bänden und deklariert sie als „Anfang einer

⁷⁷ vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen (2018): *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie*. Online unter: https://www.pupwien.at/userfiles/downloads/2018/ARGE-Empfehlungen/reifepruefung_ahs_lfpup.pdf, aufgerufen am: 01.11.2020

⁷⁸ vgl. Quinn, 2015, S.19

⁷⁹ vgl. Peters & Marshall, 1999, S.189.

Gesellschaftstheorie“, welche er wiederum auf, wie er schreibt „Klassikern“ wie Mead, Weber, Durkheim und Parson, aufbaut.⁸⁰ Zentrales Moment seiner philosophischen Auslegungen ist die Sprache als Verständigungsmittel. „Language is the vehicle for the most fundamental form of social action, namely this theory of communicative action.“⁸¹

Habermas verbindet in der „Theorie des kommunikativen Handelns“ den Begriff der Persönlichkeit mit der Theorie der Verständigung.⁸² „Unter Persönlichkeit verstehe ich die Kompetenzen, die ein Subjekt sprach- und handlungsfähig machen, also instandsetzen [sic], an Verständigungsprozessen teilzunehmen und dabei die eigene Identität zu behaupten.“⁸³

Kommunikatives Handeln ist Interaktion, welche den Aspekt der Verständigung als Form und Ziel haben.⁸⁴ Habermas definiert kommunikatives Handeln wie folgt:

„Der Begriff des kommunikativen Handels schließlich bezieht sich auf die Interaktion von mindestens zwei sprach- und handlungsfähigen Subjekten, die (sei es mit verbalen oder extraverbalen Mitteln) eine interpersonale Beziehung eingehen. Die Akteure suchen eine Verständigung in der Handlungssituation, um ihre Handlungspläne und damit ihre Handlungen einvernehmlich zu koordinieren.“⁸⁵

Der Begriff des kommunikativen Handelns nach Habermas setzt sich aus drei weiteren Handlungsbegriffen zusammen. Die Auflistung dieser Handlungsformen hat jedoch wohl eher analytischen Charakter, insofern kommunikatives Handeln, gleichsam Interaktion, immer eine Mischform aus den folglich genannten Handlungsbegriffen darstellen.⁸⁶

Als grundsätzliche Unterscheidung von Handlungsformen nennt Habermas einerseits das *teleologische Handeln* und andererseits das *kommunikative Handeln*. Während Ersteres ein Ziel verfolgt, ist für das kommunikative Handeln das Verstehen der anderen ausschlaggebend.

⁸⁰ vgl. Habermas, Jürgen (1987a): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Bd. 1, S.7f.

⁸¹ vgl. Powell, Jason L. (2012): *Habermas*. New York: Nova Science Publishers., S. 10

⁸² vgl. Abels, Heinz (2020): *Soziale Interaktion*. Wiesbaden: Springer, S. 334.

⁸³ Habermas, Jürgen (1987b): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp., Bd.2, S. 209

⁸⁴ vgl. Abels, 2020, S. 334.

⁸⁵ Habermas, 1987a, S.128.

⁸⁶ vgl. Abels, 2020, S. 335.

„[Teleologisches Handeln] ist auf die Realisierung eines Zwecks gerichtet, von Maximen geleitete und auf eine Situationsdeutung gestützte Entscheidung zwischen Handlungsalternativen.“⁸⁷

Als Erweiterungsform *teleologischen Handelns* nennt Habermas das *strategische Handlungsmodell*, welches der Nutzenmaximierung des Aktors dient und somit als utilitaristisches Modell gedeutet werden kann.⁸⁸ Ausgehend von der These, dass kommunikatives Handeln auf Interaktion basiert und durch Sprechhandlungen zum Ausdruck kommt, stellt das *strategische Handlungsmodell* eine Mischform zwischen dem *teleologischen* und *kommunikativen* Handeln dar, da es zwar zielorientiert ist, aber dennoch durch das Medium der Sprache in den Kommunikationsprozess eingegliedert wird.⁸⁹

Als zweite Handlungsform nennt Habermas das *normregulierte Handeln*, welches das Verhalten einer Gruppe, „die ihr Handeln an gemeinsamen Werten orientieren“ beschreibt. Die einzelnen Mitglieder der Gruppe verhalten sich Normenkonform und drücken dadurch das in der Gruppe bestehende Einverständnis, die geltenden Normen zu befolgen, aus. „Der generalisierte Begriff der Normbefolgung bedeutet die Erfüllung einer generalisierten Verhaltenserwartung.“⁹⁰

Der Begriff des *dramaturgischen Handelns* stellt den dritten Handlungsbegriff Habermas dar. Innerhalb des *dramaturgischen Handelns* agieren nicht einzelne Akteure oder Mitglieder sozialer Gruppen, sondern Interaktionsteilnehmer, „die füreinander ein Publikum bilden, vor dessen Augen sie sich darstellen.“ Hier geht es um „Selbstpräsentation“ und das Erschaffen eines Bildes von sich selbst. „Jeder Handelnde kann den öffentlichen Zugang zur Sphäre seiner eigenen Absichten, Gedanken, Einstellungen, Wünsche, Gefühle usw., zu der nur er einen privilegierten Zugang hat, kontrollieren.“ Die Interaktion im dramaturgischen Handeln wird gesteuert durch die „Regulierung des Zugangs zur jeweils eigenen Subjektivität“.⁹¹

Wie bereits erwähnt, bildet Sprache das zentrale Element in Habermas „Theorie des kommunikativen Handelns“.

„Im kommunikativen Handeln übernimmt Sprache, über die Funktion der Verständigung hinaus, die Rolle der Koordinierung von zielgerichteten

⁸⁷ Habermas, 1987a, S. 127

⁸⁸ vgl. ebd.

⁸⁹ vgl. Knoblauch, Hubert (2017): *Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit*. Wiesbaden: Springer, S. 87.

⁹⁰ Habermas, 1987a, S.127.

⁹¹ ebd., S. 128.

Aktivitäten verschiedener Handlungssubjekte sowie die Rolle eines Mediums der Vergesellschaftung dieser Handlungssubjekte.⁹²

Sprache ist demnach ein „kommunikativer Akt“, welcher die Interaktion und Verständigung von Handlungssubjekten zum Ziel hat. Innerhalb der Lebenswelt⁹³ ist die Sprache natürlich gegeben. Sprachliche Kommunikation bildet das Kernstück jeder Interaktion. Die gemeinsame Sprache zeigt somit in weiterer Folge an, wie die gegebene Situation verstanden und interpretiert wird. Kommunikation im Sinne der Interaktion, und in weiterer Folge auch kommunikatives Handeln, funktioniert dann, wenn alle Sprecherinnen und Sprecher das Ziel der interaktiven Verständigung verfolgen. Aber wieso können Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer überhaupt mit einer Verständigung rechnen? Welche Voraussetzungen, neben der Lebenswelt, müssen demnach gegeben sein? Habermas nennt in diesem Zusammenhang drei Arten von Geltungsansprüchen, welche beim kommunikativen Handeln gegeben sein müssen.⁹⁴

1. Was wir über die *objektive* Welt sagen, muss *wahr* sein;
2. Was wir in einer gemeinsamen, *sozialen* Welt sagen, muss *richtig* sein, also der Norm entsprechen;
3. Was wir über unsere *subjektive* Welt sagen, muss *wahrhaftig* sein.⁹⁵

Gleichzeitig besteht kommunikatives Handeln in der Verständigung von Sprecherinnen bzw. Sprechern und Adressatinnen bzw. Adressaten, welche eine Sprechintention, einen Sachverhalt und eine interpersonale Beziehung ausdrücken.⁹⁶ Interaktion und kommunikatives Handeln sind Wechselwirkungen, die sich wiederum auf unterschiedlichen Ebenen bedingen. Knoblauch stellt den Zusammenhang der Handlungstypen, Geltungsansprüche und Weltbezüge tabellarisch folgendermaßen dar:

Handlungstypen	Geltungsansprüche	Weltbezüge
Strategisches Handeln	Wirksamkeit	Objektive Welt
Normreguliertes Handeln	Richtigkeit	Soziale Welt
Dramaturgisches Handeln	Wahrhaftigkeit	Subjektive Welt
Sprachlich vermitteltes kommunikatives Handeln	Wahrheit und die anderen Geltungsansprüche	Soziale, subjektive und objektive Welt

(Tabelle 1: Handlungstypen, Geltungsansprüche und Weltbezüge nach Habermas)⁹⁷

⁹² Habermas, 1987b, S.14

⁹³ Bei dem Konzept der Lebenswelt beruft sich Habermas auf jene Auslegungen von Schütz, welcher die Lebenswelt als Welt sieht, die uns fraglos gegeben und vertraut ist. (vgl. Abels, 2020, S. 339.)

⁹⁴ vgl. Abels, 2020, S.340f.

⁹⁵ Abels, 2020, S. 341 nach Habermas, 1987a, S. 26 und 35.

⁹⁶ vgl. Knoblauch, 2017, S. 88.

⁹⁷ Knoblauch, 2017, S. 88.

Habermas Theorie des kommunikativen Handelns ist somit ein „intersubjektivistisches Model“, das Sprache als Medium sieht, innerhalb welchem sich die Sprecherinnen und Sprecher verständigen. Liegt ein Widerspruch im Handeln vor, orientieren sich die Akteurinnen und Akteure an den Geltungsansprüchen.

„Sprache ermöglicht also eine Art der Rationalität für das kommunikative Handeln, denn sie erlaubt es – im Sprechakt – den Geltungsanspruch zu markieren und bildet damit die Grundlage für die Art der Geltung, die beansprucht wird: objektive Wahrheit, soziale Richtigkeit oder subjektive Wahrheit.“⁹⁸

In Anlehnung an Bühler verknüpft Habermas Sprache mit drei unterschiedlichen Funktionen: dem Ausdruck, dem Appell und der Darstellung. Im Hinblick auf das Kapitel 3.3 Sprechakttheorie nach Austin, würden diese drei Funktionen den drei Typen von Sprechakten entsprechen: den lokutionären, den illokutionären und den perlokutionären.⁹⁹ Ausgehend von diesen Überlegungen beschreibt Habermas die Funktion von kommunikativen Handlungen folgendermaßen:

„Unter dem funktionalen Aspekt der Verständigung dient kommunikatives Handeln der Tradition und der Erneuerung kulturellen Wissens; unter dem Aspekt der Handlungskoordination dient es der sozialen Integration und der Herstellung von Solidarität; unter dem Aspekt der Sozialisation schließlich dient kommunikatives Handeln der Ausbildung von personalen Identitäten.“¹⁰⁰

Gleichzeitig kann der Sprechakt auch als Angebot gesehen werden. Eine Hörerin bzw. ein Hörer versteht eine Äußerung, bezieht Stellung und folgt den Handlungsverpflichtungen. Die Äußerung und in weiterer Folge die Stellungnahme bilden somit eine Interaktionssequenz und erheben den Anspruch, dass die Geltung im Sprechakt eingelöst werden kann. Diese Auslegung der kommunikativen Handlung innerhalb der Interaktionssequenz bezeichnet Habermas als „kontrafaktische Unterstellung“. Kommunikatives Handeln ist demnach immer sozial. Zudem setzt es ein Verständnis der anderen und ihr Mithandeln im Gesprächsprozess voraus.¹⁰¹ Um interagieren zu können, muss angenommen werden, dass die Gesprächspartnerin bzw. der Gesprächspartner

⁹⁸ ebd., S. 89.

⁹⁹ vgl. Knoblauch, 2017, S. 87.

¹⁰⁰ Habermas, 1987b, S. 208

¹⁰¹ vgl. Knoblauch, 2017, S. 89.

jede ihrer bzw. seiner Behauptungen begründen kann. Faktisch ist es allerdings niemals möglich alle Behauptungen zu überprüfen.¹⁰²

Zusammenfassend verfolgen kommunikative Handlungen das Ziel, (1) sich *verständlich* auszudrücken, (2) *etwas* zu verstehen zu geben, (3) *sich* dabei verständlich zu machen und (4) sich *miteinander* zu verständigen. Die hier genannten Aspekte beziehen sich wiederum auf (1) die Art und Weise der Äußerung, (2) den Zusammenhang von Sprecherin bzw. Sprecher und Welt, (3) die Selbstdarstellung der Sprecherin bzw. des Sprechers und (4) die Herstellung einer Interaktionsbeziehung der Sprecherin bzw. des Sprechers zur Adressatin bzw. zum Adressaten. Jede Äußerung enthält somit einen Weltbezug, einen Sprecherbezug und einen Adressatenbezug.¹⁰³ Anders ausgedrückt, zeigt jeder normale Sprechakt eine „dialektische“ Durchdringung des Ich (Rednerin bzw. Redner), Du (Angeredete bzw. Angeredeter) und des Es (Beredetes) innerhalb einer „Wir-Wirklichkeit des Dialogs“.¹⁰⁴

Bei der Theorie des kommunikativen Handelns nach Habermas handelt es sich um eine symbolisch vermittelte Interaktion, welche sich nach sozial geltenden Normen richtet. Es setzt mindestens zwei handelnde Subjekte voraus, die mit gewissen Erwartungen und Vorstellung in die Interaktion treten.¹⁰⁵

Was bedeutet kommunikatives Handeln jedoch für den Einzelnen bzw. die Einzelne bzw. in konkreten sozialen Interaktionssituationen wie beispielsweise dem Schulunterricht? Welche Geltungsansprüche können auf diesen Kontext übergelegt werden und welche Handlungstypen finden Anwendung? Mittels eines ersten Exkurses in die Praxiswelt Schule im Kapitel 4.2 sollen die theoretischen Auslegungen der in diesem Kapitel dargestellten Theorie des kommunikativen Handelns auf ihre Anwendbarkeit überprüft werden.

¹⁰² vgl. Neumann, Gerd; Stiehl, Hans (1976): *Unterricht als kommunikatives Handeln: Entwicklung eines themenzentrierten interaktionellen Beobachtungssystems zur Bestimmung der sozialen Relevanz von Unterrichtsarrangements*. Hannover: Herman Schroedel Verlag, S. 72.

¹⁰³ vgl. Harras, 1983, S.213f.

¹⁰⁴ vgl. Brugger, Walter; Schöndorf, Harald (2010): *Philosophisches Wörterbuch*. Freiburg/ München: Karl Aber, S. 69.

¹⁰⁵ vgl. ebd., S. 69.

3.3 SPRECHAKTTHEORIE NACH AUSTIN

Sprechen ist ein Tun; Sprechen ist ein Handeln, dem gewisse Absichten zugrunde liegen. Austins Sprechakttheorie entstand im Jahr 1955 als Vorlesung mit dem Titel „How to do things with words“, die erst postum als Buch veröffentlicht wurde. Austins Überlegungen bauen auf anderen sprachphilosophischen Konzepten, wie beispielsweise der auch hier behandelten Sprachspiele Wittgensteins auf. Anders als Wittgenstein und Habermas, dessen Konzepte von kommunikativen Handlungen in ihrem Grundprinzip als theoretisch und analytisch gelten, beschäftigt sich Austin mit der Sprache als Alltagsgegenstand und schafft so eine praktische und anwendungs-basierte Theorie von Sprache als Handlungsform.

Schon in der ersten Vorlesung unterscheidet Austin zwei Aussagetypen: konstative und performative Äußerungen. Während es sich bei ersteren um Feststellungen und Tatsachen handelt und ihr Wahrheitsgehalt mehr oder weniger leicht zu überprüfen ist, handelt es sich bei performativen Äußerungen um die Handlung per se, sprich das Ausführen und Vollziehen von Sprechakten.¹⁰⁶ In einem späteren Stadium seiner Vorlesungen erlangt Austin allerdings die Erkenntnis, dass eine exakte Unterscheidung zwischen performativen und konstativen Sprechakten nur schwer möglich ist bzw. als gescheitert angesehen werden muss.

Den performativen Sprechakten liegen zwei Bedingungen zugrunde:

- A. „Sie beschreiben, berichten, behaupten überhaupt nichts; sie sind nicht wahr oder falsch;
- B. Das Äußern des Satzes ist, jedenfalls teilweise, das Vollziehen einer Handlung, die man ihrerseits gewöhnlich nicht als ‚etwas sagen‘ kennzeichnen würde.“¹⁰⁷

Nach Austin sind performative Äußerungen jene, mit denen ich etwas Bestimmtes tue, ohne dieses Tun genauer beschreiben zu müssen. „Den Satz äußern heißt: es tun.“¹⁰⁸ Ausschlaggebend für den Vollzug einer Handlung sind, ähnlich wie bei Wittgenstein, immer die (sozialen) Umstände, unter denen die Worte getätigt werden. Zudem sei es „häufig nötig“, dass die beteiligten Personen die Äußerungen mit „körperlichen oder geistigen Handlungen“ unterstreichen, um ein ganzheitliches Verständnis erzielen zu

¹⁰⁶ vgl. Franz, Norman (2015): *Die Sprechakttheorie nach Austin und Searle*. Hamburg: Diplomata Verlag GmbH, S. 5ff.

¹⁰⁷ Austin, John L. (1962, 1975): *Zur Theorie der Sprechakte*. Stuttgart: Reclam, S. 28.

¹⁰⁸ ebd.

können.¹⁰⁹ Stimmen die Umstände nicht mit den Äußerungen überein, ist nach Austin etwas „schiefgelaufen“. Er nennt diese Fälle auch „Unglücksfälle“ [infelicities]. Die folgenden sechs Regeln (A1, A2, B1, B2, Γ1, Γ2) stellen ein Schema dar, unter welchem performativen Äußerungen „glücklich“ [happy] verlaufen. Wird gegen eine oder mehrere Regeln verstoßen, ist die performative Äußerung „verunglückt“ [unhappy].¹¹⁰

- (A.1) „Es muss ein übliches konventionales Verfahren mit einem bestimmten konventionalen Ergebnis geben; zu dem Verfahren gehört, dass bestimmte Personen unter bestimmten Umständen bestimmte Wörter äußern.
- (A.2) Die betroffenen Personen und Umstände müssen im gegebenen Fall für die Berufung auf das besondere Verfahren passen, auf welches man sich beruft.
- (B.1) Alle Beteiligten müssen das Verfahren korrekt
- (B.2) und vollständig durchführen.
- (Γ.1) Wenn, wie oft, das Verfahren für Leute gedacht ist, die bestimmte Meinungen oder Gefühle haben, oder wenn es der Festlegung eines der Teilnehmer auf ein bestimmtes späteres Verhalten dient, dann muss, wer am Verfahren teilnimmt und sich so darauf beruft, diese Meinungen und Gefühle wirklich haben, und die Teilnehmer müssen die Absicht haben, sich so und nicht anders zu verhalten,
- (Γ.2) Und sie müssen sich dann auch so verhalten.“¹¹¹

Während bei den ersten vier Regeln (A.1, A.2., B.1, B.2) bei einem Verstoß keine Handlung zustande kommen würde (=Versager), kommt bei Letzteren (Γ.1, Γ.2) die Handlung zwar zustande, jedoch nur unehrlich oder vorgespielt (=Missbräuche) und kann somit auch nicht als geglückte performative Handlung ausgewiesen werden.¹¹² Die performativen Äußerungen unterteilt Austin im nächsten Schritt wiederum in „explizit“ und „implizit performative Äußerungen“. Bei den explizit performativen Äußerungen wird das performative Verb im Sprechakt explizit genannt und zeigt somit die Handlung an. Zur Anschauung nennt Austin folgendes Beispiel:

Primäre Äußerung: „Ich werde da sein.“
Explizit performative Äußerung: „Ich verspreche, dass ich da sein werde.“¹¹³

Die explizit performative Äußerung gilt als das erfolgreichste Sprachmittel. Darüber hinaus nennt Austin noch weitere, „primitivere“ Sprachmittel, welche von der explizit performativen Äußerung übernommen werden können. Diese Sprachmittel wären der Modus (Imperativ), die Betonung (Warnung, Protest), adverbiale Bestimmungen

¹⁰⁹ vgl. ebd., S. 31.

¹¹⁰ vgl. ebd., S. 37.

¹¹¹ Austin, 1962, 1975, S. 37.

¹¹² vgl. Franz, 2015, S.13f.

¹¹³ Austin, 1962, 1975, S.89.

(„wahrscheinlich“, „bestimmt“), Konjunktionen („dennoch“, „somit“), Verhalten des Sprechers bzw. der Sprecherin (Gesten, Mimik) und, wie bereits erwähnt, die Umstände der Gesprächssituation.¹¹⁴

Als Unterschied zu den explizit performativen Äußerungen nennt Austin implizite oder primäre Äußerungen. Eine Sprechhandlung wird zwar vollzogen, jedoch nicht durch ein bestimmtes Verb als explizit ausgewiesen. Dies hat zur Folge, dass die Äußerung „mehrdeutig“ oder „vage“ bleibt und oftmals einzig aus dem Kontext hervorgeht.¹¹⁵

Wie bereits erwähnt sieht Austin den Versuch exakte Unterscheidungen zwischen performativen und konstativen Sprechakten zu treffen als gescheitert, weshalb er schlussendlich zu der Frage kommt, was es benötige, um mit einer Äußerung ein Handeln zu erzielen. Austin nennt in diesem Zusammenhang drei Akte:¹¹⁶

- a) *phonetischer Akt*: das Äußern von Lauten in Form von Wörtern
- b) *phatischer Akt*: Wörter und Vokabel innerhalb einer grammatischen Struktur der Äußerung
- c) *rhetischer Akt*: das Benutzen der Vokabel, um sich über etwas zu äußern.¹¹⁷

Diese drei Referenzpunkte der Äußerung bilden wiederum das, was Austin den *lokutionären* Akt bezeichnet. Neben den lokutionären Akt führt Austin noch den *illokutionären* und den *perlokutionären* Akt als Unterscheidungskriterium für Äußerungen ein. Generell gilt, wird ein *lokutionärer* Akt ausgeführt, wird gleichzeitig auch ein *illokutionärer* Akt vollzogen. Der *illokutionäre* Akt beschreibt den Vollzug einer Sprechhandlung. „[...] einen Akt, den man vollzieht, indem man etwas sagt.“¹¹⁸ Als Beispiel nennt Austin „eine Frage stellen oder beantworten“, „informieren“, „warnen“, „appellieren“, „beschreiben“ u.v.m.

Der *perlokutionäre* Akt wiederum kennzeichnet die Wirkungsdimension. Die Äußerung erzielt eine Wirkung, die über den illokutionären Akt hinausgeht und bei der Hörerin bzw. beim Hörer eine Reaktion erzielt, die wiederum von der Sprecherin bzw. vom Sprecher intendiert wurde.¹¹⁹ Zum genaueren Verständnis gibt Austin folgendes Beispiel an:¹²⁰

¹¹⁴ vgl. Franz, 2015, S. 23f.; Austin, 1962, 1975, S. 93ff.

¹¹⁵ vgl. Franz, 2015, S. 24.; Austin, 1962, 1975, S. 92

¹¹⁶ vgl. Harras, 1983, S. 117.

¹¹⁷ vgl. Austin, 1962, 1975, S. 113.

¹¹⁸ ebd., S. 117.

¹¹⁹ vgl. Franz, 2015, S.29.

¹²⁰ Austin, 1962, 1975, S.

Akt (A), Lokution	Er hat zu mir gesagt: „Schieß sie nieder“ und meinte mit „schieß“ wirklich schießen und mit „sie“ wirklich sie.
Akt (B), Illokution	Er hat mich gedrängt (hat mir geraten, hat mir befohlen), sie zu erschießen.
Akt (C), Perlokution	(C.a) Er hat mich überredet, sie zu erschießen. (C.b) Er hat mich dazu gebracht, sie zu erschießen; er hat mich sie erschießen lassen.

An diesem Beispiel lässt sich die Handlungsbeschreibung an den einzelnen Akten präzisieren. Die Lokution stellt die Basisbeschreibung der Äußerung und den Vollzug des phonetischen Aktes dar. Aus der Äußerung geht keine genauere Information hervor und die Intention der Handelnden ist im Vergleich zum illokutionären Akt nicht eindeutig. Dahingehend ist die Äußerung im illokutionären Akt informativer. Aus dem Beispiel der Perlokution ist die Folge der Handlung klar ersichtlich.¹²¹ Austin räumt vor allem dem illokutionären Akt große Bedeutung ein, wodurch er schließlich mit dem Sprechakt per se gleichgesetzt werden kann.¹²²

Demnach hat auch der illokutionäre Akt Folgen, die sich jedoch von jenen der Perlokution dahingehend unterscheiden, dass das Ziel beim perlokutionären Akt zum Teil, wenn nicht sogar gänzlich, durch außersprachliche Mittel erreicht wird.¹²³ Die Wirkung ist demnach auch nicht primär von der Absicht der Sprecherin bzw. des Sprechers oder dem Äußerungsinhalt abhängig, sondern viel mehr durch die Beobachtung und kollektive Akzeptanz von äußeren Umständen.¹²⁴ Dies genüge jedoch nicht, um klare Grenzen zwischen dem illokutionären und dem perlokutionären Akt zu ziehen. Franz fasst die Unterscheidung folgendermaßen zusammen:

„Festzuhalten ist also, dass perlokutionäre Akte ein Ziel erreichen und ein Nachspiel haben können. Perlokutionäre Akte sind unkonventional, im Gegensatz zu illokutionären Akten, die konventional sind. Aber sowohl illokutionäre [sic] als auch perlokutionäre Akte können auch außersprachlich zustande kommen.“¹²⁵

In seiner letzten Vorlesung teilt Austin die Rolle von illokutionären Äußerungen schließlich in fünf Gruppen:¹²⁶

1. *Verdiktive Äußerung*: Äußerungen, bei denen ein Urteil gefällt wird; sie basieren auf Tatsachen und Wertvorstellungen;

¹²¹ vgl. Harras, 1983, S. 120.

¹²² vgl. ebd., 124.

¹²³ vgl. Austin, 1962, 1975, S.135.

¹²⁴ vgl. Keller, 1989, S. 146.

¹²⁵ Franz, 2015, S. 32

¹²⁶ vgl. Franz, 2015, S. 38ff.; Harras, 1983, S. 128.

2. *Exerzitive Äußerung*: Äußerungen, durch die Macht und Einfluss ausgeübt wird; sie führen zu Verpflichtungen, Ermächtigungen oder Befugnissen;
3. *Kommisive Äußerung*: Äußerungen, die eine Verpflichtung übernehmen oder Absichten erklären;
4. *Konduktive Äußerung*: Äußerungen, die die Einstellung und das Verhalten der Sprecherin bzw. des Sprechers repräsentieren; hier wird eine Haltung gegenüber einem gesellschaftlich relevanten Thema eingenommen;
5. *Expositive Äußerung*: Äußerungen, die die Rolle im Gesprächszusammenhang klären; die Sprecherin bzw. der Sprecher macht klar, wie die Äußerung aufgefasst werden soll („ich pflichte ihm bei“);

Abschließend fasst Harras die wichtigsten Punkte der Sprechakttheorie zusammen, die hier in gekürzter Form noch einmal wiedergegeben werden:

Alle sprachlichen Äußerungen sind geglückte oder missglückte Handlungen. Für soziale Handlungen können Regeln und Konventionen angegeben werden, die besagen, ob die Handlung geglückt ist oder nicht. Äußerungen können explizit oder implizit performativ sein und jede Äußerung besteht aus einem lokutionären und illokutionären Akt. Die dritte Form von Äußerungen, perlokutionäre Akte, verfolgen ein Ziel und können Wirkungen (gleich wie illokutionäre Akte) zur Folge haben, die nicht immer beabsichtigt seitens der Sprecherin bzw. des Sprechers sind. Äußerungen des illokutionären Aktes lassen sich hinsichtlich unterschiedlicher Rollen einordnen.¹²⁷ Obwohl Austin ursprünglich eine Untersuchung der Umgangssprache, abseits von analytischen Untersuchungsverfahren zum Ziel hatte, gibt es Kritikerinnen und Kritiker die dies als gescheitert ansehen, dahingehend, dass eine genauere Prüfung der drei Unterscheidungen zwischen lokutionären, illokutionären und perlokutionären Akt nicht standhalten.¹²⁸ Was bedeutet dies jedoch für den Unterricht? Ließe sich die Sprechakttheorie, oder zumindest einzelne Aspekte, überhaupt auf den Schulunterricht, ähnlich die Theorie des kommunikativen Handelns nach Habermas, anwenden?

Im folgenden Kapitel sollen schließlich die theoretisch erarbeiteten Konzepte in einem ersten, allgemeinen Verfahren auf den Unterricht angewendet werden.

¹²⁷ vgl. Harras, 1983, S. 128f.

¹²⁸ vgl. Bremerich-Vos, Albert (1981): *Zur Kritik der Sprechakttheorie - Austin und Searle*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 85.

4. KOMMUNIKATIVE HANDLUNGEN IM UNTERRICHT

Im vorgehenden Kapitel wurde die theoretische Perspektive kommunikativer Handlungen dargestellt. Bevor sprachliche Handlungen am Beispiel von Kommunikation im Schulunterricht mit einem besonderen Fokus auf das Gespräch untersucht werden, soll in diesem Kapitel erstmals ein konkreter Einblick in den Schulalltag gewagt und die Thematik des kommunikativen Handels im Schulunterricht aufgegriffen werden.

4.1 DIE SPRACHSPIELTHEORIE IM UNTERRICHT

Die Sprachspieltheorie im Unterricht ist vor allem geprägt durch die Darstellung von Lehrerinnen-Schülerinnen- bzw. Lehrer-Schüler-Interaktion¹²⁹ und setzt voraus, dass „soziale Tatsachen aus Kommunikation bestehen“ und „spezifische Merkmale zum Gegenstand der Theoriebildung“ machen. Davon ausgehend besteht Unterricht nicht (nur) aus Lehrerinnen bzw. Lehrer und Schülerinnen bzw. Schüler, sondern aus einem Konstrukt sprachlicher Akte und Gesten. Sprachspiele im Sinne sprechakttheoretischer Handlungsformen sind vorwiegend von Regeln bestimmt, die vor allem für ausgewählte lebensweltliche Kommunikationssituationen, wie beispielsweise ein Gespräch zwischen Arzt bzw. Ärztin und Patientinnen bzw. Patienten, Gerichtsprozesse oder eben dem Schulunterricht, gelten.

Hinsichtlich des Schulunterrichts und der damit in Verbindung stehenden Sprechakte im Unterricht unterscheidet Lüders zwischen zwei Grundregeln: einerseits den Regeln für den Sprecherinnen- bzw. Sprecherwechsel und jenen für den Sprachgebrauch. Während er die Regeln des Sprecherinnen- bzw. Sprecherwechsels eher den Lehrerinnen und Lehrern zuschreibt, im Sinne des Aufrufens und Unterbrechens von Schülerinnen und Schülern, ist der Sprachgebrauch gegliedert in einzelne Phasen des Unterrichtsgeschehens (Instruktionsphase, L-S-Gespräch, etc.). Lüders sieht den Grundsatz der Sprachspieltheorie im Unterricht vor allem im Kontakt zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern im Sinne der sprachlichen Interaktion, welche den Kern pädagogischer Handlungskompetenz darstellt.¹³⁰ Sprachspiele im Unterricht sind allerdings gekennzeichnet von einer Asymmetrie zwischen Lehrerinnen

¹²⁹ Aufgrund der Übersichtlichkeit werden Begriffe wie Lehrerinnen-Schülerinnen bzw. Lehrer-Schüler Interaktion mit L-S-Interaktion, etc. abgekürzt.

¹³⁰ vgl. Lüders, Manfred (2014): Erziehungswissenschaftliche Untersuchungstheorien. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, S. 841.

und Lehrern und Lehrerinnen und Lernern im Interaktionsprozess. Lehrerinnen und Lehrer sind bereits in der Lage ein „spezifisches Repertoire“ an Sprachspielen zu spielen, während Schülerinnen und Schüler komplexe Sprachspiele erst einüben müssen.¹³¹ Doch genau diese Asymmetrie kennzeichnet das Erziehungskonzept Wittgensteins, welches Schülerinnen und Schüler *durch* sprachliches Handeln in Interaktion mit Erwachsenen in die Lebenswelt der Erwachsenen einführt. Auch in den Sprachspielen zwischen Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer müssen die Regeln, welche für das Verständnis des Sprachspiels grundlegend sind, erst nach und nach gelernt werden. Vor allem die Interaktionssituation, und somit auch die Beziehungsqualität zwischen Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler, ist in diesem Zusammenhang ausschlaggebend. Unter der Voraussetzung, dass Sprachspiele nur in Interaktionskontexten gespielt werden können, treten natürlich auch unterschiedliche Probleme auf. Zunächst generiert sich die Bedeutung eines Wortes innerhalb des Kontextes des Sprachspiels. Unterschiedliche Bedeutungen einzelner Wörter können nicht einfach mittels hinweisender Definitionen gelehrt und gelernt werden, wie aus dem folglich angeführten Beispiel des (Fremd-) Sprachenunterrichts hervor geht.¹³²

Sprachspieltheorien finden demnach auch konkreter im (Fremd-) Sprachenunterricht Anwendung. Die pragmatische Dimension lässt sprachliches Handeln und Kommunikationshandeln nur als Gesamt- und somit als Relationsgefüge von „Aktion und Reaktion von Sprechpartnern bestimmen“. Der Zweck der Grammatik wird durch ihren Gebrauch bestimmt und zeigt sich in der Anwendung der Sprache. Für den (Fremd-) Sprachenunterricht bedeutet das, die Grammatik von „ausgewiesenen lexikalischen Elementen einer Sprache sinnvoll miteinander zu kombinieren“. Grammatik, nach Wittgenstein das Wesen der Sprache, kann jedoch niemals nur deskriptiv vermittelt werden. Um nach grammatikalischen Regeln kommunizieren zu können, muss sie auch immer im Rahmen von Sprachspielen als Praxisbeispiel vermittelt werden, was wiederum einer induktiven Lernform gleichkommt. Kommunikationsorientierter Unterricht ermöglicht einerseits Gesprächssituationen über den vermittelten Inhalt und andererseits Gesprächsführungskompetenzen über diesen Inhalt hinaus. Ziel ist es, den erlernten Wortschatz auch in anderen Kontexten anzuwenden und unterschiedliche

¹³¹ vgl. Lesitschnig, 2016, S.234.

¹³² vgl. ebd., S. 235ff.

Bedeutungen kennenzulernen. Fischeaess bezeichnet Sprachspiele innerhalb des (Fremd-) Sprachenunterricht (hier konkret im Unterricht Deutsch als Fremdsprache) als „Sprachlernspiele“.¹³³

„Wortbedeutungen und Satzkonstruktionen konkretisieren sich, vermeidbare phonetische, morpho-syntaktische und semantische Fehler können besprochen und situationsgerechtes Deutschsprechen verwirklicht werden. Bei Sprachlernspielen dieser Art wird der natürliche Gebrauch der Fremdsprache zur entscheidenden Größe und ermöglicht emotionale, soziale und situationsbezogene Variationen der Aussprache.“¹³⁴

Sprachspiele unter der Bezugnahme auf den (Fremd-) Sprachenunterricht machen auch die von Wittgenstein beschriebenen Lehrphasen der Wortvorbereitung zum Sprachgebrauch und der tatsächliche Gebrauch der Sprache anschaulich. In einer Fremdsprache müssen neue Vokabeln zunächst im Sinne des hinweisenden Lernens gelernt werden. Dies passiert indem bereits bekannte Übersetzungen der Wörter in anderen Sprachen bekannt sind und diese mit dem neuen Wort in Verbindung gesetzt werden oder durch Definitionen der Wörter in der vertrauten Sprache. Wichtig in der Fremdsprache ist auch das Lernen neuer Wörter auf zweifache Weise: einerseits in schriftlicher Form und andererseits in ihrer korrekten Aussprache. Nur so können neue Wörter und grammatikalische Strukturen im Sinne der zweiten Phase des Sprachgebrauchs innerhalb der Sprachspiele angewendet und schlussendlich die Fremdsprache zum Sprachspiel selbst werden.

4.2 UNTERRICHT ALS KOMMUNIKATIVE HANDLUNG IM SINNE HABERMAS

Wie im Kapitel 3.2. dargestellt, ist die Theorie des kommunikativen Handelns nach Habermas eine analytische Darstellung, weshalb eine Anwendung des Begriffs auf den Unterricht als praktische Handlung nur bedingt möglich ist. Neumann und Stiehl beschreiben Unterricht als „Faktorenkomplexion von intersubjektivem, an Normen orientiertem Handeln“ und infolgedessen als „kommunikatives Handlungssystem“. Unterricht ohne Kommunikation und in weiterer Folge ohne kommunikatives Handeln könnte wohl kaum als solcher definiert werden. Lernen basiert auf kommunizierten Inhalten, welche wiederum durch Kommunikation und Interaktion zwischen Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler weitergegeben werden. Die involvierten

¹³³ vgl. Fischeaess, Frank-Ulrich (2000): *Sprechakte - Sprachspiel - Szenisches Spiel: Zur pragmatischen Begründung des Fremdsprachenunterrichts*. Montreal: ProQuest Dissertations Publishing, S. 52ff.

¹³⁴ ebd., S. 63

Subjekte im Unterricht machen Erfahrungen, welche Informationen über Personen und Sachen beinhalten. Unterrichtliche Kommunikation behandelt somit zwei Ebenen: einerseits die Ebene der Intersubjektivität (performatorische Sätze) und andererseits die Ebene der Gegenstände (propositionale Sätze). Während Erstere sich auf die Hörerin bzw. den Hörer bezieht, behandelt Zweitere, wie der Name schon andeutet, die Gegenstände, über die sich die beteiligten Personen verständigen. Lernen und Unterricht findet nur dann statt, wenn beide Ebenen in Form einer Wechselwirkung den Lernprozess bedingen.¹³⁵

Roth beschreibt Erziehungsvorgänge als symbolisch vermittelte kommunikative Handlung. Auch er nennt als Grundlage eine Inhalts- und einer Beziehungsebene, welche im gleichen Ausmaß an einem erfolgreichen Unterrichtsgeschehen beteiligt sind. Ferner existiert eine Unterrichtssituation nicht schon im Vorhinein, sondern „wird erst im Laufe der Zeit durch kommunikative Handlungen (Verhalten) aufgebaut.“

Roth zitiert nach Schäfer und Schaller drei Punkte und beschreibt so den Begriff der kommunikativen Handlung innerhalb des Unterrichtsgeschehens.

1. *Kommunikative Handlungen als Informationsprozess*: Sachgehalte und Sachzusammenhänge der Unterrichtsfächer werden als kommunikative Handlung der Gruppe in den Unterricht eingebracht.
2. *Kommunikative Handlungen als Orientierungsweisen*: Orientierungsweisen werden durch interaktive Arbeitsprozesse aller Gruppenmitglieder erarbeitet.
3. *Kommunikative Handlungen als Unterrichtsgegenstand*: Gruppenhandlungen per se werden zum Unterrichtsgegenstand gemacht. Diese Art des selbstreflexiven Gruppenprozesses stellt einen metakommunikativen Unterrichtsprozess dar, der das Ziel hat, die Qualitäten von kommunikativen Handlungen den Gruppenmitgliedern bewusst zu machen.¹³⁶

Ein besonderes Merkmal von kommunikativen Handlungen ist, dass die Sprecherin bzw. der Sprecher mit seinen Handlungen unterschiedliche Ziele verfolgt. Primäres Ziel ist, dass er oder sie vom Gegenüber verstanden wird. „Kommunikatives Handeln, insofern es erfolgreich ist, etabliert den Wirkungsmechanismus, über den der Erfolg erzielt wird, in seinem Vollzug und zwar dadurch, dass die Sprecherin deutlich zu

¹³⁵ vgl. Neumann & Stiehl, 1976, S.67f.

¹³⁶ vgl. Roth, Jürgen (1980): *Lehrer und Schüler : Interaktion und Kommunikation in der Schule*. München: Kösel, S. 93f.

erkennen gibt, worauf sie aus ist.“¹³⁷ Kommunikatives Handeln zeichnet sich somit in seinem Bewirken und nicht in seinem Verstehen aus.

Die Bedeutung der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler für den Unterricht macht Werner Loch deutlich. Die Trennung von Inhalt und Verfahren verdecke grundlegende didaktische Beziehungen. Gelingende Kommunikation im Unterricht und in weiterer Folge auch gelingender Unterricht bedürfe einem „Wechselbezug von Unterrichtsinhalt und Lebenserfahrung“. Schülerinnen und Schüler, so Loch, nehmen am Unterricht in zweifacher Weise teil: einerseits als Handelnde in der Alltagswelt und andererseits als Handelnde im Unterricht. Die Schülerin bzw. der Schüler als Handelnde bzw. Handelnder in der Alltagswelt bringt demnach Erfahrungen, die er außerhalb vom Schulunterricht macht in die didaktische Lebenswelt der Schule mit ein. Eine Einbeziehung dieser Lebenswelt ist dahingehend wichtig, um einen Orientierungsrahmen für das Lernen schaffen zu können. Es soll ein Lebensbezug hergestellt werden, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler identifizieren können.¹³⁸

Schülerinnen und Schüler treten im Unterricht gleichermaßen auch selbst als Handelnde auf. Unter dem Aspekt, dass (1) der Gegenstand des Unterrichts die Lebenswelt der Schülerin bzw. des Schülers ist, (2) die Aufgabe des Unterrichts darin besteht Handlungsfähigkeit zu vermitteln und in weiterer Folge (3) der Unterricht selbst zu einem Prozess besonnenen Handelns wird, wird die Lehrtätigkeit in ihren Grundzügen festgelegt. Grundlage dieser Lehrtätigkeit ist jedoch immer die Tätigkeit und das Handeln der Schülerin bzw. des Schülers. Dies wird durch die Unterscheidung von Belehrung und Bewusstmachung deutlich gemacht. Während anhand der Belehrung die Schülerin bzw. der Schüler Unterrichtsinhalte ungefragt einfach übernimmt, kommt er oder sie durch das Bewusstmachen durch eigene Anstrengung des Nachdenkens und Erarbeitens zu dem erwünschten Kenntnisfortschritt.¹³⁹ Diese Art des Bewusstmachens wird jedoch aktuell durch das vermehrte Aufkommen von E-Learning Strukturen in Verbindung mit den drei Geltungsansprüche nach Habermas vor gänzlich neue Herausforderungen gestellt (siehe dazu auch Kapitel 5.2 MÜNDLICHE UND SCHRIFTLICHE KOMMUNIKATION UNTER DEM ASPEKT VON E-LEARNING). So ergeben sich im Kontext E-Learning, aber auch generell im Handlungskontext Internet, neue Bedeutungen der Geltungsansprüche und Weltbezüge, die es den Schülerinnen und Schülern zu

¹³⁷ Kreitz, Robert (2006): *Pädagogisches Handeln - eine analytische Theorie*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 249.

¹³⁸ vgl. Loch, Werner (1978): *Modelle pädagogischen Verstehens*. Essen: Neue Dt. Schule, S. 111ff.

¹³⁹ vgl. Loch, 1978, S. 112 & 116.

vermitteln gilt. Abgesehen davon, dass sich Lehrpersonen darüber im Klaren sein sollten, dass Online-Lehrkonzepte eine andere Wirksamkeit auf die Schülerinnen und Schüler haben, ergeben sich auch hinsichtlich der Richtigkeit von Handlungen und der sozialen Welt völlig neue Perspektiven. Die soziale Welt, ursprünglich von (persönlicher) Interaktion geprägt, verlagert sich aktuell, nicht zuletzt aufgrund der herrschenden Situation der Coronapandemie, oftmals gänzlich ins Internet. Dadurch ergeben sich wohl auch neue Arten von Normen. Was ist innerhalb dieser „neuen“ sozialen Welt richtig? Welche Normen liegen dieser zugrunde? Und inwiefern unterscheiden sich diese Normen von der realen Welt? Über den einfachen Gebrauch dieser neuen online (Lehr-) Formate hinaus, welche Kinder und Jugendliche ja nicht nur für den schulischen Zweck, sondern auch privat benutzen, ist es essenziell den Schülerinnen und Schülern ein reflektiertes Verstehen und Nutzen näher zu bringen.

Dass Jugendliche oftmals, wenn auch unbewusst, mit den Gegebenheiten des World Wide Webs überfordert sind, zeigt sich vor allem im Geltungsanspruch des dramaturgischen Handelns. Die Komponente der Selbstdarstellung hat durch Plattformen wie Facebook, Instagram und Co. völlig neue Dimensionen erreicht, die es für die Jugendlichen schwer macht, die reale Welt von jener Welt, welche projiziert und ihnen präsentiert wird, zu unterscheiden. Sowohl innerhalb des Phänomens virtueller Kommunikationsräume, aber auch durch die Vermischung der realen und der projizierten Welt, ergeben sich, nicht nur für den Schulunterricht, gänzlich neue Formen von kommunikativen Handlungen. Einerseits in Bezug auf die Geltungsansprüche und Weltbezüge nach Habermas, andererseits aber auch in ihrer Art und Weise des ‚zum-Ausdruck-kommens‘ eben dieser Handlungen, welche über die rein sprachliche Kategorie kommunikativer Handlungen hinausgeht. Genauer wird auf diesen Aspekt im Kapitel 5.2. eingegangen. Klar ist jedoch, dass es künftig einer umfassenden Medienbildung für Schülerinnen und Schüler bedarf, um den Herausforderungen, welche mit einem erhöhten Aufkommen virtueller Lernstrukturen einhergehen, gerecht werden zu können.

4.3 DIE THEORIE DER SPRECHAKTE IM UNTERRICHT

Im Alltag treten Sprechakte, anders als von Austin teilweise dargestellt, nicht einzeln auf, sondern beziehen immer mindestens zwei Komponenten in den Sprechakt mit ein. Eine Sprechhandlungssequenz setzt sich somit aus einer initiierenden und einer reagierenden Komponente zusammen, woraus sich auch für den Schulunterricht Konsequenzen für die didaktische Anwendung der Sprechakttheorie ergeben. Ziel im Schulunterricht ist es, dass die Schülerinnen und Schüler eine kommunikative Kompetenz entwickeln, die es ihnen erlaubt auf einzelne Äußerungsakte wiederum mit Sprechhandlungen zu reagieren. Während diese Annahme für den Erstsprachenunterricht als selbstverständlich gilt, ergeben sich für den Fremdsprachenunterricht andere Kompetenzziele. Ziel des Unterrichts, sowohl im Fremdsprachenunterricht als auch in jedem anderen Unterrichtsfach, soll es sein, Sprechakte so zu gestalten und zu initiieren, um für die Schülerinnen und Schüler einen adäquaten Erwerbsanlass zu schaffen.¹⁴⁰ Fisher argumentiert, dass ausgehend von der These, dass in jedem Unterricht Interaktionen zwischen Lehrerinnen bzw. Lehrer und Schülerinnen und Schüler stattfinden, auch gleichzeitig illokutionäre Sprechakte das Unterrichtsgeschehen prägen. So gehen illokutionäre Sprechakte von der Lehrperson aus, indem sie mit sprachlichen Mitteln den Unterrichtsinhalt vermittelt, auf unterschiedliche methodische und didaktische Handlungsformen zurückgreift und mit den Schülerinnen und Schülern im ständigen verbalen als auch nonverbalen Austausch steht. Dies impliziert gleichzeitig, dass seitens der Schülerinnen und Schüler dieselben illokutionären Akte ausgehen, indem sie beispielsweise Fragen stellen, mit Meinungen und Aussagen übereinstimmen oder diesen widersprechen, Sorgen und Wünsche gegenüber der Lehrperson äußern, etc.¹⁴¹ Dass Sprechakte im Unterricht hauptsächlich illokutionäre Akte darstellen, zeigt auch die Tatsache, dass Äußerungen im Unterricht gewisse Wirkungen und Folgen haben. Vor allem seitens der Lehrperson sind diese Wirkungen meistens klar durch sprachliche Mittel intendiert und verfolgen gewisse Ziele, die zu einem positiven Unterrichtsgeschehen und Wissenserwerb beitragen. Äußerungen im Unterricht können jedoch auch außersprachlich Wirkungen bei den Schülerinnen und Schülern (und auch umgekehrt bei den Lehrerinnen und Lehrern) hervorrufen. Hier bin ich jedoch der Meinung, dass diese Art der Wirkungsübung seitens der Lehrperson bewusst

¹⁴⁰ Fischeass, 2000, S. 26f.

¹⁴¹ vgl. Fischer, Andrew (2010): Speech-act theory as a new way of conceptualizing the 'student experience'. In: *Studies in higher education*, 35, S.507.

eingesetzt werden kann, während Schülerinnen und Schüler eher unbewusst Äußerungen tätigen, die auf die Lehrperson oder die anderen Schülerinnen und Schüler eine Wirkung ausüben.

Inwiefern illokutionäre Äußerungen im Schulunterricht zur Anwendung kommen, geht aus folgendem Beispiel, in Anlehnung an Austins Klassifizierung von illokutionären Akten, hervor (vgl. Kapitel 3.3.).

Art der Äußerung		Beispiel zur Anwendung im Unterricht
1. <i>Verdiktive Äußerung:</i>	Äußerungen, bei denen ein Urteil gefällt wird; sie basieren auf Tatsachen und Wertvorstellungen	Gemeinsamen Aufstellen von Klassenregeln und ihr Befolgen.
2. <i>Exerzitive Äußerung:</i>	Äußerungen, durch die Macht und Einfluss ausgeübt wird; sie führen zu Verpflichtungen, Ermächtigungen oder Befugnissen;	Ermahnen einer Schülerin bzw. eines Schülers.
3. <i>Kommisive Äußerung:</i>	Äußerungen, die eine Verpflichtung übernehmen oder Absichten erklären;	Vereinbaren des Prüfungsstoffes oder Festlegen des Prüfungstermins.
4. <i>Konduktive Äußerungen:</i>	Äußerungen, die die Einstellung und das Verhalten des Sprechers repräsentieren; hier wird eine Haltung gegenüber einem gesellschaftlich relevanten Thema eingenommen;	Schülerinnen und Schüler üben in Diskussionen ihre Meinung kundzutun und zu vertreten.
5. <i>Expositive Äußerung:</i>	Äußerungen, die die Rolle im Gesprächszusammenhang klären; der Sprecher macht klar, wie die Äußerung aufgefasst werden soll („ich pflichte ihm bei“);	Stellung beziehen zu unterschiedlichen Positionen in Diskussionen im Unterricht zu einem Thema.

(Tabelle 2: Anwendungsbeispiele zur Unterscheidung illokutionärer Äußerungsformen)

Gunter Schanz untersuchte ebenfalls Sprechhandlungen von Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern im Unterricht und kommt wiederum zum Ergebnis, dass Lehrpersonen vor allem perlokutionäre Akte im Unterricht ausführen. Des Weiteren kommt er auch zum Schluss, dass perlokutionäre Erklärungen informativer sind

als illokutionäre Erklärungen¹⁴²¹⁴³. Eine genauere Prüfung dieses Arguments erweist sich allerdings als schwierig, da ein konkretes Beispiel der angeführten Erklärungen fehlt.

Zusammenfassend ist zu erkennen, dass Lernen sowohl im Sinne Wittgensteins als auch im Sinne Habermas und Austins durch Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern passiert. Diese Form der Interaktion ist geprägt von kommunikativen Handlungen in Form von Gesprächen und kommunikativen Handlungsformen, die über die rein gesprochene Sprache hinausgehen. Dieser Ansatz soll nun im folgenden Kapitel vertiefend erarbeitet werden.

¹⁴² Schanz unterscheidet illokutionäre Erklärungen (IE) und perlokutionäre Erklärungen (PE) folgendermaßen: IE sind Intentionen des Sprechers sowie Ausdruck und Anwendung von Regel-Kenntnissen; sie beschreiben die Bedeutung einer Sprechhandlung. PE geht über die reine Anwendung einer Regel-Kenntnis hinaus und beziehen sich auf einen Komplex (Handlung oder mentaler Akt) und somit den Vollzug der Sprechhandlung (vgl. Schanz, 1978, S. 35.)

¹⁴³ vgl. Schanz, Gunter (1978): *Kommunikation im Unterricht: ein empirischer und methodologischer Beitrag zur Sprechakttheorie*. Frankfurt/Main: Haag + Herchen, S. 268.

5. KOMMUNIKATION IN DER SCHULE

Kommunikation im Schulunterricht gilt als das wohl wichtigste Werkzeug zur Vermittlung von Unterrichtsinhalten. Aber auch darüber hinaus, spielt die Kommunikation im schulischen Alltag eine grundlegende Rolle: sei es im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, mit Eltern oder Schülerinnen und Schülern. Kommunikation innerhalb des Kontextes der Schule und des Unterrichts steht immer in Verbindung mit Interaktion. Unterrichtliche Kommunikation und Interaktion sind einerseits bestimmt durch die Vermittlung von Information bzw. lehrplanrelevanter Inhalte und andererseits durch die Schaffung sozialer Beziehungen, die ein Lernen ermöglichen (oder auch nicht ermöglichen).¹⁴⁴ Lüders beschreibt das Interesse der Pädagogik an der Sprache dahingehend, dass „Sprache sowohl im Zielbereich (Bildung) als auch im Methodenbereich (Unterrichtsgespräch) und im Gegenstandsbereich (Fremd- und Fachsprachen) der Erziehung vorkommt“.¹⁴⁵ Sprache im Unterricht ist somit in zweifacher Hinsicht Teil des Unterrichtsprozesses: einerseits als Medium der Vermittlung und andererseits als Unterrichtsgegenstand selbst. Der Prozess der Bildung zielt darauf ab, die Sprachfähigkeit des Menschen zu entwickeln und Individuen zur Teilnahme an Gesprächen zu befähigen.¹⁴⁶ Die Bedeutung der Sprache und in weiterer Folge auch Kommunikation im Unterricht ist unter anderem von Werner Loch begründet und thematisiert worden. Nach Loch übernimmt Sprache im Unterricht vier Grundfunktionen: eine operative, instruktive, kommunikative und emanzipative Funktion. Die operative Funktion beschreibt kulturelle Sachverhalte und somit das Verhältnis von Sprache und Kultur. Demnach hat jede menschliche Praxis einen spezifischen Sprachgebrauch, was wiederum auf die Sprachspieltheorie Wittgensteins zurückzuführen ist. Die operative Funktion beschreibt somit die Art und Weise des Sprachgebrauchs in der jeweiligen (praktischen) Handlungssituation. Ähnlich funktioniert die instruktive Funktion. Loch beschreibt sie als das „Vehikel des Lernens“. Die instruktive Funktion fungiert somit als spezifische Funktion innerhalb der operativen Funktion. Menschliches Handeln (= operative Funktion) ist gleichermaßen eine Form, welche Sprache bzw. ein Sprechen erfordert. Als dritte Funktion nennt Loch die kommunikative Funktion der Sprache. Diese Funktion stellt das Medium der sozialen Interaktion dar und beschreibt das

¹⁴⁴ vgl. Biermann, Rudolf (1978): *Interaktion im Unterricht: didaktische Ansätze, Beiträge, Perspektiven*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 13.

¹⁴⁵ Lüders, Manfred (2003): *Unterricht als Sprachspiel: eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 89.

¹⁴⁶ vgl. Lüders, 2003, 90f.

Verhältnis von Sprache und Interaktionshandlungen. Auch hier stellt Loch abermals eine Brücke zu Wittgenstein her. Die Sprache, welche im Klassenzimmer verwendet wird, kann als Sprachspiel bezeichnet werden, das wiederum in vier Kategorien (structuring, soliciting, responding, reacting) unterteilt wird. Jede Änderung im Sprachgebrauch hat somit auch eine Änderung der sozialen Beziehungen zur Folge. Als letzte Funktion nennt Loch die emanzipative Funktion der Sprache. Diese Komponente reicht schlussendlich über die reine Form der Erziehung hinaus und verwirklicht sich im Protest, Kritik oder Diskussion. Sprache innerhalb der emanzipativen Funktion weist folgende Kriterien auf und ist stets:

- *herrschaftsfrei*: sagt die Wahrheit
- *sachgemäß*: Klarheit des zur Rede stehenden Sachverhalts
- *logisch – folgerichtig*: Aussagen müssen nachprüfbar sein
- *verständlich*: Aussagen und Äußerungen müssen an die Sprachkenntnisse der Gesprächspartner angepasst werden.
- *reversibel*: jedem Gesprächspartner bzw. Diskussionsteilnehmer kommen dieselben Rechte zu.

Die emanzipative Funktion der Sprache ist immer praxisbezogen und somit auch handlungsbezogen.¹⁴⁷

Die innerhalb der Schulpädagogik als kommunikative Didaktik, welche als Schnittstelle zwischen Kommunikation und Interaktion gesehen werden kann, wird von Biermann zusammengefasst und tabellarisch dargestellt. Seine synoptische Darstellung bezieht sich jeweils auf folgende Vertreter der kommunikativen Didaktik: Schaller (1974), Mollenhauer (1972), Baacke (1973) und Schäfer (1976).¹⁴⁸ Die für diese Arbeit relevanten Ansätze wurden markiert.

¹⁴⁷ vgl. Loch, W. (1970): Sprache, In: Speck & Wehle G. (Hrsg.): *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*. München: Kösel-Verlag, S. 496ff.

¹⁴⁸ vgl. Roth, 1980, S. 56.

	Kommunikation i. U. als Nachrichtenübertragung (Weltner)	Kommunikation als unterrichtsbestimmendes Handeln d. Klassengruppe (Schäfer)	Interaktion als Sprachspiel (Bellack)	Interaktion als wechselseitige Beeinflussung (Flanders)	Interaktion i. d. Schule als symbolisch vermitteltes Handeln (Wellendorf)
Modell d. U.	Sender-Empfänger-Modell d. U.	Die im Handeln aufgebaute soziale Realität d. U.	Sprachspiel als wechselseitige Aktion	Wechselseitige Beeinflussung zwischen Lehrern u. Schülern	Schulisches Handeln in institutionell bedingter Form.
Teilnehmer	Sender, Empfänger	Die (den Lehrer einschließende) Klassengruppe	Lehrer und Schüler in fixierten Rollen	Lehrer / Schüler	Lehrer/ Schüler in den symbolisch vermittelten Rollen
Übertragung	Lineare Nachrichtenübertragung (bzw. in höherem Komplexitätsgrad)	Inhalts- und Beziehungsaspekt	Bedeutungen d. Spielzüge	Einflussnahme	Austausch u. Interpretation von Symbolen
Verhalten	Senden und Empfangen beim Informationsaustausch	(bes.) sprachliches Handeln	Typen der sprachlichen Spielzüge und Zugkombinationen	Beeinflussen in Initiativen und Reaktionen des Verhaltens	Darstellung von Identität in typischen Szenen (schulische Rituale)
Organisation	Aktive und passive Rolle	Klassengruppe als interpersoneller Bereich	Wechselseitig sich ergänzende Rollen von Lehrern und Schülern	Interindividueller Bezug	Institutioneller Rahmen d. U. und der Schule
Intentionalität	Optimierung der Informationsübertragung und -verarbeitung	Regressiv komplementäre Kommunikation – Metakommunikation	Befolgen der Regeln des Sprachspiels i. U.	Balance zwischen reaktivem u. initiativem Schülerverhalten	Identitätsbalance bei Lehrern und Schülern
Leistung	Lernen durch Informationsaufnahme	Veränderbare edukativ-soziale Realität	Sprachspiel zwischen Lehrer und Schülern i. U.	Beeinflussung d. Schülerverhaltens durch den Lehrer	Interpretation u. Distanzierung in institutionell bedingten Interaktionen

(Tabelle 3: Synopse der Kommunikations- und Interaktionsbegriff in der Unterrichtswissenschaft)¹⁴⁹

¹⁴⁹ Biermann, 1978, S. 15.

Aus der Gliederung ausgewählter Kommunikations- und Interaktionsbegriffe innerhalb schulischen Unterrichts von Biermann spiegeln sich auch die in dieser Arbeit behandelten Kommunikationsbegriffe wider. Zum einen versteht sich Schäfers Modell unterrichtsbestimmendes Handeln analog zu Habermas Theorie der kommunikativen Handlungen, zum anderen beschäftigt sich Bellack mit dem Begriff der Interaktion als Sprachspiel basierend auf Wittgensteins Theorie der Sprachspiele. Als dritten Bezugspunkt nennt Biermann Interaktion als wechselseitige Beeinflussung, welche wiederum Parallelen zu Austins Sprechakttheorie aufweist. Demnach würden die unterschiedlichen Auslegungen wechselseitiger Beeinflussung von Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern der Wirkung illokutionären und perlokutionären Sprechakte (ähnlich der erarbeiteten Darstellung in Tabelle 3) entsprechen.

Die Schulung der Kommunikationsfähigkeit ist auch in Form überfachlicher Kompetenzziele im österreichischen Lehrplan verankert. Im Unterrichtsfach Psychologie & Philosophie lautet diese Satzung folgendermaßen:

„Sprache und Kommunikation:

Alle Teilbereiche der Psychologie und Philosophie tragen dazu bei, sprachliche und kommunikative Prozesse zu fördern: persönliche und soziale Prozesse benennen; Emotionen und Motivationen differenziert ausdrücken; Gesprächsformen üben, Gesprächsfähigkeit vertiefen und konstruktives Feedback geben; Bedeutung nonverbaler Kommunikation erfassen und verstehen; begriffliche Genauigkeit anwenden und argumentative Begründungen erarbeiten; Grenzen des Aussagbaren und Beschreibbaren erkennen; verständiges Lesen durch Textarbeit fördern und Texte vergangener Epochen mit gegenwärtigen Vorstellungen vergleichen.“¹⁵⁰

Besonderer Fokus liegt dabei auf der Schulung der Kommunikationsfähigkeit einerseits in der Gesprächsführungskompetenz, andererseits in der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit sowie dem Kennen von rhetorischen Mitteln zur Erarbeitung argumentativer Kommunikationsprozesse. Diese drei Aspekte sollen nun in den folgenden Kapiteln genauer erläutert werden.

¹⁵⁰ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>, aufgerufen am 28.1.2021

5.1 DAS GESPRÄCH IM UNTERRICHT

Das Gespräch als Grundform menschlicher Kommunikation im Medium der Sprache bildet den Grundstein dialogischen Austausches und des Miteinander-Sprechens.¹⁵¹

Die Philosophie des 20. Jahrhunderts bezeichnet das Gespräch an sich als Dialog, welches durch ein wechselseitiges Mitteilen zwischen den Gesprächspartnerinnen und -partnern zu einem „interpersonalen Zwischen, d.h. zu einem den Partnern gemeinsamen Sinnbestand führt“.¹⁵² Der Dialog, griechisch für Gespräch, stellt dabei jedoch keine schematische Abwechslung von Sprechakten im Sinne eines Subjekt-Objekt-Schemas dar, sondern ein „gegenläufiges Geschehen“.¹⁵³

Im Unterricht kommt dem Gespräch eine tragende Rolle, wenn nicht sogar die wichtigste Rolle für gelingende Wissensvermittlung zu. Erziehung, Lernen und Unterricht vollziehen sich hauptsächlich im Gespräch. In der Didaktik wird unterschieden zwischen Lehrgespräch, Schülerinnen- und Schülergespräch, L-S-Gespräch, dem Streitgespräch, der Debatte, u.v.m. Unzählige Arten von Gesprächen finden im Unterricht Anwendung. Gespräche im Unterricht eignen sich auf viele Weise: sei es, um die Eigenaktivität und geistige Reife oder Gesprächsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu fördern, demokratische Kommunikationsformen zu entwickeln oder ihnen zu lehren ihren eigenen Standpunkt zu formulieren und diesen zu vertreten.¹⁵⁴

Ritz-Fröhlich nennt zunächst folgende charakteristische Faktoren, die für das Gespräch als Basis menschlicher Kommunikation grundlegend sind:

- a) *Redepartnerin bzw. Redepartner* funktionieren wechselseitig als Sprecherin bzw. Sprecher und Hörerin bzw. Hörer
- b) *Themen* (Sachverhalte, Probleme): fungieren als Inhalt des Gesprächs; darüber wird gesprochen
- c) *Redeform*: je nach Situation, Beziehungs- und Inhaltsaspekt eingesetzte Form des Miteinander-Sprechens

¹⁵¹ vgl. Ritz-Fröhlich, Gertrud (1982): *Das Gespräch im Unterricht: Anleitung - Phasen - Verlaufsformen*. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt, S. 14.

¹⁵² Ritter, Joachim; Gründer, Karlfried; Gabriel, Gottfried (1971-2007): *Historisches Wörterbuch der Philosophie (HWP)*, Basel: Schwabe AG (Onlineversion).

¹⁵³ vgl. Brugger, 2010, S. 68.

¹⁵⁴ vgl. Thiele, Hartmut (1981): *Lehren und Lernen im Gespräch: Gesprächsführung im Unterricht*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 9.

Für eine gelingende Gesprächssituation sind zum einen gewisse Kompetenzen der Sprecherin bzw. des Sprechers erforderlich, wie beispielsweise die Gesprächsbeiträge anzumelden und einzuleiten, Äußerungen verständlich zu tätigen, sich auf Äußerungen der Gesprächspartnerinnen und -partner zu beziehen, Meinungen darzulegen, Unklarheiten zu erfragen, etc. Zum anderen sind auch Qualifikationen der Hörerin bzw. des Hörers notwendig, um einen reibungslosen Gesprächsverlauf gewährleisten zu können. Dieser muss konzentriert zuhören, Gesprächsbeiträge abwarten oder den Gesprächsverlauf sowohl akustisch als auch inhaltlich verstehen.¹⁵⁵ Die genannten Aspekte gelten für außerschulische gleich wie für schulische Gesprächsformen.

Die oben genannten Faktoren für ein gelingendes Gespräch gelten demnach auch für funktionierende Gespräche im Unterricht und lassen sich folgendermaßen darauf anwenden: Die im Unterricht beteiligten Personen (Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Kolleginnen und Kollegen) sind in diesem Zusammenhang die Redepartnerinnen und -partner, die sich über bestimmte Sachverhalte und Themen unterhalten. All das geschieht innerhalb bestimmter handelnder, interaktiver Redeformen, welche zur Erarbeitung der spezifischen (außer-) curricularen Sachverhalte dienen. Schulische Gesprächsformen unterscheiden sich jedoch grundlegend von außerschulischen Gesprächsformen durch örtliche und zeitliche Gebundenheit oder methodische Gesprächsführungsstrategien, die bestimmte Folgen und Wirkungen zum Ziel haben. Genauer wird diese Thematik jedoch im Kapitel 5.1.1. behandelt.¹⁵⁶

Loch konstatiert, dass er in seiner erzieherischen Tätigkeit oft die Erfahrung gemacht hat, dass der Unterricht dann zu enden scheint, sobald ein Gespräch im Gange war. Dies würde implizieren, dass Unterricht und das Gespräch als solches nicht vereinbar wären. Nichtsdestotrotz kommt er zum Schluss, dass Bildung ohne ein Gespräch nicht denkbar sei und es, wenn auch in gelenkter Form, maßgeblich zu einer ganzheitlichen Bildung der Menschen gehört. Durch das Gespräch wird das menschliche Miteinander-Sein gelernt.¹⁵⁷ Das Gespräch im Unterricht ist jedoch gekennzeichnet von der Leitung der Lehrperson. Der methodische Einsatz unterschiedlichster Gesprächsarten veranlasst in weiterer Folge, dass die Schülerinnen und Schüler miteinander kommunizieren. Somit ist das Gespräch im Unterricht nicht etwas, das von selbst entsteht (im Vergleich zum Gespräch, welches die Schülerinnen und Schüler beispielsweise in den

¹⁵⁵ vgl. Ritz-Fröhlich, 1982, S. 15ff.

¹⁵⁶ vgl. ebd., S. 19ff.

¹⁵⁷ vgl. Loch, 1956, S. 528.

Pausen führen), sondern wird stets von der Lehrperson initiiert, moderiert und geleitet. Wichtig sei es hier, den Schülerinnen und Schülern einen Gesprächsanlass zu bieten, der sie dazu motiviert sich über verschiedene Sachverhalte auszutauschen.¹⁵⁸ Gesprächsanlässe ergeben sich für die Kinder und Jugendliche wiederum dann, wenn die Themen und Sachverhalte aus ihren Lebenswelten in den Unterricht miteinbezogen werden (vgl. kommunikatives Handeln nach Habermas). Schülerinnen und Schüler bilden sich hauptsächlich dann eine Meinung, wenn es sie persönlich betrifft und bewegt. Und so werden sie in weiterer Folge motiviert, ihre Meinung sprachlich kundzutun. Nicht zuletzt deshalb ist es beispielsweise auch im Fremdsprachenunterricht wichtig, authentische Sprechsituationen für die Schülerinnen und Schüler zu schaffen, in denen sie einen Nutzen auch außerhalb des Unterrichts erkennen können. Thiele nennt in diesem Zusammenhang zahlreiche Anforderungen des Lerngegenstands, welche das Gespräch als Lehr- und Lernverfahren eignen.

- Schülerinnen und Schüler sollen mit Aufgaben, Fragen oder Problemen konfrontiert werden, die sie zur Auseinandersetzung mit diesen Problemen motivieren und reizen;
- Fakten, Gesichtspunkte und Erklärungen sollen gesichtet, analysiert und gegliedert werden, um darauf im Gespräch Bezug nehmen zu können;
- es bedarf Faktenwissen, Wissen über Begriffe und Definitionen, um über Sachverhalte sprechen zu können;
- Themen, aktuelle Vorfälle oder Konflikte eignen sich gut, um über gegensätzliche Meinungen sprechen zu können und diese auch zu vertreten.¹⁵⁹

Damit also im Unterricht ein Gespräch zustande kommt und erfolgreich geführt werden kann, benötigt es bestimmte Voraussetzungen und Regeln. Abgesehen von der Gesprächsfähigkeit und -bereitschaft der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (in diesem Fall der Schülerinnen und Schüler) müssen auch äußere Rahmenbedingungen, wie die Sitzordnung oder der Klassenraum eine Wohlfühlatmosphäre sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrperson bieten. Gleichsam müssen sich Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer an gewisse allgemein verbindliche Verhaltensregeln halten.¹⁶⁰ In diesem Zusammenhang kann wiederum auf das

¹⁵⁸ vgl. Loch, 1956, S. 537ff.

¹⁵⁹ vgl. Thiele, 1981, S.64.

¹⁶⁰ vgl. ebd., S.59ff.

Konzept der Sprachspiele Bezug genommen werden. Ein grundlegendes Merkmal funktionierender Sprachspiele ist das „Spielen“ nach festgelegten, allgemeingültigen Regeln. In diesem Sinne kann das Gespräch, sowohl im Unterricht als auch außerhalb der Schule, als Sprachspiel bezeichnet werden.

Thiele nennt außerdem Voraussetzungen der Lehrerin bzw. des Lehrers, die gegeben sein müssen, um einen reibungslosen Gesprächsverlauf im Unterricht zu gewährleisten.¹⁶¹ Dazu nennt er folgende Fähigkeiten:

- „wesentliche Strukturmerkmale eines Sachverhalts [...] erkennen, um die Gedankenentwicklung entsprechend [zu] strukturieren, Logik und Bedeutung der Beiträge und Argumente analysieren, bewerten und auf Richtigkeit überprüfen [...] können;
- den Gedankenfluss im ständigen wechselnden Verlauf eines Gesprächs verfolgen [...] können, ohne dabei Gedankenentwicklung oder Argumentationsweg aus dem Auge zu verlieren.
- Denktätigkeiten und Gedankenentwicklung in zurückhaltender Weise lenken [...] können, um den Schülern Raum für Eigentätigkeit und Selbststeuerung zu gewähren.“¹⁶²

Grundlage für eine sachgemäße und erfolgreiche Gesprächsführung ist der genaue Kenntnisstand des Gesprächsinhaltes. Dies bedarf klarerweise einer genauen Vorbereitung, um in weiterer Folge flexibel auf unterschiedliche Entwicklungen des Gesprächs zu reagieren. Darüber hinaus sollte das Ziel und der zum Ziel führende Hauptgedanke bereits im Vorhinein geplant werden. Die wohl wichtigste Aufgabe für die Lehrperson ist das Hinaustreten der Lehrperson aus seiner Rolle des „Mehr- und Besserwissers“ und ein Auftreten als Lernhelferin bzw. Lernhelfer, der seine in „inhaltlicher und methodischer Hinsicht bestehende Überlegenheit einsetzen, die selbstständige gedankliche Aktivität der Schülerinnen und Schüler effektiver zu fördern und zu unterstützen“ weiß.¹⁶³

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Unterrichtsgespräch eine anspruchsvolle Methode darstellt. Das Gespräch wird geprägt von inhaltlichen Komponenten, gleich wie sozialen und emotionalen Aspekten. Der behandelte Inhalt wird darüber

¹⁶¹ vgl. ebd., S. 62.

¹⁶² ebd.

¹⁶³ vgl. ebd. 62f.

hinaus auch bestimmt von illokutionären Kräften, mit der die Äußerung vollzogen wird. Daraus sollte klar hervorgehen, ob es sich um eine Bitte, eine Feststellung oder Warnung handelt. Somit sollte, zumindest seitens der Lehrperson, immer klar reflektiert werden, was sie selbst ausdrücken möchte und gleichzeitig auch, was die Gesprächspartnerin bzw. der Gesprächspartner, in diesem Fall die Schülerin bzw. der Schüler ausdrücken möchte. Lehrpersonen sollten sich über ihre Gefühle und darüber, wie ihre Aussage auf die S-L-Beziehung wirkt, im Klaren sein.¹⁶⁴

5.1.1 ALLTAGSGESPRÄCH VS. LEHRGESPRÄCH

Die wesentlichen Punkte, welche charakteristisch für eine erfolgreiche Gesprächsführung im Unterricht sind, wurden im vorgehenden Kapitel dargelegt. Vor allem Loch beschäftigt sich mit der Unterscheidung zwischen jenen Gesprächsformen, die im Unterricht zur Anwendung kommen und dem alltäglichen Gespräch. Diese Unterscheidungen sollen nun aufgezeigt werden.

Während das Gespräch im Alltag immer eigenständig gegeben ist und auch außerhalb der Erziehung entsteht, trifft dies nicht auf das Unterrichtsgespräch zu. Das Lehrgespräch geht von einer Frage oder Behauptung aus, stellt jedoch dann kein kreisendes Hin und Her über die Thematik dar, sondern viel mehr ein lineares Fortschreiten. So gibt das Gespräch in der Schule einen Überblick, erklärt einen Sachverhalt oder erläutert Beispiele und Exempel. Darüber hinaus ist das Gespräch in der Schule gekennzeichnet von einer faktischen Ungleichheit der Gesprächspartnerinnen und -partner durch Alter, Stellung und Bildungsgrad.¹⁶⁵ Diese Asymmetrie der Gesprächspartnerinnen und -partner erinnert an die Sprachspieltheorie Wittgensteins, welche ebenfalls von einer Ungleichheit der am Spiel beteiligten Personen ausgeht und den Kern seines Erziehungskonzepts ausmacht.

Das Gespräch innerhalb des Lehrverhältnisses ist gekennzeichnet von einer „Vor- und Nachstruktur“. Lehren passiert immer als „Vor-Struktur“ in Form von „Vorzeigen“, „Vortragen“, „Vorsagen“ und das Auftreten der Lehrerin bzw. des Lehrers als „Vorbild“. Darüber hinaus bedarf es seitens der Lehrerin bzw. des Lehrers, wie bereits im Kapitel 5.1. erwähnt, einer „Vorbereitetheit“ um eine sachgemäße Moderation des

¹⁶⁴ Pfister, Jonas (2014): *Fachdidaktik Philosophie*. Bern/ Stuttgart/ Wien: Haupt Verlag S. 23.

¹⁶⁵ vgl. Loch, Werner (1962): Beiträge zu einer Phänomenologie von Gespräch und Lehre. In: *Bildung und Erziehung*, S. 647.

Unterrichtsgesprächs zu gewährleisten. Im Gegensatz dazu fungiert die Schülerin bzw. der Schüler innerhalb der „Nach-Struktur“ mittels der Intention des „Nachmachens“ oder „Nachfolgen“ und wird somit bestimmt von einer Art „Folgsamkeit“. Die Lehrperson und die Lernenden müssen stets über das Verhältnis von „Vor und Nach“ übereinstimmen, um ein „miteinander“ des Gesprächs zu gewährleisten.¹⁶⁶

Ein weiterer Faktor, welches das Lehrgespräch klar vom Alltagsgespräch abgrenzt, ist die zeitliche Perspektive. Die Lehrzeit ist immer eine begrenzte Zeit im zweifachen Sinne: einerseits im Kleinen in Form der Unterrichtsstunde (in Österreich 50 Minuten) und im Großen als begrenzte Schul- bzw. Ausbildungszeit. Innerhalb der Unterrichtsstunde muss zudem der Inhalt dem Tempo der Lernenden angepasst sowie der Lehrstoff zeitlich eingeteilt werden. Ist die (Unterrichts-) Zeit abgelaufen, muss das Gespräch abgebrochen werden. Demgegenüber steht das Alltagsgespräch, welches ohne zeitliche Begrenzung auskommt. Handelt es sich um ein „gutes“ Gespräch, dauert es sogar länger, als die Gesprächspartnerinnen und -partner Zeit haben. Somit müsste jedoch auch dieses Gespräch, wenn auch in anderer, weniger abrupter Form abgebrochen werden.¹⁶⁷

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal ist die Anzahl der Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer. Während in der Schule eine große Anzahl an Teilnehmerinnen und Teilnehmer vorliegt (z.B. Schulklasse, Universitätshörsaal), ist die Anzahl bei Alltagsgesprächen auf maximal fünf bis sechs Gesprächspartnerinnen und -partner begrenzt.¹⁶⁸

¹⁶⁶ vgl. Loch, 1962, S. 649f.

¹⁶⁷ vgl. ebd., S. 651ff.

¹⁶⁸ vgl. ebd., S. 530.

Hier werden Lochs Unterscheidungsmerkmale noch einmal tabellarisch zusammengefasst:

Unterrichtsgespräch	Alltagsgespräch
- Gesprächsverlauf ist gebunden an Lehr- oder Bildungsplan.	- Gesprächsverlauf ist ungebunden und unklar
- Gesprächsverlauf baut sich logisch auf	- Gesprächsverlauf ist dialogisch; bewegt sich kreisförmig um den Gegenstand
- Stellung der Beteiligten ist ungleich	- Stellung der Beteiligten ist in der Regel gleich
- große Anzahl an Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmern	- geringe Anzahl an Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmern
- Gesprächsverlauf ist gebunden an zeitliche und räumliche Komponente (begrenzte Unterrichtszeit, Klassenzimmer)	- keine zeitliche und räumliche Gebundenheit

(Tabelle 4: Unterscheidungsmerkmale von Alltags- und Lehrgesprächen)

Thiele kritisiert, dass die dominierende Lehrerinnen- und Lehreraktivität in Unterrichtsgesprächen Schülerinnen und Schüler größtenteils zu einem reaktiven Verhalten und Rezeptivität drängen würde und so spontane Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sich nur selten ergeben. Ihre Eigeninitiative sowie ihre „gedankliche und sprachliche Entfaltung“ wird weitgehend eingeschränkt. Nicht zuletzt aus zeitlichen Gründen, bekommen Nachdenken und das Entwickeln zusammenhängender Gedankengänge wenig Raum.¹⁶⁹ Nach Loch zeigt sich erfolgreicher Unterricht genau an der Schnittstelle zwischen dem Alltagsgespräch und dem Unterrichtsgespräch. Insofern bedingen sich das Gespräch und der Unterricht gegenseitig: einerseits führt das Gespräch zum Unterricht, der Unterricht wiederum zum Gespräch. Unterricht setzt häufig dort an, wo das Gespräch an die Grenze des Wissens kommt und dient zur Einführung vertiefender Sachverhalte. Gleichzeitig, so plädiert Loch, sei es ein schlechtes Zeichen für den Unterricht, wenn er darüber hinaus nicht zum Gespräch anregt. „Die Gebundenheit des Unterrichts muss in der Ungebundenheit des Gesprächs ausschwingen.“¹⁷⁰ Somit kann die Lehrperson aus dem Gespräch, welches aus dem Unterricht entsteht, seinen Erfolg bemessen und gleichzeitig dort, wo dem Gespräch aufgrund fehlender Information oder Wissen Grenzen aufgezeigt werden, sein unterrichten ansetzen.¹⁷¹

¹⁶⁹ vgl. Thiele, 1981, S. 31.

¹⁷⁰ Loch, 1956, S. 534.

¹⁷¹ vgl. Loch, 1956, S.534.

Dahingehend wird auch die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in zweifacher Weise in den Unterricht miteinbezogen. Einerseits führen Themen aus der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zu Gesprächen im Unterricht. Andererseits gilt es auch als erfolgreicher Unterricht, wenn die Schülerinnen und Schüler darüber hinaus, sprich in ihrer außerschulischen Lebenswelt, über die behandelten Inhalte und Themen sprechen.

Die wichtigsten Charakteristika und Merkmale für das Gespräch im Unterricht wurden bis zu diesem Punkt dargestellt und diskutiert. Abschließend für dieses Kapitel werden noch vier konkrete Unterrichtsmethoden für eine erfolgreiche Gesprächsführung im Unterricht gezeigt.

5.1.2 GESPRÄCHSFORMEN IN DER SCHULE

Sowohl im Alltag als auch im Unterricht treten unterschiedliche Gesprächsformen auf. Die oben angeführten Determinanten des Unterrichtsgesprächs bleiben zwar erhalten, können aber je nach Art des Gesprächs stärker oder schwächer zum Ausdruck kommen. Dabei spielt vor allem, jedoch nicht nur, das didaktische Ziel der Unterrichtsstunde eine Rolle. Was möchte ich als Lehrperson mit dem Inhalt vermitteln und welche Methode bzw. in diesem Fall, welche Art des Unterrichtsgesprächs eignet sich für die Vermittlung am besten? Möchte ich als Lehrperson in ein Thema einführen, Sachverhalte klären, Wissen überprüfen oder die Schülerinnen und Schüler anregen, sich eine Meinung zu einem speziellen Thema zu bilden? Nachfolgend werden vier unterschiedliche Gesprächsformen vorgestellt und auf ihre methodische Relevanz hinsichtlich des Unterrichtsthemas überprüft.¹⁷²

5.1.2.1 DAS GELENKTE UNTERRICHTSGESPRÄCH

Das gelenkte Unterrichtsgespräch stellt die wichtigste Gesprächsform im Unterricht dar. Gleichzeitig ist das gelenkte Unterrichtsgespräch auch jene Unterrichtsmethode, die am häufigsten angewendet wird. Meyer spricht von 49% des Unterrichts, welche auf das gelenkte Unterrichtsgespräch zufallen. Zum Vergleich: nur rund 2% machen

¹⁷² vgl. Bittner, Stefan (2006): *Das Unterrichtsgespräch: Formen und Verfahren des dialogischen Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 32.

Schülerinnen- und Schülerdiskussionen oder Schülerinnen- und Schülergespräche aus. Nichtsdestotrotz erlaubt das gelenkte Unterrichtsgespräch ein gewisses Maß an Kontrolle über den Unterricht, zumindest seitens der Lehrperson. Durch „fortwährende verbale Rückversicherung“ kann die Lehrerin bzw. der Lehrer überprüfen, ob die Schülerinnen und Schüler dem Unterrichtsverlauf folgen und den Inhalt verstanden haben. Meyer bezeichnet das gelenkte Unterrichtsgespräch als das „Schmieröl“ für den Unterrichtsprozess. Dabei erfüllt es eine Reihe von Funktionen:

- *Einklinkfunktion:* Das gelenkte Unterrichtsgespräch schafft ein gefühls- und körperbezogenes Einbeziehen der Schülerinnen und Schüler ins Unterrichtsgeschehen (z.B. das Drannehmen bei Aufzeigen) und kann so auch eine motivierende Funktion innehaben.
- *Rückmeldefunktion:* Das gelenkte Unterrichtsgespräch dient als Information für die Lehrperson über die Gesprächsbereitschaft seiner Schülerinnen und Schüler. Aufgabe der Lehrperson ist es in diesem Sinne auch, sich immer wieder über das Vorwissen und Defizite der Schülerinnen und Schüler zu informieren und darüber stets Bescheid zu wissen.
- *Steuerungsfunktion:* Das gelenkte Unterrichtsgespräch wird herangezogen, um die Denk- und Arbeitsprozesse der Schülerinnen und Schüler zu steuern.
- *Übungsfunktion:* Das gelenkte Unterrichtsgespräch dient darüber hinaus auch zur Festigung und Wiederholung bereits gelernter Inhalte.
- *Vorbereitungsfunktion:* Das gelenkte Unterrichtsgespräch kann, nach Meyer, schließlich auch als Ersatz für die ausgefallene Unterrichtsvorbereitung zum Einsatz kommen. Außerdem eignet es sich aber auch, um neue Inhalte einzuführen. Da die Lehrperson hier über mehr Wissen zu der Thematik verfügt, was ohnehin ausschlaggebend für ein Lehrgespräch ist, liegt auch ein erhöhter Sprechanteil bei der Lehrperson.

Zusammenfassend zeigt sich, dass das gelenkte Unterrichtsgespräch vor allem die in der Schule herrschenden Hierarchieverhältnisse widerspiegelt. Die Schülerinnen und

Schüler dürfen bzw. sollen sich zwar am Unterrichtsgeschehen beteiligen, mitreden und mitdenken, dies alles aber innerhalb des von der Lehrperson vorgegebenen Rahmens. Meyer kritisiert, dass ein „gründliches und dauerhaftes Lernen“ im gelenkten Unterrichtsgespräch kaum möglich ist, da es schwer ist, die vermittelten Unterrichtsinhalte mit positiven Emotionen zu besetzen. Die Schülerinnen und Schüler lassen sich von den durch das gelenkte Gespräch vermittelten Inhalten viel mehr berieseln, als eigenständig darüber nachzudenken und Stellung dazu zu beziehen. Somit werden die Inhalte auch schneller wieder vergessen als bei anderen Unterrichtsmethoden.¹⁷³ Meyer beschreibt das gelenkte Unterrichtsgespräch als „ein unökonomisches und unehrliches, die Herrschaftsverhältnisse im Unterricht verschleiernendes Handlungsmuster“.¹⁷⁴

Interessant ist in diesem Zusammenhang, wie Hartmut Thiele das gelenkte Unterrichtsgespräch beschreibt. Als gelenktes Unterrichtsgespräch bezeichnet er „alle Formen sprachlicher Interaktion im erörternd-erarbeitenden bzw. verarbeitenden Unterricht“, welcher gekennzeichnet ist von „zurückhaltender Lenkung des Lehrers zur möglichst selbstständigen Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand“ seitens Schülerinnen und Schüler. Er bezeichnet die kommunikative Grundstruktur als dialogisch, in dem die Lehrerin bzw. der Lehrer und die Schülerinnen und Schüler sich in wechselnder Form als Sprecherin bzw. Sprecher oder Hörerin bzw. Hörer am Unterricht beteiligen. Lern- und Denkprozesse unterrichtlicher Gesprächssituationen kennzeichnen sich durch eine gemeinsame Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt. Darüber hinaus ist das Unterrichtsgespräch im Sinne Thieles sachorientiert und verhilft zur Bildung von Meinungen und Absichten, welche sich aus den persönlichen Interessen der Schülerinnen und Schüler den Lernstoff betreffend, ergeben.¹⁷⁵

In der Literatur synonym, oder zumindest dem gelenkten Unterrichtsgespräch am nächsten, wird der Lehrerinnen- bzw. Lehrervortrag¹⁷⁶ oder das L-gespräch genannt. Seitens der Lehrperson wird, wie in den beiden Kapiteln 5.1. und 5.1.1. schon beschrieben, die Kommunikationskompetenz der Lehrperson großgeschrieben. Durch die Eingrenzung und Lenkung des Unterrichtsverlaufs, können Thema und die Geschwindigkeit der Vermittlung an die Schülerinnen und Schüler angepasst werden.

¹⁷³ vgl. Meyer, Hilbert (2005): *Unterrichtsmethoden 2: Praxisband*. Berlin: Cornelsen Scriptor S. 283ff.

¹⁷⁴ Meyer, 2005, S. 287.

¹⁷⁵ vgl. Thiele, 1981, S. 16f.

¹⁷⁶ Auch hier wird aufgrund der Übersichtlichkeit künftig mit L-Vortrag bzw. L-Gespräch abgekürzt

Außerdem erlaubt sie auch Rückfragen bei einem Nichtverstehen der Inhalte.¹⁷⁷ Nichtsdestotrotz eignet sich der L-Vortrag bzw. das gelenkte Unterrichtsgespräch nicht für längere Gesprächssequenzen bzw. Informationsvermittlungen, da dies eine erhöhte Konzentrationsfähigkeit voraussetzt. Im Gymnasium (hier wird nicht präzisiert ob APS oder AHS) beispielsweise sollte ein L-Vortrag nicht länger als 20 Minuten dauern. Im Vergleich: Hochschulvorlesungen dauern in der Regel mindestens 90 Minuten und weisen fast zu 100% Redeanteil der Professorinnen bzw. Professoren auf. Der ideale L-Vortrag in der Schule ist einfach und klar, spricht möglichst ohne Fremdwörter, übersichtlich und prägnant strukturiert. Bestenfalls wird er von der Lehrperson noch lebendig und humorvoll vorgetragen und erreicht so auch eine positive emotionale Herangehensweise an den Inhalt.¹⁷⁸ Dahingehend spielen auch illokutionäre und performative Handlungsformen eine wesentliche Rolle in dieser Art des Unterrichtsgesprächs.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das gelenkte Unterrichtsgespräch, je nach Definition und Autor bzw. Autorin, sehr durch das Tun der Lehrperson bestimmt ist und den Schülerinnen und Schülern nur wenig Möglichkeit für kommunikative Handlungen gegeben sind. So bleibt auch oftmals die Interaktion sowohl zwischen Lehrerin und Lehrer und Schülerin und Schüler als auch unter den Schülerinnen und Schülern manchmal auf der Strecke. Trotzdem eignet sich diese Art der Unterrichtsmethode, um neue Inhalte einzuführen oder schwierigere Sachverhalte zu klären.

5.1.2.2 DAS PRÜFUNGSGESPRÄCH

Das Prüfungsgespräch könnte als Unterform des gelenkten Unterrichtsgesprächs angesehen werden, wird hier aber als eigenständiges Unterkapitel behandelt. Innerhalb des Prüfungsgesprächs ist die Lehrerinnen- und Lehrerlenkung hoch und die Lehrperson gibt Ziel und Inhalt des Gesprächs vor.

Als Ursprung des Prüfungsgesprächs gilt die im Mittelalter entwickelte Form der Leistungskontrolle, die Katechese, welche ab der Reformation auch Einzug in die Schulen gehalten hat.¹⁷⁹ Zwischen dem 17. und 19. Jahrhundert entwickelt das katechetische

¹⁷⁷ vgl. Gonschorek, Gernot; Schneider, Susanne (2005): *Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung*. Donauwörth: Auer Verlag. S. 233.; Pfister, 2014, S. 21.

¹⁷⁸ vgl. Pfister, 2014, S. 21.

¹⁷⁹ vgl. Meyer, 2005, S. 281.

Gespräch unterschiedliche Formen des „Abhörens“, „Verhörens“, „Überhörens“, etc.¹⁸⁰ Zentrales Ziel der katechetischen Gesprächsführung in der Schule: die Schülerinnen und Schüler sollten möglichst wortgetreu das in der Schule gelernte wiedergeben. Auch wenn die Gesprächsführung von Lehrerinnen- bzw. Lehrerfrage und Schülerinnen- bzw. Schülerantwort als dialogisch verstanden werden kann, ist die Katechese nicht als Dialog im eigentlichen Sinne zu bezeichnen. Es geht eher um die sprachliche Wiedergabe erwarteter Gesprächsinhalte, „nicht jedoch um die dialogisch-interaktive Anregung zu deren subjektiver Erfassung und Verarbeitung“.¹⁸¹ Kant hat die Bedeutung der Katechese für den Unterricht folglich formuliert:

„Der [Lehr]Vortrag kann aber entweder akroamatisch, da alle anderen, welchen er geschieht, bloße Zuhörer sind, oder erotematisch sein, wo der Lehrer das, was er seinen Jünger lehren will, ihnen abfragt; und diese erotematische Methode ist entweder die, da er es ihrer Vernunft, die dialogische Lehrart, oder bloß ihrem Gedächtnis abfragt, die katechetische Lehrart.“¹⁸²

Heutzutage bieten sich katechetische Unterrichtsmethoden vor allem zum Lernen und Erinnern von Fakten und Daten an, sofern ein curricularer oder situativer Anlass dazu besteht.

Innerhalb des Prüfungsgesprächs sind die Rollen der Beteiligten klar verteilt. In der Regel nimmt hier die Lehrperson die Rolle der Prüferin bzw. des Prüfers und der Schüler bzw. die Schülerin die Rolle der bzw. des Geprüften ein. Auch der zeitliche Rahmen von Prüfungsgesprächen in der Schule ist institutionell festgelegt.¹⁸³ Prüfungen in mündlicher Form geschehen hauptsächlich im Unterricht und können durchaus nur wenige Minuten dauern. Gleich wie die anderen unterrichtlichen Gesprächsformen, basiert auch das Prüfungsgespräch auf einem thematischen Rahmen. Wichtig ist hier, dass nur das geprüft wird, was im Unterricht auch behandelt wurde. Prüfungen werden in der Regel mit einer Frage seitens der Lehrperson eingeleitet. Die richtige und angemessene Formulierung dieser Fragen gilt als anspruchsvoll. Prüfungsgespräche können unterschiedlichster Art sein: sie können entweder gelerntes Wissen einfach abfragen oder aber auf eine Diskussion und Meinungsbildung der Schülerinnen und Schüler

¹⁸⁰ vgl. Kilian, Jörg (2018): Text und Gespräch in der Schule. In: Birkner, Karin & Janich, Nina (Hrsg.): *Handbuch Text und Gespräch*. Berlin/ Boston: De Gruyter, S. 282.

¹⁸¹ Bittner, Stefan (2006): *Das Unterrichtsgespräch: Formen und Verfahren des dialogischen Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.70

¹⁸² Bittner nach Kant, 2006, S. 71.

¹⁸³ vgl. Sucharowski, Wolfgang (2001): Gespräche in Schule, Hochschule und Ausbildung. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. In: Heinemann, Wolfgang, Bringer Klaus; Antos, Gerd & Sager Sven (Hrsg.): *Text und Gesprächslinguistik*. Berlin/ New York: De Gruyter, S. 1570.

abzielen (dazu mehr im Kapitel 5.1.2.3.).¹⁸⁴ Wie Prüfungen im Philosophieunterricht, im Speziellen die abschließende Reifeprüfung, aufgebaut werden soll, wurde kurz im Kapitel 3.1.2. behandelt. Pfister nennt ebenfalls fünf Kriterien von Prüfungsfragen sowie die dazugehörigen Indikatoren, die auf ähnliche Teilbereiche wie jene des österreichischen Lehrplans, abzielen. Diese wären:¹⁸⁵

1. Wiedergabe von Wissen

- a. **Definieren** Sie den Begriff X/ die Position Y in einem Satz!
- b. **Stellen** Sie die Positionen Y in drei Sätzen dar!
- c. **Formulieren** Sie ein bekanntes Argument für Position Y!

2. Anwenden von Wissen

- a. Fällt Aussage A unter den Begriff X?
- b. Ist Aussage A ein Gegenbeispiel zur Definition D?
- c. Veranschaulichen Sie die Position Y an Beispiel B!
- d. Ist Aussage A vereinbar mit der Position Y?

3. Interpretieren

- a. Welche Frage wird in dem folgenden Text gestellt?
- b. Welche Antwort darauf wird gegeben?
- c. Wie wird dafür argumentiert? Rekonstruieren Sie das Hauptargument!

4. Urteilen und Argumentieren

- a. Argumentieren Sie für / gegen These T / Argument Z!
- b. Ist Argument Z stichhaltig?
- c. Verteidigen Sie das Argument Z gegen Einwand S!
- d. Erscheint Ihnen die These T plausibel? Weshalb?

5. Urteilen und Argumentieren in einem größeren Zusammenhang

- a. Sind Sie eine Vertreterin der These T / Position Y?
- b. Wie beantworten Sie die philosophische Frage F?
- c. Schreiben Sie einen Essay zur philosophischen Frage F!

Diese Fragen dienen sowohl für schriftliche als auch für mündliche Prüfungen. Auch hier sind die Fragen, ähnlich wie im Kapitel 3.2.1. dargestellt, hierarchisch aufgebaut

¹⁸⁴ vgl. Pfister, 2014, S. 77.

¹⁸⁵ ebd., S. 78.

und Fragen der ersten Kategorien leichter zu beantworten als jene der vierten oder fünften Kategorie.

5.1.2.3 DIE DISKUSSION / DAS STREITGESPRÄCH

Die Diskussion oder Streitgespräch bietet nicht zuletzt im Schulunterricht eine willkommene Gesprächsform, um unterschiedliche oder sogar strittige Meinungen kundzutun. In Anlehnung an Loch kommt der Diskussion am ehesten eine emanzipative Rolle zu und erfüllt nahezu alle von ihm genannten Kriterien emanzipativer Sprachfunktionen (siehe Kapitel 5: *Herrschaftsfreiheit, Sachgemäßheit, Folgerichtigkeit, Verständlichkeit und Reversibilität*).

Für die Diskussion im Unterricht gilt das Einhalten von Spielregeln für eine erfolgreiche Diskussionsführung als oberste Prämisse. Diese können sein: das Abwarten und Ausredenlassen der Gesprächspartnerin bzw. des Gesprächspartners, sachlich bleiben und keine persönlichen Angriffe auf die Person tätigen, etc. Prinzipiell gilt: jeder darf seine eigene Meinung haben und diese auch kundtun. Wichtig für den Schulunterricht ist es, dies den Schülerinnen und Schülern klarzumachen. Darüber hinaus ist jede Meinung offen für Kritik. Wie bereits am Beispiel der Spielregeln erwähnt, darf sich diese Kritik jedoch nur gegen die Meinung des einzelnen, niemals aber gegen die Person richten.¹⁸⁶ Keckeis verweist hier allerdings auf den Umgang mit einem Relativismus oder Skeptizismus seitens der Schülerinnen und Schüler. Häufig stellt diese Art des Skeptizismus jedoch keine philosophisch reflektierte Position dar, sondern einzig und allein das Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler eine (gegenteilige) Meinung zu haben und diese auch kundzutun. Einerseits ist es zwar wünschenswert, dass sich die Schülerinnen und Schüler eine Meinung bilden und an dieser festhalten. Andererseits sollte den Schülerinnen und Schülern aber klargemacht werden, was eine Meinung und was wissenschaftlich fundierte Fakten sind. Aufgabe der Lehrperson ist es, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu klären, was genau sie aussagen möchten.¹⁸⁷

Die Diskussion als Unterrichtsmethode hat das Ziel, den Schülerinnen und Schülern „argumentative und appellative Redeformen“, wie beispielsweise Folgern, Infragestellen, Bewerten, u.v.m., näherzubringen, welche sie sowohl für Gespräche im Unterricht

¹⁸⁶ vgl. Thiele, 1981, S.24f.; Pfister, 2014, S.24.

¹⁸⁷ vgl. Keckeis, Isabell (2020): *Die Diskussion – eine herausfordernde Unterrichtsmethode für Ethiklehrkräfte*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Wien, Wien, S.81.

als auch für Diskussionen im Alltag anzuwenden wissen.¹⁸⁸ Anders als bei der Debatte, gibt es bei der Diskussion oder dem Streitgespräch keine Siegerin bzw. keinen Sieger. Die Diskussion dient vielmehr der Beantwortung (philosophische) Fragen anhand der Anführung so vieler unterschiedlichen Argumente und Standpunkte wie möglich.¹⁸⁹

Die ausgewählten Themen, die zur Diskussion herangezogen werden, müssen es erlauben, dass die Schülerinnen und Schüler kontroverse Standpunkte einnehmen, entwickeln, und in weiterer Folge verändern, relativieren oder präzisieren können. Als Basis können beispielsweise Texte, Hypothesen, soziale Konflikte, etc. dienen.¹⁹⁰ Wichtig ist hier, dass die Themen mehr oder weniger aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler stammen und sie einladen, sich überhaupt eine Meinung zu bilden.

Die Diskussion ist einerseits eine schülerinnenzentrierte bzw. schülerzentrierte Gesprächsform, bedarf aber trotzdem einer Lenkung und Moderation der Lehrerin bzw. des Lehrers. Darüber hinaus können im Unterricht den Beteiligten auch künstlich unterschiedliche Rollen zugeteilt werden.¹⁹¹

- **Gesprächsleiterin bzw. Gesprächsleiter oder Moderatorin bzw. Moderator:** sie/ er leitet das Gespräch und achtet auf die Einhaltung der Spielregeln
- **Befürworterin bzw. Befürworter:** Nimmt eine Pro-Position ein
- **Gegnerin bzw. Gegner:** Verteidigt die Contra-Position
- **Beobachterin bzw. Beobachter oder Publikum:** Funktion des Schiedsrichters oder Auswerter-Funktion

Die Schülerinnen und Schüler müssen nicht zwingend der Meinung ihrer zugeteilten Rolle sein. Sie können Positionen auch künstlich einnehmen und sich Argumente und Meinungen, die nicht ihren eigenen entsprechen, überlegen. Vor allem bei sensiblen Themenbereichen (z.B. Flüchtlingsthematik, Gewalt, etc.) ist eine künstliche Zuteilung sogar wünschenswert, um eine persönliche Abgrenzung und emotionale Differenzierung der Schülerinnen und Schüler gewährleisten zu können.

Auch für die Themenauswahl gilt es unterschiedliches zu beachten: So muss das Thema eine Pro- und Contra-Diskussion erlauben und die Möglichkeit gegeben sein, auch mehrfach unterschiedliche Positionen zum Thema einzunehmen. Die Schülerinnen und Schüler müssen in der Vorbereitungsphase genügend Zeit haben sich einerseits über das Thema zu informieren, wenn das nicht ohnehin schon im Unterricht

¹⁸⁸ vgl. Thiele, 1981, S. 24f.; Pfister, 2014, S. 24.

¹⁸⁹ vgl. Pfister, 2014, S. 38.

¹⁹⁰ vgl. Thiele, 1981, S. 24f.; Pfister, 2014, S. 24.

¹⁹¹ vgl. Meyer, 2005, S. 293.

geschehen ist, und um sich in ihre Rollen „einzufühlen“ bzw. sich stichhaltige Argumente für die Diskussion zu überlegen. Der Beobachter- bzw. Beobachterinnenrolle sollten klare Beobachtungsaufträge mitgeteilt werden und als Grundlage für die spätere Auswertung der Diskussion herangezogen werden. Nach der Diskussion sollen die eingebrachten Argumente und unterschiedlichen Positionen noch einmal im Plenum besprochen werden.

Die Diskussion ist somit ein wertvolles Mittel, um den Schülerinnen und Schülern klarzumachen, dass Thematiken meistens mehrere Sichtweisen und Zugänge bieten. Die Schülerinnen und Schüler können so lernen, Vor- und Nachteile bzw. Pro- und Contra-Positionen abzuwiegen und ein Thema von unterschiedlichen Zugängen zu beleuchten.¹⁹²

5.1.2.4 DAS (NEO-)SOKRATISCHE GESPRÄCH

Eine spezielle Form der soeben behandelten Diskussion bildet das sokratische Gespräch. Mittels des sokratischen Gesprächs als Unterrichtsmethode werden Lösungen und Antworten auf philosophische Fragen oder Problemstellungen gesucht. Ausgehend von der sokratischen Mäeutik haben sich im Laufe der Zeit auch für den heutigen Schulunterricht dialogisch geführte Gesprächsmechanismen entwickelt. Vor allem Leonard Nelson (1882 – 1927) und Gustav Heckmann (1898 – 1996) haben sich mit dem sokratischen Gespräch als Unterrichtsmethode beschäftigt, woraus sich schlussendlich das (neo-)sokratische Gespräch entwickelt hat. Während die Mäeutik in dialogischer Form fungiert, wird das (neo-)sokratische Gespräch meist in Gruppen durchgeführt. Gemein ist den beiden Formen die Idee, dass die Schülerinnen und Schüler selbst die zur Ergebnissicherung benötigten Erkenntnisse entwickeln. Die Wissensvermittlung anhand der sokratischen Methode erfolgt demnach nicht demonstrativ, sondern in Form von forschend-entdeckenden Lernen. Die Gesprächsleiter bzw. der Gesprächsleiter, in den meisten Fällen die Lehrperson, agiert eher im Hintergrund und versucht den Gesprächsverlauf nicht durch eigene Urteile oder Ansichten zu beeinflussen. Die Gesprächsleiterin bzw. der Gesprächsleiter sollte allerdings die Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer durch gezielte Frageimpulse dazu anregen, sich auf differenzierte und tiefgründige Art und Weise mit dem Problem auseinanderzusetzen. Im Gegensatz zur Diskussion wird beim (neo-)sokratischen Gespräch

¹⁹² vgl. ebd., S. 294f.

versucht eine allgemeingültige Antwort auf eine Frage zu finden oder sich auf gemeinsame Ergebnisse zu einigen. Mit anderen Worten: sie verpflichten sich zur gemeinsamen Wahrheitsfindung. Dies bedarf viel Zeit und erschwert sich, je mehr Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich am Gespräch beteiligen. Wichtig ist auch, dass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer als gleichberechtigt gelten und sich gleichermaßen zur Einhaltung vereinbarter Spielregeln verpflichten.¹⁹³ In Anlehnung an Nelson und Heckmann nennt Geiß Regeln und Anforderungen für eine gelingende Durchführung des (neo-)sokratischen Gesprächs als Unterrichtsmethode:¹⁹⁴

- Teilnehmen können alle vernunftbegabten Menschen (es bedarf keiner philosophischen Vorbildung)
- Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind gleichberechtigt und zur Begründung ihrer Aussagen verpflichtet
- Ausgangspunkt der Überlegungen und Begründungen sind eigene Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer
- Ziel aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist eine kollektiv geltende Wahrheit
- Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen nur eigene Überzeugungen äußern und sich nicht auf Aussagen anderer berufen
- Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer und deren getätigte Aussagen werden ernst genommen
- Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer hören aktiv zu
- Argumente können widerlegt und von der Gesprächsgruppe gemeinsam als nicht – geltend anerkannt werden
- Argumente sollen knapp, prägnant und verständlich formuliert und dargelegt werden
- Die Gesprächsleiterin bzw. der Gesprächsleiter hält sich inhaltlich zurück und versucht den Gesprächsverlauf passiv zu lenken; sie bzw. er soll einen „roten Faden“ des Gesprächsverlaufs erkennbar machen

Für den Schulunterricht, denke ich, wäre es darüber hinaus noch wichtig, dass die Lehrperson die getätigten Argumente schriftlich sammelt und zusammenfasst, damit die Schülerinnen und Schüler auf die Inhalte und gefundenen Wahrheiten auch nach der Unterrichtsstunde zurückgreifen können.

¹⁹³ vgl. Geiß, Paul G. (2017): *Fachdidaktik Philosophie: Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der Gymnasialen Oberstufe*. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich S. 194ff.; vgl. Pfister, 2014, S. 48f.

¹⁹⁴ vgl. Geiß, 2017, S. 199.

Geiß vermerkt, dass sich die sokratische Methode aufgrund von zu hohen Teilnehmerinnen- bzw. Teilnehmerzahlen in den Klassen und der zeitlichen Perspektive nicht sonderlich gut für den Regelunterricht eignet. Vielmehr sollte sie bei Projekttagen durchgeführt werden, bei denen sich interessierte Teilnehmerinnen und Teilnehmer freiwillig melden können. Nichtsdestotrotz ließe sich das (neo-)sokratische Gespräch unter bestimmten Umständen auch im normalen Schulunterricht (Doppelstunden, kleinere Gruppe, etc.) umsetzen. Hinsichtlich der Themenwahl ist es auch in dieser methodischen Gesprächsform wichtig, ein Thema zu wählen, mit dem sich die Schülerinnen und Schüler identifizieren, welches aus ihrer Lebenswelt stammt. Die Formulierung des Gesprächsthemas erfolgt bei der sokratischen Methode in Form einer Frage.¹⁹⁵

Das sokratische Gespräch eignet sich zur Schulung der Frage-, Urteils- und Orientierungskompetenz.¹⁹⁶ Aufgrund einer komplexen Gesprächsführungsstrategie eignet sich die Methode allerdings eher für ältere Schülerinnen und Schüler, vor allem ab der Sekundarstufe II.

Zusammenfassend haben die analysierten Gesprächsformen einiges gemein: Je nach Art des Gesprächs ist die L-Lenkung hoch oder niedrig. Die Lehrperson muss jedoch immer auf das Einhalten vereinbarter Gesprächs- oder Spielregeln achten. Meistens agiert die Lehrperson als Gesprächsleiterin bzw. Gesprächsleiter, in einzelnen Fällen kann diese Rolle aber durchaus auch von Schülerinnen und Schülern übernommen werden. Hinsichtlich der Themenwahl ist es wichtig, dass das Thema die Schülerinnen und Schüler bewegt und beschäftigt. Es sollte aus ihrer Lebenswelt stammen und sie zum Nachdenken und Argumentieren anregen, um so die Meinungsbildung zu fördern. Generell gilt: Die einzelnen Gesprächsformen müssen immer an die Klassen angepasst werden. Manche Schülerinnen und Schüler oder Klassenstrukturen kommen besser mit offenen Lehr- und Gesprächsformen zurecht als andere. Diese Tatsache ist nicht zuletzt auf die Schulstufe und das Alter der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen.

¹⁹⁵ vgl. Geiß, 2017, S. 198.

¹⁹⁶ vgl. ebd., S. 194.

5.2 MÜNDLICHE UND SCHRIFTLICHE KOMMUNIKATION UNTER DEM ASPEKT VON E-LEARNING

Kommunikation äußert sich immer im Medium der Sprache, welche in mündlicher oder schriftlicher Form ausgedrückt werden kann. Die mündliche Rede stellt dabei die ältere Kommunikationsform dar und wurde erst durch den Prozess des Schreibens und den damit in Verbindung stehenden Buchdruck „beständig“ gemacht. Demnach kann sich eine literarisierte Person wohl kaum vorstellen, was ein Wort für eine rein orale Gesellschaft bedeutet.¹⁹⁷ Die Schrift ermöglicht es, das Gesagte und Gedachte „zu bewahren“, es für die Zukunft festzuhalten und darauf zurückgreifen zu können.¹⁹⁸ „Bücher überdauern den Gedanken, den Anlass, aber auch die Lesenden sowie die Menschen, die sie aufschreiben.“¹⁹⁹ Die Schrift fungiert somit als externe Speicherung und die Optimierung von Wissen, da zu jederzeit auf diese Art des Sprachmediums zurückgegriffen werden kann.²⁰⁰ In diesem Zusammenhang können Texte als kommunikative Handlung aufgefasst werden, welche wiederum einen „Prozess des Kommunizierens durch Texte und deren Pragmatik“ zur Folge haben. „[Text ist] jeder geäußerte sprachliche Bestandteil des Kommunikationsaktes in einem kommunikativen Handlungsspiel, der thematisch orientiert ist und eine erkennbare kommunikative Funktion erfüllt.“²⁰¹ Der Text als kommunikative Handlung dient, ähnlich wie mündlich konzipierte kommunikative Handlungen, einem Informationsaustausch. Gleichsam sind Texte in Kommunikationssituationen eingebettet, welche sich durch unterschiedlichste Komponenten wie Erwartungen, Beziehungen, soziale Voraussetzungen, etc. von Autorin bzw. Autor/ Sprecherin bzw. Sprecher und Leserin bzw. Leser/ Hörerin bzw. Hörer zusammensetzen.²⁰²

Die mündliche Rede wiederum impliziert die körperliche Anwesenheit des Menschen an einem bestimmten Ort zu einer bestimmten Zeit und bedarf mindestens einer weiteren Person, um auch „gehört“ zu werden.²⁰³ So ist es vor allem auch die zeitliche Dimension, die die Schriftlichkeit von der Oralität unterscheidet. Während sowohl in

¹⁹⁷ vgl. Wucherer-Huldenfeld, Augustinus K. (1994): *Ursprüngliche Erfahrung und personales Sein*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau, S. 65.

¹⁹⁸ vgl. Tarmann, Paul R. (Hrsg.) (2020): *Wort und Schrift. Christliche Perspektiven*. Perchtoldsdorf: Johannes Martinek Verlag, S.11.

¹⁹⁹ Tarmann, 2020, S.11.

²⁰⁰ vgl. Tremml, 2010, S. 148.

²⁰¹ Schmidt, 1973 zitiert nach Metzeltin, Michael (2008): *Diskurs - Text - Sprache : eine methodenorientierte Einführung in die Sprachwissenschaft für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Praesens-Verl, S. 153.

²⁰² vgl. Metzeltin, 2008, S. 154f.

²⁰³ vgl. Tremml, 2010, S. 148f.

der schriftlichen Kommunikation, welche sich vor allem in Form von Briefen, E-Mails und Nachrichten, äußert. Schreiberin bzw. Schreiber und Leserin bzw. Leser nicht gleichzeitig anwesend sein müssen, trifft dieser Aspekt nicht auf die mündliche Kommunikation zu. Nach Niklas Luhmann ist Kommunikation eine Einheit aus Information, Mitteilung und Verstehen, welche sich in mündlicher Form synchron äußert. Einerseits durch die Schrift und die Erfindung des Buchdrucks, aber viel mehr noch durch die Kommunikation mittels neuer Medien, ist Kommunikation nun auch ohne direkte Begegnung, körperliche Anwesenheit und räumliche Nähe möglich.²⁰⁴ Ferner scheint die Unterscheidung zwischen der Synchronität der Mündlichkeit und der Asynchronität der Schriftlichkeit durch das Aufkommen sozialer Medien und Technik an Bedeutung verloren zu haben. Kurzrock verweist in diesem Zusammenhang auf die Zweidimensionalität von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, welche sowohl eine mediale als auch eine konzeptionelle Seite aufweisen. So wird beispielsweise der wissenschaftliche Vortrag oder der Nachrichtenbeitrag im Fernsehen mündlich geäußert, allerdings schriftlich konzipiert. Die „konzeptionelle Schriftlichkeit“ ist demnach gekennzeichnet durch ein höheres Maß an Planung und der Möglichkeit Äußerungen zu reflektieren und gegebenenfalls mehrmalig zu überarbeiten. Darüber hinaus ergeben sich vor allem durch die modernen Technologien wie E-Mail oder Lern- und Arbeitsplattformen eine größere räumliche Reichweite konzeptioneller Mündlichkeit, welche allerdings durch das Medium der Schrift zum Ausdruck kommt.²⁰⁵ Ergänzend zur Ausweitung der Räumlichkeit wird auch die zeitliche Dimension fast gänzlich überwunden, da eine gleichzeitige Anwesenheit keineswegs mehr eine Voraussetzung für eine erfolgreiche (mündliche) Kommunikation darstellt. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass die dualistischen Kategorien von Sprecherin bzw. Sprecher – Hörerin bzw. Hörer und Schreiberin bzw. Schreiber – Leserin bzw. Leser ineinander übergehen. Vor allem mittels sozialer Medien und neuartiger Messengerdienste wird mündliches in schriftlicher Form ausgedrückt und somit in weiterer Folge Nachrichten und Informationen die ursprünglich *gehört* werden sollten *gelesen*.

Auch für den Schulunterricht ergeben sich dahingehend weitreichende Folgen. Grundsätzlich ist der Unterricht in der Regel gekennzeichnet durch eine Interaktion, die die

²⁰⁴ vgl. Kalmbach, Gabriele (1996): *Der Dialog im Spannungsfeld von Schriftlichkeit und Mündlichkeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 78.

²⁰⁵ vgl. Kurzrock, Tanja (2003): *Neue Medien und Deutschdidaktik: Eine empirische Studie zu Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 21ff.

körperliche Anwesenheit von Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer voraussetzt und sich hauptsächlich durch mündliche Kommunikation verständigen. Unter normalen Bedingungen ist diese Form der Interaktion auch heute noch die allgemein gültige Prämisse schulischen Unterrichts.²⁰⁶ Die Zweiteilung von Sprachlichkeit und Schriftlichkeit hat vor allem auch die Sprachdidaktik weitgehend geprägt. Während in den 1970iger Jahre eine kommunikative Wende geschah und die mündliche Kommunikation als zentrales Lehr- und Lernziel schulischen Unterrichts definiert wurde, geschah in den 80iger Jahren eine erneute Entdeckung der Schriftlichkeit.²⁰⁷ Aktuell, durch das vermehrte Aufkommen von E-Learning-Strukturen, welche spätestens durch die weltweit herrschende Coronapandemie auch die Schule vor neue Herausforderungen stellt, scheint die Dichotomie von mündlicher und schriftlicher Kommunikation gänzlich aufgehoben zu werden. So bedarf es keineswegs mehr einer gleichzeitigen physischen Anwesenheit in einem Klassenzimmer. Das Klassenzimmer wird einfach in den virtuellen Raum verfrachtet. Auch die zeitliche Komponente spielt nur bedingt eine Rolle: je nach Art des E-Learning-Konzepts (Blended-Learning, CALL, etc.) bedarf es nur bedingt einer gleichzeitigen Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer im virtuellen Lernraum.

Durch die Auflösung der dualistischen Kategorisierungen von Sprecherin bzw. Sprecher – Hörerin bzw. Hörer / Schreiberin bzw. Schreiber – Leserin bzw. Leser ergeben sich auch in Bezug auf kommunikative Handlung, welche durchgehend im Unterricht ablaufen, interessante Perspektiven. Auf den ersten Blick ließe es vermuten, dass sich der konventionelle Präsenzunterricht grundlegend von jenem des E-Learnings unterscheidet und, nach Wittgenstein, zwei unterschiedliche Arten von Sprachspielen daraus resultieren. Während die Interaktion im Klassenzimmer vorwiegend durch mündlich geäußerte Handlungsstrukturen zum Ausdruck kommen, passieren kommunikative Handlungen innerhalb virtueller Lernplattformen vorwiegend durch schriftliche Interaktionsformen. Nichtsdestotrotz gelten auch im E-Learning Unterricht ähnliche Spielregeln. Der Unterschied ergibt sich meiner Meinung nach dahingehend, dass die Spielregeln im Präsenzunterricht, welche für einen funktionierenden Unterricht vorausgesetzt werden, von den Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schullaufbahn schon implizit gelernt wurden. Durch die oftmals neue Lebensform des E-Learnings

²⁰⁶ vgl. Trembl., 2010, S. 151f.

²⁰⁷ Kurzrock, 2003, S.19f.

müssen (neue) Spielregeln explizit formuliert und vereinbart werden. Dahingehend kann auch die Asymmetrie zwischen Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler aufgehoben werden, indem die Spielregeln gemeinsam vereinbart werden. Ferner wird die L-S-Hierarchie auch hinsichtlich der vermittelten Lerninhalte innerhalb des E-Learnings teilweise aufgehoben. So bedarf es öfter einer größeren Partizipation und Lernerautonomie seitens der Schülerinnen und Schüler, die Probleme und Fragen selbst lösen müssen und aufgrund des unterschiedlichen Zeit-Raum Paradigmas von Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern nicht sofort auf bewährte Problemlösungsstrategien durch die Lehrperson zurückgreifen können. In diesem Zusammenhang treten Schülerinnen und Schüler vermehrt selbst als Handelnde auf. Im Sinne kommunikativer Handlungen nach Habermas spielt die Lebenswelt, und damit die zweifache Handlungsweise der Schülerinnen und Schüler eine nicht zu unterschätzende Rolle. Schülerinnen und Schüler treten im Unterricht einerseits als Handelnde in der Alltagswelt und andererseits als Handelnde im Unterricht auf. Unter dem Aspekt des E-Learnings gewinnt diese dualistische Handlungskategorie eine gänzlich neue Perspektive. So bringen Schülerinnen und Schüler ihre Alltagswelt nicht nur in den Unterricht mit ein, sondern sie agieren zur selben Zeit in beiden Lebenswelten. Indem die Schülerinnen und Schüler den Unterricht von zuhause aus besuchen, befinden sie sich zur gleichen Zeit in ihrer Alltagswelt und im Unterricht. Während das Einbeziehen der Lebenswelt der Jugendlichen im Präsenzunterricht zu einer erhöhten Partizipation, weil mehr Interesse, führt, stellt es die Schülerinnen und Schüler im Kontext des E-Learnings vor gänzlich neue Herausforderungen. So ist nicht nur die Lebenswelt Gegenstand des Unterrichts, sondern wird gleichzeitig zum Medium und so zum Handlungskontext des Unterrichts selbst. Auch dadurch ergeben sich, ähnlich wie bei Wittgenstein, neue Interaktionsmuster einerseits zwischen Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler, aber auch zwischen den Schülerinnen und Schüler, die auch die Art und Weise der Kommunikation verändern. Vor allem die vier Klassifikationen von Sprechhandlungen (siehe Kapitel 3.2.: sich *verständlich* auszudrücken, *etwas* zu verstehen zu geben, *sich* dabei verständlich zu machen und sich *miteinander* zu verständigen) können im Onlineunterricht nur bedingt erzielt werden. Während die ersten beiden Kategorien in schriftlicher Form sehr wahrscheinlich einfacher auszudrücken sind als in mündlicher, da die Äußerung klarer und reflektierter getätigt werden kann, trifft dies wohl kaum auf die letzten beiden Kategorien zu. Vor allem der Aspekt des Miteinander-Kommunizierens lässt sich im E-Learning nur schwer umsetzen.

Nichtsdestotrotz ist es genau dieser Aspekt, der den Schülerinnen und Schülern lehrt, ihre Sprache gezielt einzusetzen und auch unterschiedliche Gesprächsformen kennenzulernen.

Abschließend soll nun die Unterscheidung von mündlicher und schriftlicher Kommunikation auch in Bezug auf die Sprechakttheorie noch kurz untersucht werden. Wie in Kapitel 4.3. erläutert, sollen Sprechakte im Unterricht so gewählt werden, dass sie bestenfalls einen Erwerbsanlass für die Schülerinnen und Schüler schaffen. Dies passiert oft gezielt durch verbale, vorrangig illokutionäre Sprechakte, mittels Fragen, Bitten, etc. Unterricht funktioniert größtenteils aber auch durch nonverbale Kommunikation oder perlokutionäre Sprechakte, wie beispielsweise Blickkontakt als Sprechaufforderung, Gestik oder der Sprachmelodie als Wirkungsäußerung. Während es die illokutionären Sprechakte sehr wohl erlauben, die gewünschte (mündliche) Äußerung auch schriftlich zu tätigen, fällt dieser Aspekt bei perlokutionären Äußerungen fast gänzlich weg. Nichtsdestotrotz schreibt beispielsweise Metzeltin auch schriftlichen Texten eine perlokutionäre Wirkung zu.

„Die Vermittlung eines Textes übt eine Wirkung auf den Empfänger aus (Perlokution) z.B. als Information, Appellation, Instruktion, Obligation, soziale Kontaktaufnahme, Unterhaltung, Aufmunterung, Erinnerung. Die Perlokution ist nicht konventionalisierbar, der Textrezipient kann dem Text eine vom Sender nicht intendierte Funktion zuordnen.“²⁰⁸

Zusammenfassend zeigt sich, dass schriftliche und mündliche Kommunikation teilweise nicht mehr als zwei getrennte Kommunikationsdimensionen angesehen werden können. Vor allem unter dem Bezugspunkt des hier behandelten E-Learnings als Unterrichtsmethode, die aktuell und wohl auch in Zukunft immer mehr an Bedeutung gewinnen wird, müssen kommunikative Handlungskonzepte angepasst und überdacht werden. Wie sich aktuell zeigt, stellt diese Tatsache sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch Schülerinnen und Schüler vor ganz neue Herausforderungen.

5.3 RHETORISCHE KOMMUNIKATION IN DER SCHULE

Rhetorik, entstanden in der Antike, wird heute mit dem Begriff der „Redekunst“ oder „Beredsamkeit“ übersetzt. Schon vor Jahrhunderten erlangte die Rhetorik große

²⁰⁸ Metzeltin, 2008, S. 155.

Bedeutsamkeit, war Bestandteil der „sieben freien Künste“ und entwickelte sich zu einer der wichtigsten wissenschaftlichen Disziplinen dieser Zeit. Verwendet von Juristen, Philosophen und Politikern galt die „ars bene dicendi“ (= die Kunst gut zu reden) als Sprungbrett für höhere Ämter in Gesellschaft und Politik. Unterschieden wurden in der antiken Rhetorik drei Gattungen: die Gerichtsrede, die Beratungsrede und die Lob- und Festrede. Auch heute wird der Rhetorik eine große Bedeutung beigemessen, wenngleich sich die zeitgenössische Rhetorik über die ursprünglichen Gattungen hinaus auch mit unterschiedlichen Gesprächsformen beschäftigt. Folgende fünf Arbeitsschritte für eine gelungene Rede erlauben eine gezielte Informationsverarbeitung und Anwendung des rhetorischen Stilmittels der Rede.²⁰⁹

- **Inventio:** das Auffinden und der gedankliche Entwurf der vorzubringenden Inhalte
- **Dispositio:** die Gliederung und Ordnung des Vortrags; in der Regel wird der Vortrag unterteilt in eine Einleitung, Erzählung, Beweisführung und Schluss
- **Elocutio:** die sprachliche Umsetzung der Gedanken; die Formulierung der Sätze
- **Memoria:** das Einüben und Auswendiglernen der Rede mittels Mnemotechnik
- **Actio:** Die Präsentation des Vortrags mit besonderem Fokus auf die außersprachlichen Mittel

Wagner schlägt für den Begriff der Rhetorik folgende Definition vor:

„Rhetorik ist zum einen die menschliche Fähigkeit, Sprache möglichst wirksam einzusetzen [...], zum anderen eine seit der Antike praktizierte Wissenschaft, die verschiedene Aspekte der Kommunikation untersucht und sich primär mit geschriebener und gesprochener Sprache, vor allem ihrer Wirksamkeit, beschäftigt. Sie untersucht dabei unterschiedliche Gesprächs- und Redeformen und gibt Anregungen zu deren Verbesserung. [...]“²¹⁰

So gilt als oberstes Ziel rhetorischer Kommunikation die Wirkung, welche die Rede bei der Hörerin bzw. dem Hörer auslöst. Dabei geht es aber keinesfalls um ein

²⁰⁹ vgl. Burger, Thomas (2018): *Rhetorik für Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt S. 14; Wagner, Roland. W. (2006): *Mündliche Kommunikation in der Schule*. Paderborn: Ferdinand Schöningh S.64ff.

²¹⁰ Wagner, 2006, S. 65.

Manipulieren, sondern vielmehr um ein Überzeugen durch die getätigten Aussagen.²¹¹ Nach Aristoteles gibt es drei Mittel der Überzeugung, denen nicht zuletzt auch in der Didaktik eine wesentliche Rolle zukommen. Diese wären: der *Logos*, welcher sich auf die Inhalte der Rede beziehen, der *Ethos* beschreibt die Ausstrahlung und Überzeugungskraft und schließlich der *Pathos*, welcher die emotionale Komponente beinhaltet.²¹²

Wie schon erwähnt, spielt die Rhetorik auch in der Didaktik eine tragende Rolle und äußert sich in der Schule auf zwei Ebenen. Seitens der Lehrkraft ist es wichtig, dass sie die Unterrichtsinhalte klar und überzeugend ausdrückt und vermittelt. Aber auch über die reinen Unterrichtsinhalte hinaus, beispielsweise bei der Disziplinierung von Schülerinnen und Schülern, Elterngesprächen oder (außer-) schulischen Beratungsgesprächen ist eine geschulte rhetorische Ausdrucksweise das oberste Prinzip. Gleichzeitig soll die Rhetorik auch Schülerinnen und Schüler zu einer wirkungsvollen und aussagekräftigen Kommunikation befähigen. Dies passiert innerhalb des Unterrichts meistens durch das Lernen verschiedener Präsentations- und Vortragstechniken und deren Anwendung. Natürlich setzt das wiederum die Beherrschung dieser rhetorischen Fähigkeiten seitens der Lehrperson voraus.²¹³ Rhetorische Fähigkeiten und Fertigkeiten können mehr oder weniger gut gelernt und bewusst im Unterricht eingesetzt werden. Die größere Herausforderung, so denke ich, liegt darin, die Schülerinnen und Schüler vom Lehrinhalt, auch wenn dieser nicht primär Teil ihrer Lebenswelt ist, zu überzeugen. Schlussfolgernd haben vor allem der *Pathos* und *Ethos* eine große Bedeutung für die rhetorische Wirkungsmacht der Lehrpersonen. Burger bezieht seine Überlegungen in erster Linie auf die Glaubwürdigkeit der Lehrperson, welche dem *Ethos* unterzuordnen ist. Eine Lehrperson kann rhetorisch noch so gut agieren, allerdings wird sie bei fehlendem eigenem Interesse an dem Lehrinhalt dieses auch beim Publikum wohl kaum auslösen können.²¹⁴ Ähnlich verhält es sich auch mit dem *Pathos*. Der Unterschied liegt allerdings in der Wirkungsdimension. Während sich der *Ethos* aus der Integrität der Rednerin bzw. des Redners, in diesem Fall der Lehrperson, ergibt, bezieht sich der *Pathos* auf das Befinden und Erleben des Publikums, hier die Schülerinnen und Schüler. Burger beschreibt den *Pathos* als „emotionalen Appell an

²¹¹ vgl. Pabst-Weinschenk, Marita (2016): *Stimmlich stimmiger Unterricht: Professionelle Kommunikation und Rhetorik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht., S. 125.

²¹² vgl. Burger, 2018, S. 23.

²¹³ vgl. ebd., S. 18.

²¹⁴ vgl. Burger, 2018, 21ff.

das Publikum“²¹⁵. Dabei kommt es zum einen darauf an, in welcher Verfassung sich die Klasse befindet und zum anderen auf eine positive S-L-Beziehung. Beim didaktischen Begriff des Pathos geht es vor allem um ein optimales Maß an Nähe und Distanz in der Interaktion zwischen Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schülern.²¹⁶ Habermas spricht in diese Sinne von einer (Selbst-) Darstellungsfunktion (der Lehrperson), die ein wesentlicher Bestandteil für kommunikative Handlungen ist. Die Brücke zwischen Ethos und Pathos, oder in anderen Worten, zwischen der Wirkung der Sprecherin bzw. des Sprechers und der Hörerin bzw. des Hörers, wäre somit im Sinne Habermas das dramaturgische Handeln. Die Interaktionsteilnehmerinnen und -teilnehmer (im Unterricht Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer) handeln somit gleichzeitig als Publikum und als Rednerin bzw. Redner oder Vortragende bzw. Vortragender im Sinne einer Selbstpräsentation und gewähren dem jeweils anderen einen regulierten Zugang zur eigenen Subjektivität (siehe Kapitel 3.2).

Die Rhetorik widmet sich somit vor allem der Wirkung, welche kommunikative Handlungen und Sprechakte bestmöglich erzielen. Die Wirkung auf die Hörerin bzw. den Hörer wird zum einen durch spezifische sprachliche und außersprachliche Mittel erzeugt. Zum anderen können rhetorische Sprechhandlungen sowohl als perlokutionäre als auch illokutionäre Sprechakte im Sinne Austins ausgewiesen werden. Ilokutionäre Sprechakte ergeben sich konkret im (Lehr-) Vortrag, welcher größtenteils Aufforderungen, Bitten, Informationen, etc. beinhaltet. Perlokutionäre Sprechakte wiederum beziehen sich auf den Ethos und Pathos des rhetorischen Vortrags. Sie geschehen in der Regel außersprachlich und beziehen auch immer den sozialen Kontext in die Sprechhandlung mit ein.

²¹⁵ ebd. S. 23.

²¹⁶ vgl. ebd., S. 23f.

6. KOMMUNIKATION IM PHILOSOPHIEUNTERRICHT – UNTERRICHTSBEISPIELE

Gespräche und kommunikative Handlungen in der Schule, im Speziellen im Philosophieunterricht, geschehen auf zweifache Weise: einerseits methodisch durch das Unterrichtsgespräch an sich und andererseits inhaltlich, durch die konkrete Thematisierung unterschiedlicher Gesprächsformen und die deren Einübung. In diesem Kapitel sollen nun das philosophische Streitgespräch und das sokratische Gespräch angewendet werden. Als inhaltliche Grundlage wird das Thema der „Gerechtigkeit“ herangezogen. „Gerechtigkeit“ ist eine Thematik, die die Jugendlichen auf unterschiedlichen Ebenen beschäftigt und welche aus ihrer Lebenswelt stammt. Darüber hinaus wird das Thema in den meisten österreichischen Philosophielehrwerken behandelt. Inhaltlich wird hier jedoch nicht genauer auf das Thema eingegangen, da dies einerseits den Rahmen der Arbeit sprengen würde und andererseits nicht relevant für diese Arbeit ist. Die Unterrichtsstunden basieren auf den Leitlinien des österreichischen Lehrplans für Philosophie und Psychologie.

6.1 SOKRATES UND DAS SOKRATISCHE GESPRÄCH

Das folgende Unterrichtsbeispiel wird auf zwei Unterrichtseinheiten aufgebaut. Zu Beginn sollen sich die Schülerinnen und Schüler mit der Person des Sokrates und seiner Biografie beschäftigen. In der Folgestunde sollen sie sich schließlich selbst am sokratischen Gespräch probieren.

Unterrichtsfach: Philosophie

Klasse/ Schulform: AHS 8. Klasse

Dauer: 100 Minuten

Kernbereich: Gerechtigkeit / Das sokratische Gespräch

Lehrplanbezug:

„Die Schülerinnen und Schüler gelangen durch argumentative Erörterung vergangener und gegenwärtiger Erklärungsmodelle zu Einsichten in Möglichkeiten und Grenzen des Denkens und Handelns [und] lernen aus der Vielfalt von Inhalten relevante Informationen [zu] selektieren.“²¹⁷ Durch die Anwendung unterschiedlicher Vortrags- und Gesprächsformen, dienen die Unterrichtsstunden der Erreichung der Lehrziele aus den Bildungsbereichen „Sprache und Kommunikation“ sowie „Mensch und Gesellschaft“. Indem die Schülerinnen und Schüler das sokratische Gespräch im Sinne der Erarbeitung und Festigung selbst ausprobieren und üben, werden mittels exemplarischen Lernens darüber hinaus die drei Zielkompetenzen, Reproduktion, Transfer und Reflexion geübt und angewendet. Die behandelte Thematik ist im Bereich der Grundlagen, im Speziellen, „Methoden des Philosophierens darlegen und anwenden“, einzuordnen.²¹⁸

Vorhergehende Stunde:

Die erste Unterrichtsstunde dient zur Einführung in das Thema. Die zweite Einheit baut schließlich darauf auf. Deshalb haben die Schülerinnen und Schüler in diesem Fall kein fachliches Vorwissen.

Nachfolgende Stunde:

In der nachfolgenden Unterrichtsstunde wird zunächst in den Themenbereich „Gerechtigkeit“ auf philosophisch-wissenschaftlicher Ebene eingeführt. Die alltagsphilosophische Annäherung an das Thema anhand des sokratischen Gesprächs, erlaubt somit eine Gegenüberstellung der erbrachten Argumente und des gefundenen gemeinsamen Konsens darüber, was Gerechtigkeit ist, mit philosophisch-wissenschaftlichen Gerechtigkeitstheorien.

Lehrziel:

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten als Gruppe anhand des sokratischen Dialogs ein Alltagsverständnis des Themas „Was ist Gerechtigkeit?“.

²¹⁷ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>, aufgerufen am 28.1.2021

²¹⁸ vgl. ebd.

Feinziele:

- Die Schülerinnen und Schüler können Randdaten zu Sokrates und dessen Leben wiedergeben.
- Die Schülerinnen und Schüler können anhand kurzer Impulsreferate Daten und Fakten rhetorisch gekonnt vortragen.
- Die Schülerinnen und Schüler können wichtige Informationen aus einem Vortrag herausfiltern.
- Die Schülerinnen und Schüler reflektieren über wichtige gesellschaftliche Themen und können diese sprachlich-argumentativ zum Ausdruck bringen.
- Die Schülerinnen und Schüler können festgelegte Kommunikationsregeln in Gruppenprozessen anwenden und umsetzen.
- Die Schülerinnen und Schüler können sich mittels erlernter Gesprächsmethoden an philosophische Problem- und Fragestellungen annähern.

Kompetenzen²¹⁹:

- *Sach- und Fachkompetenz*
 - über exemplarisches Wissen verfügen
 - erworbenes Wissen anwenden können
 - einen sokratischen Dialog führen
 - vernunftgeleitet argumentieren
 - Meinungen effektiv vertreten und präsentieren
 - eine Sensibilität in Bezug auf alltagssprachliche Begriffe entwickeln
- *Methodenkompetenz*
 - Ergebnisse strukturieren und präsentieren
 - Informationen in ihrem Kontext bewerten und sachgerecht aufbereiten
- *Personale Kompetenzen*
 - eine Bereitschaft zur vertieften Auseinandersetzung mit Sinnfragen und Werthaltungen entwickeln
 - Differenzen aufdecken und weiterdenken
 - Behauptungen durch Gegenpositionen in Frage stellen
 - begründet argumentieren
- *Sozialkompetenz*
 - mit anderen gemeinsam lernen und arbeiten
 - solidarisch handeln
 - sich an vereinbarte Regeln halten
 - kommunikative Fähigkeiten im Umgang mit Menschen entwickeln
 - Widersprüche aushalten
 - verantwortliches Handeln für die Gesellschaft reflektieren
 - Lösungsmodelle entwickeln und Konflikte gewaltfrei lösen

²¹⁹ Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (2018): *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*. Online unter: https://www.pupwien.at/userfiles/downloads/2018/ARGE-Empfehlungen/reifepruefung_ahs_lfpup.pdf, aufgerufen am 28.1.2021

Mögliche Maturafrage:

- Fasse die wichtigsten Punkte zu Sokrates Leben zusammen.
 - Beschreibe den Begriff *Mäeutik*.
 - Was meinte Sokrates mit der Aussage: „Ich weiß, dass ich nichts weiß.“?
- Nenne die wichtigsten Eckpunkte des sokratischen Gesprächs. Inwiefern unterscheidet sich das sokratische Gespräch von der Diskussion?
- Überlege, für welche gesellschaftlichen oder politischen Bereiche sich eher eine Art der Gesprächsführung im Sinne Sokrates eignen würde, anstatt der häufig geführten Diskussionen. Denke an die Bereiche Politik, Schule, Familie, etc. Begründe deine Argumentationen!

Planungsmatrix (100 min)

Zeit	Phase	Inhalt	Sozialform	Methode	Medien
10'	Hinführung	Drei SuS tragen mittels kurzer Impulsreferate (2 – 3 min) Information zu Sokrates und seiner Philosophie vor. (Die SuS haben diese Information in der Vorstunde erhalten)	S-Vortrag	Impulsreferat	Lehrbuch <i>Philosophie</i> ²²⁰ S. 16 – 19 AB_1: Steckbrief Sokrates
5'	Erarbeitung I	Die Klasse füllt mittels der vorgetragenen Information das AB_1: Steckbrief Sokrates aus. Vergleichen AB 1	L-S-Gespräch	1. Vergleichen mit dem Sitzpartner bzw. der Sitzpartnerin 2. Vergleichen im Plenum	AB_1: Steckbrief Sokrates
10'	Erarbeitung II	Kennenlernen des sokratischen Dialogs: Lesen des Dialogs zwischen Sokrates und Menon	GA	Dialogisches Lesen mit zugeordneten Rollen (Sokrates & Menon)	AB_2: Der sokratische Dialog
15'	Vertiefung I	Die SuS verfassen selbst einen Dialog (schriftlich) zum Thema: Was ist Gerechtigkeit? . Eine Schülerin bzw. ein Schüler nimmt die Rolle des Gesprächsleiters (vgl. Sokrates) ein und die zweite Schülerin bzw. der zweite Schüler die des Gesprächspartners (vgl. Menon)	PA	Schreibgespräch	In Anlehnung an AB_2: Der sokratische Dialog
10'	Erarbeitung III	Das sokratische Gespräch	L-S-Gespräch	Gemeinsames Lesen in der Klasse	Lehrbuch <i>Philosophie</i> S. 26 - 27
5'	Festigung I	Festhalten und Sammeln der Charakteristika eines sokratischen Dialogs	L-S-Gespräch	Blitzlicht	-
30'	Vertiefung II	Die SuS (je nach Klassengröße alle oder nur ein Teil) erarbeiten als	GA	Sokratischer Dialog	Notizen der Vorstunde (Argumente die die

²²⁰ siehe: Fischill, Christian (2020): *Philosophie*. Linz: Veritas, S. 16ff.

		ganze Gruppe anhand des sokratischen Gesprächs Antworten auf die Frage: „ Was ist Gerechtigkeit? “			SuS beim Verfassen des Dialogs erarbeitet haben.)
15'	Festigung II	Reflexion über den Gesprächsverlauf und die Ergebnisse, welche aus dem sokratischen Dialog hervorgegangen sind	L-S-Gespräch	Metagespräch	Notizen, die die Lehrperson über den Gesprächsverlauf angefertigt hat.

(Tabelle 5: Planungsmatrix 1)

Erläuterung zur Unterrichtsstunde

[*ad Hinführung*] Indem einzelne Schülerinnen und Schüler die Information zu Sokrates erarbeiten und mittels Impulsreferate vortragen, wird einerseits geschult, wichtige Information aus einem Text herauszufiltern und andererseits diese rhetorisch richtig und in prägnanter Form zum Ausdruck zu bringen. Unter der Annahme, dass diese Methode über das gesamte Schuljahr hinweg angewendet wird und alle Schülerinnen und Schüler einmal einen Kurzvortrag halten, eignet sich diese Form auch hervorragend als Beitrag zur Mitarbeit.

[*ad Vertiefung I*] Durch die erstmalige Auseinandersetzung mit dem Thema „Was ist Gerechtigkeit?“ haben die Schülerinnen und Schüler Zeit in Ruhe unterschiedliche Argumente zu sammeln, welche sie schließlich im sokratischen Gruppengespräch vorbringen können. Die gesamte Gruppe kann nun die einzeln gesammelten Argumente prüfen. Mittels des sokratischen Dialogs lernen sie auch gleichzeitig eine neue Gesprächsmethode kennen. Ich denke, für Schülerinnen und Schüler ist es wichtig, sich schon vor der eigentlichen Gesprächsform mit dem Thema beschäftigt und sich Gedanken dazu gemacht zu haben. Dies erleichtert später ihre Argumentation in der eigentlichen Anwendung. Darüber hinaus kann sich auch die Lehrperson schon vorab einen Überblick verschaffen, in welche Richtung das Gespräch verlaufen könnte und so als Gesprächsleiter bzw. Gesprächsleiterin besser intervenieren.

[*ad Thema Gerechtigkeit*] Ich habe das Thema „Gerechtigkeit“ aufgrund unterschiedlicher Überlegungen gewählt. Zum einen, ist es durchaus eine Thematik die Schülerinnen und Schüler in der achten Schulstufe beschäftigt und welche aus ihrer Lebenswelt stammt. Somit bringen die Schülerinnen und Schüler auch ein Alltagsverständnis des Begriffs mit, welches für das sokratische Gespräch grundlegend ist. Darüber hinaus kann die Beschäftigung mit dem Thema „Gerechtigkeit“, welches in diesem Fall vermutlich in erster Linie als Alltagsthema behandelt und besprochen wird, auch gleichzeitig als Einführung für ein weiteres Unterrichtsthema gelten. In diesem Fall kann in den folgenden Stunden auf das Begriffsverständnis der Klasse aufgebaut und dieses philosophisch – ethischen Anwendungsbereichen gegenübergestellt werden.

6.2 DAS PHILOSOPHISCHE STREITGESPRÄCH

Auch hier dient als inhaltliche Grundlage das Thema Gerechtigkeit. Die gleiche Themenwahl dient der Gegenüberstellung unterschiedlicher Methoden und soll zeigen, wie einzelne Unterrichtsthemen auf unterschiedliche Weise gelehrt und vermittelt werden können.

Unterrichtsfach: Philosophie

Klasse/ Schulform: AHS 8. Klasse

Dauer: 50 Minuten

Kernbereich: Gerechtigkeit / Diskussion

Lehrplanbezug:

„Die Schülerinnen und Schüler lernen „Emotionen und Motivationen differenziert ausdrücken; Gesprächsformen [zu] üben, [...]; begriffliche Genauigkeit an[zu]wenden und argumentative Begründungen [zu] erarbeiten. [...] Die in Psychologie und Philosophie erworbenen Kompetenzen führen die Schülerinnen und Schüler zur reflektierten Kenntnis der eigenen Person und der Mitmenschen; sie fördern das Verständnis für die sozialen Formen des Zusammenlebens und deren Wandel. Die Schülerinnen und Schüler [...] lernen, Daten zu selektieren und zu interpretieren.“²²¹

Auch hier werden wieder die drei Zielkompetenzen (Reproduktion, Transfer, Reflexion) geschult und bereiten somit die Schülerinnen und Schüler auch zielgerichtet auf die Abschlussprüfungen vor. Darüber hinaus dient der Inhalt der kritischen Auseinandersetzung mit aktuellen Themen und schult die Kompetenz der Meinungsbildung und Argumentation.

²²¹ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): *Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen*. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>, aufgerufen am 28.1.2021

Vorhergehende Stunde:

Die Schülerinnen und Schüler haben sich in den vorgehenden Unterrichtsstunden bereits mit unterschiedlichen philosophischen Konzepten von „Gerechtigkeit“ auseinandergesetzt und besitzen somit fundierte Kenntnisse über diese Thematik.

Nachfolgende Stunde:

Die erarbeitete Stunde dient als Themenabschluss. In der nachfolgenden Stunde wird ein neues Unterrichtsthema eingeführt.

Lehrziel:

Die Schülerinnen und Schüler können Argumente, basierend auf wissenschaftlich-philosophischen Fakten auf gesellschaftliche und soziale Bereiche transferieren und diese gezielt zum Ausdruck bringen.

Feinziele:

- Die Schülerinnen und Schüler können ihre Meinung mittels wissenschaftlich fundierter Argumente äußern und diese auch gegenüber Gegenargumenten verteidigen.
- Die Schülerinnen und Schüler kennen die Regeln für eine gepflegte Gesprächskultur.
- Die Schülerinnen und Schüler können Unterrichtsinhalte (in diesem Fall Fragen zum Thema Gerechtigkeit) mittels der Transfer- und Reflexionsleistung auf unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche anwenden.
- Die Schülerinnen und Schüler werden angeregt, sich über aktuelle gesellschaftliche Themen Gedanken zu machen und diese kritisch zu hinterfragen.

Kompetenzen²²²:

- *Sach- und Fachkompetenz*
 - über exemplarisches Wissen verfügen
 - erworbenes Wissen anwenden können
 - vernunftgeleitet argumentieren
 - Meinungen effektiv vertreten und präsentieren
 -
- *Methodenkompetenz*
 - Ergebnisse strukturieren und präsentieren
 - Informationen in ihrem Kontext bewerten und sachgerecht aufbereiten
 - Ergebnisse einer Recherche auswerten und interpretieren
- *Personale Kompetenzen*
 - eine Bereitschaft zur vertieften Auseinandersetzung mit Sinnfragen und Werthaltungen entwickeln
 - Standpunkte in Frage stellen
 - Differenzen aufdecken und weiterdenken
 - Behauptungen durch Gegenpositionen in Frage stellen
 - begründet argumentieren
- *Sozialkompetenz*
 - mit anderen gemeinsam lernen und arbeiten
 - solidarisch handeln
 - sich an vereinbarte Regeln halten
 - kommunikative Fähigkeiten im Umgang mit Menschen entwickeln
 - Widersprüche aushalten
 - verantwortliches Handeln für die Gesellschaft reflektieren
 - Lösungsmodelle entwickeln und Konflikte gewaltfrei lösen

²²² Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (2018): *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*. Online unter: https://www.pupwien.at/userfiles/downloads/2018/ARGE-Empfehlungen/reifepruefung_ahs_lfpup.pdf, aufgerufen am 29.1.2021

Mögliche Maturafrage:

- Erkläre die Theorie der Gerechtigkeit nach John Rawls und dessen Gerechtigkeitsprinzipien.
- Erläutere, ob diese Prinzipien innerhalb österreichischer Gesellschaftsstrukturen umgesetzt werden und in welchen gesellschaftlichen Bereichen sie an ihre Grenzen stoßen.
- Vergleiche die Theorie der Gerechtigkeit Rawls mit ausgewählten Artikeln der internationalen Konvention der Menschenrechte (siehe Material 1 im Anhang). Worin siehst du gesellschaftliche und politische Verstöße gegen diese Menschenrechte? Welche Artikel werden eingehalten bzw. umgesetzt? Argumentiere, ob die Umsetzungen tatsächlich immer „gerecht“ und nachvollziehbar sind.

Planungsmatrix (50 min)

Zeit	Phase	Inhalt	Sozial- form	Methode	Medien
5'	Hinführung I	Wiederholung des Themas „Gerechtigkeit“ und der bisher behandelten Inhalte	LSG	Prüfungsgespräch	-
5'	Hinführung II	Gemeinsames formulieren von 5 -7 Diskussionsregeln	LSG	Brainstorming	Tafel / Dokument
10'	Erarbeitung	Die SuS bekommen vorab die Diskussionsfragen und Zusatzmaterial ausgehändigt. Anschließend soll die Klasse in zwei Gruppen eingeteilt werden: eine Gruppe überlegt sich Pro-Argumente zu den Fragestellungen, die andere Gruppe Contra-Argumente.	GA	Pro- und Contra-Debatte	AB_3
20'	Vertiefung	Im Plenum wird schlussendlich über die Fragen diskutiert und die SuS bringen ihre Argumente vor.	GA	Fish-Bowl	AB_3 Notizen der SuS
10'	Festigung	Gespräch über die Diskussionsergebnisse und den Gesprächsverlauf	GA	Metagespräch	-

(Tabelle 6: Planungsmatrix 2)

Erläuterungen zur Unterrichtsstunde

[*ad Hinführung I*] Das Prüfungsgespräch erfolgt im Plenum und jeder Schüler bzw. jede Schülerin könnte aufgerufen werden eine Frage zu beantworten. Somit sind alle Schülerinnen und Schüler aufgefordert die Inhalte der vergangenen Stunden zu wiederholen und sich so auf das Streitgespräch fachlich vorzubereiten.

[*ad Hinführung II*] Durch die gemeinsame Formulierung der Diskussionsregeln, ähnlich den Spielregeln im Sprachspiel, wird ein gemeinsamer sozialer Rahmen geschaffen, der wesentlich zur Erreichung des (Lehr-) Ziels beiträgt.

[*ad Erarbeitung*] Die Schülerinnen und Schüler erhalten Zusatzmaterial (siehe Anhang) zur Informationsbeschaffung über die Thematik. Dies dient einerseits dem überfachlichen Lehrziel, Informationen aus einem Text oder Statistiken herauslesen zu können. Andererseits werden dadurch auch Transfer- und Reflexionskompetenz geschult, indem die Schülerinnen und Schüler die Inhalte des Zusatzmaterials mit dem erlernten Unterrichtsinhalten zum Thema Gerechtigkeit in Verbindung setzen.

[*ad Vertiefung*] Bei dieser Unterrichtsmethode eignet sich eine kreisförmige Sitzordnung. So kommen alle Schülerinnen und Schüler zu Wort und verstehen alle Argumente gleichermaßen. Zugleich spiegelt sich die Ebenbürtigkeit aller Diskussionsmitglieder wider. Die Lehrperson soll sich möglichst wenig in die Diskussion einmischen und bestenfalls nur auf die Einhaltung der Gesprächsregeln achten. Zusätzlich könnten erbrachte Argumente gesammelt werden, die den Schülerinnen und Schülern im Anschluss als Handout ausgehändigt werden.

[*ad Festigung*] Im Rahmen des Metagesprächs kann geklärt werden, wie es den Schülerinnen und Schülern bei der Vertretung ihrer Standpunkte und der möglichen gegensätzlichen Argumente ergangen ist. Zudem könnte, wenn noch Zeit bleibt, auf einzelne Punkte genauer eingegangen und die erbrachten Argumente mit bestehenden philosophischen Gerechtigkeitstheorien in Verbindung gebracht werden.

[*ad Diskussionsfragen (im Anhang)*] Die Diskussionsfragen betreffen die Thematik der Verteilungsgerechtigkeit. Die (gerechte) Verteilung des Covid-19 Impfstoffes als

wichtigster Schritt gegen die Bekämpfung der Pandemie ist zum einen hochaktuell und zum anderen auch eine Thematik, die die Schülerinnen und Schüler selbst betrifft. Einzelne Familienmitglieder, Freunde, Bekannte, etc. könnten zu unterschiedlichen Zeitpunkten geimpft werden, was wiederum Vor- als auch Nachteile mit sich bringt. Somit stammt diese Thematik direkt aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, auf die sie bei ihrer Argumentationssuche Bezug nehmen können.

Am Beispiel dieser Unterrichtsstunden wird unter anderem auch die Bandbreite kommunikativer Handlungen im Unterricht deutlich. Je nach Methode versuchen die Schülerinnen und Schüler sprachlich einen gleichen Konsens auszuhandeln oder gegensätzliche Standpunkte zu kommunizieren. Das behandelte Thema *Gerechtigkeit* ist nicht nur von höchster Aktualität, sondern stammt auch aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Wenngleich die Rolle der Lehrkraft in diesen Unterrichtsstunden eine eher passivere ist, werden die Schülerinnen und Schüler trotzdem zum Lehrziel geführt. Das Lehrziel erreichen sie jedoch durch ihr eigenes (kommunikatives) Handeln auf zweifacher Ebene – einerseits inhaltlich und andererseits methodisch. Auf diese Art und Weise erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler ein umfassendes kommunikatives Handlungswerkzeug, welches auch über den Philosophieunterricht hinaus eine wichtige Rolle in der Erreichung ihrer Kompetenzen einnimmt.

7. FAZIT

Die vorliegende Arbeit beschäftigte sich mit der Frage inwiefern, meist theoretische Konzepte von Kommunikation bzw. kommunikativen Handlungen in der Praxiswelt Schule anwendbar sind. Dahingehend haben sich im Laufe der Arbeit, ausgehend von allgemeinen Konzepten, für die Praxis einige zentrale Anwendungsmöglichkeiten herauskristallisiert.

Demzufolge ist in erster Linie die Interaktion als grundlegend für funktionierende Kommunikation und sprachliche Handlungen zu betrachten. Sowohl im Rahmen von Gesprächen als auch in anderen dargelegten Kommunikationsformen fungiert Interaktion als treibende Kraft. Über die rein sprachlich-mündliche Form hinausgehend ergeben sich, nicht zuletzt durch einen von der Coronapandemie verstärkten Bedarf an alternativen Lehrkonzepten, neue Formen von Kommunikation. So löst sich vor allem in virtuellen Lernräumen die Dichotomie von mündlicher und schriftlicher Kommunikation fast zur Gänze auf und lassen sich nicht mehr klar voneinander abgrenzen. Somit lassen sich kommunikative Handlungen auch nicht mehr auf rein mündliche Äußerungen beschränken. Die Art der Äußerung und die Wirkung kommunikativer Handlungen wird vor allem durch den sozialen Kontext bestimmt, der letztlich auch im (Sprach-)Lernprozess die wohl zentrale Rolle einnimmt. Die Bedeutung einer sozialen Kommunikationsumgebung äußert sich in allen Belangen des Lernens. Ausgehend von einer positiven L-S -Interaktion über gut funktionierende Gruppendynamiken bis hin zum richtigen Einsatz sprachlicher und nicht-sprachlicher Kommunikationsformen bestimmen die Qualität des Unterrichts.

Lernen funktioniert jedoch nur dann, wenn Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer unterschiedliche hierarchische Positionen im Lern- und Gesprächsprozess einnehmen. Die Lehrperson fungiert als Wissensvermittlerin bzw. Wissensvermittler und verfügt inhaltlich über einen signifikanten Wissensvorsprung seinen Schülerinnen und Schülern gegenüber und weiß diesen mittels des passenden kommunikativen Handwerkszeuges richtig auszudrücken und zu vermitteln. Ähnlich dem Wittgensteinschen Erziehungskonzept werden Schülerinnen und Schüler nach und nach mit unterschiedlichen Sprachspielen (vgl. den Unterrichtsinhalten) bekanntgemacht und in die Thematik eingeführt.

Diese Hierarchie zeigt sich darüber hinaus auch in den unterschiedlichen Gesprächsformen des Unterrichts. Abgesehen von dem Mehrwert an Wissen der Lehrerin bzw.

des Lehrers, finden sich hierarchische Strukturen innerhalb der Unterrichtsgespräche mehr oder weniger wieder. Während beispielsweise im L-gespräch die Lehrperson einen hohen Redeanteil und so eine hierarchisch höhere Position einnimmt, tritt er oder sie beim sokratischen Gespräch, soweit es geht in den Hintergrund. Zudem ist auch das fachliche Wissen der Lehrperson im sokratischen Gespräch, aber auch beim philosophischen Streitgespräch, weniger gefragt, weshalb sich auch dahingehend die Hierarchie zwischen Lehrerin und Lehrer und Schülerinnen und Schüler bis zu einem gewissen Grade aufzulösen scheint.

Ein weiterer wichtiger Bezugspunkt für die Anwendbarkeit kommunikativer Handlungen im Unterricht stellt die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler dar. Während die Schule und die Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler grundsätzlich zwei unterschiedliche Bereiche darstellen, wird deutlich, dass sich diese Welten aber immer auch gegenseitig bedingen und sich häufig sogar vermischen. So soll einerseits die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler immer bestmöglich in den Unterricht miteinbezogen werden. Andererseits soll Schule die Schülerinnen und Schüler auch dazu anregen und vorbereiten, sich außerhalb des Unterrichts über gelernte Sachverhalte gezielt sprachlich und rhetorisch korrekt auszudrücken. Die Mischung der Lebenswelten äußert sich zudem auch im Bereich des Online-Lernens sehr deutlich. Hier bedingen sich die beiden Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler nicht nur gegenseitig, sondern können teilweise nicht mehr als zwei getrennte Kommunikationsdimensionen ausgewiesen werden. Kommunikative Handlungen werden dennoch getätigt.

Klar ist, jeder Unterricht, in dem kommuniziert wird stellt eine Form des Sprachspiels dar. Das Sprachspiel ändert sich je nach Unterrichtsfach und -stunde. Unterricht verläuft, gleich wie das Sprachspiel, nach Regeln die für eine funktionierende Kommunikation als grundlegend betrachtet werden können. Darüber hinaus sind Unterricht und Sprachspiel gleichsam geprägt von einer Asymmetrie der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die sich nicht zuletzt durch unterschiedliches Wissen äußert.

Innerhalb der Sprachspiele werden kommunikative Handlungen getätigt, dessen Äußerungen auf unterschiedlichen Ebenen verankert werden können. Jede Äußerung, sowohl seitens der Lehrperson als auch seitens der Schülerinnen und Schüler verfolgt das Ziel verstanden zu werden und so ein *Miteinander-Sprechen* zu erzielen. Dass dies jedoch in der Praxis immer wieder an Grenzen stößt, äußert sich im Kontext

Schule auf vielerlei Weise. Somit ist es vor allem auch die Schule und in weiterer Folge die Lehrkraft, die den Schülerinnen und Schülern im Laufe ihrer gesamten Schulzeit dazu verhelfen sollen, sich klar und bewusst auszudrücken. Dazu gehört es auch, immer wieder die Wirkung, die Äußerungen erzielen können oder sollen zu verdeutlichen. Sprache als performativer Sprechakt und in weiterer Folge als Illokution und Perlokution stellen somit das letzte Glied kommunikativer Handlungen dar.

Somit könnten kommunikative Handlungen im Unterricht folgendermaßen zusammengefasst werden: Kommunikative Handlungen äußern sich im Unterricht als Sprachspiel, die sich auf den sozialen Kontext und die Lebenswelten der Beteiligten beziehen und beabsichtigte sowie unbeabsichtigte Wirkungen zur Folge haben.

8. LITERATURVERZEICHNIS

- Abels, Heinz (2020): *Soziale Interaktion*. Wiesbaden: Springer.
- Anscombe, G.E.M et.al (Hrsg.) (1998): *The Collected Works of Ludwig Wittgenstein*. Charlottesville, VA: IntelLex Corporation.
- Austin, John L. (1962, 1975): *Zur Theorie der Sprechakte. (How to do things with words)*. Stuttgart: Reclam.
- Biermann, Rudolf (1978): *Interaktion im Unterricht: didaktische Ansätze, Beiträge, Perspektiven*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Birkner, Karin & Janich, Nina (Hrsg.) (2018): *Handbuch Text und Gespräch*. Berlin/ Boston: De Gruyter
- Bittner, Stefan (2006): *Das Unterrichtsgespräch: Formen und Verfahren des dialogischen Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blanz, Mathias; Florack, Arnd. & Piontkowski, Ursula (Hrsg.) (2014): *Kommunikation. Eine interdisziplinäre Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Boigner, Dieter (1990): *Kommunikation*. Wien: hpt-Verlagsgesellschaft.
- Bremerich-Vos, Albert (1981): *Zur Kritik der Sprechakttheorie - Austin und Searle*. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Brugger, Walter & Schöndorf, Harald (2010): *Philosophisches Wörterbuch*. Freiburg/ München: Karl Alber.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (2018): *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*. Online verfügbar unter https://www.pupwien.at/userfiles/downloads/2018/ARGE/Empfehlungen/reife-pruefung_ahs_lfpup.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): *Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen*. Online verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2020): *Covid-19-Impfung: Durchführung und Organisation*. Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz. Online verfügbar unter <https://www.sozialministerium.at/Corona-Schutzimpfung/Corona-Schutzimpfung---Durchfuehrung-und-Organisation.html>
- Burger, Thomas (2018): *Rhetorik für Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cavallar, Georg (2020): *Philosophieren. Philosophie für die 8. Klasse AHS*. Wien: hpt-Verlagsgesellschaft.

- Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte (1950): *Die Europäische Menschenrechtskonvention*. Online verfügbar unter https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_DEU.pdf
- Fischaess, Frank-Ulrich (2000): *Sprechakte - Sprachspiel - Szenisches Spiel: Zur pragmatischen Begründung des Fremdsprachenunterrichts*. McGill University, Montreal: ProQuest Dissertations Publishing.
- Fischill, Christian (2020): *Philosophie*. Linz: Veritas.
- Fisher, Andrew (2010): Speech-act theory as a new way of conceptualizing the 'student experience'. In: *Studies in higher education*, 35, S. 505–512.
- Franz, Norman (2015): *Die Sprechakttheorie nach Austin und Searle. Äußerungen als Handlung*. Hamburg: Diplomata Verlag GmbH.
- Geiß, Paul G. (2017): *Fachdidaktik Philosophie: Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der Gymnasialen Oberstufe*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Gonschorek, Gernot & Schneider, Susanne (2005): *Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung*. 4. Auflage. Donauwörth: Auer Verlag.
- Habermas, Jürgen (1987a): *Theorie des kommunikativen Handelns. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1987b): *Theorie des kommunikativen Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Harras, Gisela (1983): *Handlungssprache und Sprechhandlung: Eine Einführung in die handlungstheoretischen Grundlagen*. Berlin/ New York: De Gruyter.
- Heinemann, Wolfgang; Brinker, Klaus; Antos, Gerd & Sager, Sven F. (Hrsg.) (2001): *Text- und Gesprächslinguistik*. Berlin, New York: De Gruyter
- Hindelang, Götz (2010): *Einführung in die Sprechakttheorie: Sprechakte, Äußerungsformen, Sprechaktsequenzen*. 5. Auflage. Berlin/ New York: De Gruyter.
- Kalmbach, Gabriele (1996): *Der Dialog im Spannungsfeld von Schriftlichkeit und Mündlichkeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Keckeis, Isabell (2020): *Die Diskussion – eine herausfordernde Unterrichtsmethode für Ethiklehrkräfte*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Wien, Wien.
- Keller, Albert (1989): *Sprachphilosophie*. 2. Auflage. Freiburg/ München: Karl Alber.
- Kilian, Jörg (2018): Text und Gespräch in der Schule. In: Kilian, Jörg; Birkner, Karin & Janich, Nina (Hrsg.): *Handbuch Text und Gespräch*. Berlin/ Boston: De Gruyter, S. 279–287.
- Knoblauch, Hubert (2017): *Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit*. Wiesbaden: Springer.
- Kreitz, Robert (2006): *Pädagogisches Handeln - eine analytische Theorie*. Münster: Waxmann

- Kurzrock, Tanja (2003): *Neue Medien und Deutschdidaktik: Eine empirische Studie zu Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Leinfellner, Werner (Hrsg.) (1981): *Sprache und Ontologie. Akten des 6. Internationalen Wittgenstein Symposiums. 23. bis 30. August 1981*. Wien: hpt-Verlagsgesellschaft.
- Lenk, Hans (1967): Zu Wittgensteins Theorie der Sprachspiele. In: *Kant-Studien*, 58, S. 458–480.
- Lesitschnig, Otmar (2016): *Wie viel Sprachspieltheorie verträgt eine systemisch-konstruktivistische Theorie der Erziehung im Kontext sozialisatorischer Interaktionssysteme?*. Hamburg: disserta Verlag.
- Liebsch, Burkhard (2001): *Zerbrechliche Lebensformen. Widerstreit – Differenz – Gewalt*. Berlin: Akademie Verlag.
- Loch, Werner (1956): Das Gespräch in der Schule. In: *Bildung und Erziehung*, 9, S. 527–541.
- Loch, Werner (1962): Beiträge zu einer Phänomenologie von Gespräch und Lehre. In: *Bildung und Erziehung*, 15, S. 641–661.
- Loch, Werner (1970): Sprache. In: Josef Speck und Wehle Gerhard (Hrsg.): *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*. 2 Bände. München: Kösel-Verlag, S. 481–528.
- Loch, Werner (1978): *Modelle pädagogischen Verstehens*. Essen: Neue Dt. Schule.
- Lüders, Manfred (2003): *Unterricht als Sprachspiel: eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lüders, Manfred (2014): Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, S. 832–849.
- Macmillan, C. J. B. (1981): Wittgenstein and the Problems of Teaching and Learning. In: Werner Leinfellner (Hrsg.): *Sprache und Ontologie. Akten des 6. Internationalen Wittgenstein Symposiums. 23. bis 30. August 1981*. Wien: hpt-Verlagsgesellschaft, S. 483–486.
- Meggle, Georg (2011): *Grundbegriffe der Kommunikation*. 2. Auflage. Berlin/ Boston: De Gruyter.
- Merten, Klaus (1977): *Kommunikation: eine Begriffs- und Prozeßanalyse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Metzeltin, Michael (2008): *Diskurs - Text - Sprache: eine methodenorientierte Einführung in die Sprachwissenschaft für Romanistinnen und Romanisten*. 2. Auflage. Wien: Praesens-Verlag.
- Metzger, Nils (2020): *Rennen um Corona-Impfdosen. Wie wir armen Ländern Impfstoffe wegschnappen* (03.12.2020). Online verfügbar unter <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/corona-impfstoff-gerechte-verteilung-weltweit-100.html>.

- Meyer, Hilbert (2005): *Unterrichtsmethoden 2: Praxisband*. 11. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Michel, Norbert (1981): *Eine Grundlegung der Pädagogik in der Frühphilosophie Ludwig Wittgensteins*. Frankfurt am Main/ Bern: Lang.
- Neumann, Gerd & Stiehl, Hans (1976): *Unterricht als kommunikatives Handeln: Entwicklung eines themenzentrierten interaktionellen Beobachtungssystems zur Bestimmung der sozialen Relevanz von Unterrichtsarrangements*. Hannover: Herman Schroedel Verlag.
- Nguyen, Vu-Hao (2002): *Das Konzept vom Menschen in der Sprachphilosophie Wittgensteins: die anthropologischen Grundlagen für Erziehung und interkulturelles Verstehen*. Hamburg: Kovač.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2016): *Stimmlich stimmiger Unterricht: Professionelle Kommunikation und Rhetorik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Peters, Michael & Marshall, James (1999): *Wittgenstein: philosophy, postmodernism, pedagogy*. Westport/ London: Bergin & Garvey.
- Pfister, Jonas (2014): *Fachdidaktik Philosophie*. 2. Auflage. Bern/ Stuttgart/ Wien: Haupt Verlag.
- Platon (1998): *Sämtliche Dialoge*, Bd. 2: Menon - Kratyllos - Phaidon - Phaidos. Hg. v. O. Appelt. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Powell, Jason L. (2012): *Habermas*. New York: Nova Science Publishers.
- Quinn, Patrick (2015): *Wittgenstein on thinking, learning and teaching*. Bern/ Wien [u.a.]: Lang.
- Ritter, Joachim; Gründer, Karlfried & Gabriel, Gottfried (Hrsg.) (1971-2007): *Historisches Wörterbuch der Philosophie (HWP)*. Basel: Schwabe AG [Onlineversion].
- Ritz-Fröhlich, Gertrud (1982): *Das Gespräch im Unterricht: Anleitung - Phasen - Verlaufsformen*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roth, Jürgen (1980): *Lehrer und Schüler: Interaktion und Kommunikation in der Schule*. München: Kösel.
- Schanz, Gunter (1978): *Kommunikation im Unterricht: ein empirischer und methodologischer Beitrag zur Sprechaktttheorie*. Frankfurt am Main: Haag + Herchen
- Speck, Josef & Wehle Gerhard (Hrsg.) (1970): *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*. 2 Bände. München: Kösel-Verlag.
- Sucharowski, Wolfgang (2001): Gespräche in Schule, Hochschule und Ausbildung. In: Wolfgang Heinemann, Klaus Brinker, Gerd Antos & Sager, Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik*. New York: De Gruyter, S. 1566–1576.
- Tarmann, Paul R. (Hg.) (2020): *Wort und Schrift. Christliche Perspektiven*. Perchtoldsdorf: Johannes Martinek Verlag.

- Tarmann, Paul R. (2010): *Der Armutsbegriff der Waldenser: eine sozialphilosophische Annäherung*. Frankfurt am Main/ Wien [u.a.]: Peter Lang.
- Tatievskaya, Elena (2008): Wittgenstein über Sprachspiele. In: *Archiv für Begriffsgeschichte*, 50, S. 203–230.
- Thiele, Hartmut (1981): *Lehren und Lernen im Gespräch: Gesprächsführung im Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Treml, Alfred K. (2010): *Philosophische Pädagogik: die theoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wagner, Roland. W. (2006): *Mündliche Kommunikation in der Schule*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Watzlawick, Paul H.; Beavin, Janet D. & Jackson, Don (2017): *Menschliche Kommunikation*. 13. Auflage. Bern: Hogrefe Verlag.
- Wittgenstein, Ludwig (2001): *Philosophical Investigations*. 3. Auflage. Oxford/ Malden: Blackwell.
- Wucherer-Huldenfeld, Augustinus K. (1994): *Ursprüngliche Erfahrung und personales Sein. Ausgewählte Philosophische Studien*. Wien/ Köln/ Weimar: Böhlau.

9. ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1: SPRACHSTERN NACH KELLER	16
ABBILDUNG 2: SOKRATES IN FISCHILL	100
ABBILDUNG 3: COVID-19- IMPFUNG: DURCHFÜHRUNG & ORGANISATION, SOZIALMINISTERIUM ÖSTERREICH	102
TABELLE 1: HANDLUNGSTYPEN, GELTUNGSANSPRÜCHE UND WELTBEZÜGE NACH HABERMAS	29
TABELLE 2: ANWENDUNGSBEISPIELE ZUR UNTERSCHIEDUNG ILLOKUTIONÄRER ÄUßERUNGSFORMEN	44
TABELLE 3: SYNOPSE DER KOMMUNIKATIONS- UND INTERAKTIONSBEGRIFF IN DER UNTERRICHTSWISSENSCHAFT	48
TABELLE 4: UNTERSCHIEDUNGSMERKMALE VON ALLTAGS- UND LEHRGESPRÄCHEN	56
TABELLE 5: PLANUNGSMATRIX 1	82
TABELLE 6: PLANUNGSMATRIX 2	88

10. ANHANG

AB 1 – STECKBRIEF VON SOKRATES

Ergänze die wichtigsten Daten und Fakten zu Sokrates mithilfe der Information aus den Kurzvorträgen!

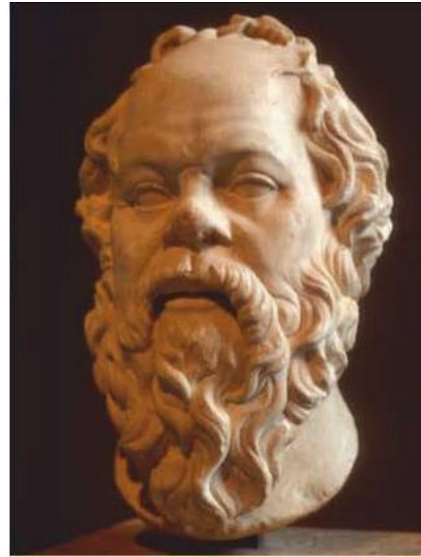


Abbildung 2: Sokrates in Fischill, 2020, S. 16

Sokrates lebte von:	bis
Sein Schüler war:	
Sokrates bekanntester Satz:	
Wo hat er ihn geäußert?	
Die sokratische Methode heißt:	
Sokrates starb durch:	

AB 2 – DER SOKRATISCHE DIALOG

Menon: Dieser sokratische Dialog zwischen dem reichen Edelmann Menon und Sokrates beschäftigt sich mit dem Begriff der Tugend. Diese heute vielleicht etwas veraltet wirkende Wort war damals von zentraler Bedeutung

SOKRATES: *Du behauptest, die Tugend bestehe darin, dass man imstande ist sich das Gute zu verschaffen.*

MENON: *Jawohl.*

SOKRATES: *Als Gutes aber bezeichnest du doch z.B. Gesundheit und Reichtum?*

MENON: *Auch den Besitz von Gold verstehe ich darunter und von Silber und Ehrenstellen im Staat und von Ämtern.*

SOKRATES: *Dergleichen und nichts anderes verstehst du unter dem Guten?*

MENON: *Nichts anderes, sondern dergleichen verstehe ich darunter.*

SOKRATES: *Gut denn. Der Erwerb von Gold also und von Silber ist Tugend, wie Menon, der väterliche Gastfreund des Großkönigs behauptet. Bezeichnest du diese Art des Erwerbs noch weiter durch Worte wie gerecht und gottgefällig? Oder kommt es dir darauf nicht an, nennst du ihn vielmehr unterschiedslos Tugend, auch wenn er sich auf ungerechte Weise vollzieht?*

MENON: *Das denn doch nicht, mein Sokrates [...].*

SOKRATES: *Es darf also, wie es scheint, dieser Erwerb nicht anders als mit Gerechtigkeit oder Besonnenheit oder Frömmigkeit oder sonst einem Teil der Tugend vor sich gehen. Andernfalls wird er keine Tugend sein, mag er auch zum Guten verhelfen. [...]*

Aber kein Gold und Silber erwerben, weder für sich noch für einen anderen, wenn es nicht gerecht dabei zugeht – ist ein solcher Verzicht auf Erwerb nicht auch Tugend?

MENON: *So scheint es wohl.*

SOKRATES: *Der Verzicht also auf den Erwerb solcher Güter wäre danach ebenso gut Tugend wie der Erwerb derselben, und es steht mit der Sache, wie es scheint, vielmehr so: was mit Gerechtigkeit geschieht, wird Tugend sein, was aber ohne alles dahin Gehörige geschieht, Schlechtigkeit.*

MENON: *Deine Behauptung scheint unwidersprechlich zu sein.* ²²³

²²³ Platon (1998): *Sämtliche Dialoge*, Bd. 2: *Menon - Kratylus - Phaidon - Phaidos*. Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. 33f.

AB 3 – DISKUSSIONSFRAGEN UND ZUSATZINFORMATION:

DISKUSSIONSFRAGEN

- (1) Ist die Verteilung des Covid-19 Impfstoff gerecht? Wieso? Wieso nicht?
- (2) Inwiefern ergeben sich deiner Meinung nach Ungerechtigkeiten in der Verteilung? Denke hier einerseits an globale Ungerechtigkeiten (vgl. Frage 1) aber auch an dein persönliches Umfeld. (Bsp. Du wirst vor deinem Bruder/deiner Schwester geimpft, welcher/welche aufgrund dessen noch längere Zeit mit eventuellen Einschränkungen zu rechnen hat).
- (3) Was würde die „Theorie internationaler Gleichheit“ nach Elisabeth Holzleithner für die globale Impfstoffverteilung bedeuten?²²⁴

ZUSATZINFORMATION

Statistik aus dem Bundesministerium zur Organisation und Durchführung der Impfung²²⁵:

 Bundesministerium
Soziales, Gesundheit, Pflege
und Konsumentenschutz

COVID-19-Impfung: Durchführung & Organisation

Abbildung gemäß Stand der Planung von 9. Dezember 2020. Änderungen und Abweichungen auf Grund der Abhängigkeit von zahlreichen externen Parametern und der Komplexität des Prozesses jederzeit möglich.

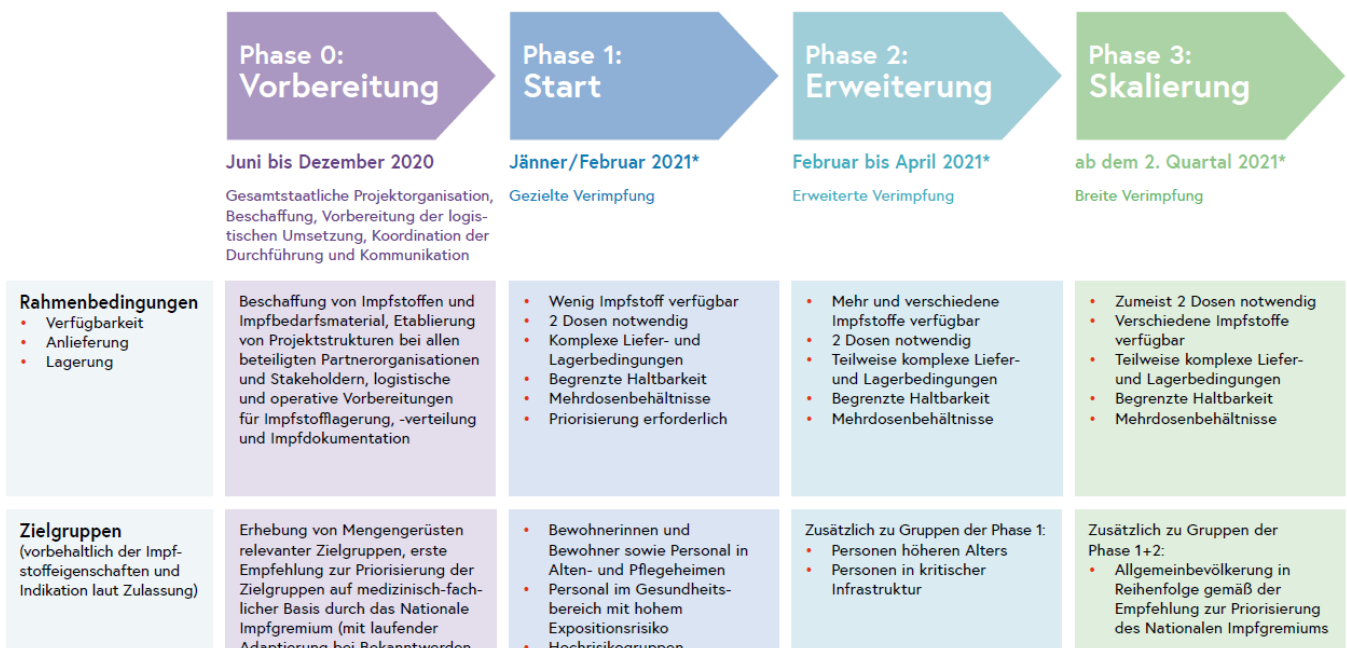


Abbildung 3: Covid-19- Impfung: Durchführung & Organisation, Sozialministerium Österreich

²²⁴ siehe: Cavallar, Georg (2020): *Philosophieren*. Wien: hpt-Verlagsgesellschaft. hpt-Verlagsgesellschaft, S. 243f.

²²⁵ Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2020): *Covid-19-Impfung. Durchführung & Organisation*. Online unter: <https://www.sozialministerium.at/Corona-Schutzimpfung/Corona-Schutzimpfung---Durchfuehrung-und-Organisation.html>, aufgerufen am 30.12.2020

Rennen um Corona-Impfdosen

Wie wir armen Ländern Impfstoffe wegschnappen

Europa sichert sich Hunderte Millionen Covid-19-Impfdosen. Gleichzeitig fehlen UN-Programmen, die Entwicklungsländern ebenfalls Zugriff verschaffen sollen, 28 Millionen US-Dollar.

Man könnte meinen, das Coronavirus kennen keinen Unterschied zwischen Arm und Reich. Und doch trifft die Corona-Pandemie Wohlhabende und Arme, Staaten wie Menschen, ganz unterschiedlich hart. Manche Entscheidungen, die hierzulande als Erfolg im Kampf gegen die Pandemie gefeiert werden, könnten die Lage in anderen Teilen der Welt sogar zusätzlich verschärfen.

Impfstoffe: Ein knappes und begehrtes Gut

300 Millionen Impfdosen des Pfizer-Biontech-Kandidaten hat sich die EU bereits gesichert. Außerdem 300 Millionen Dosen von AstraZeneca und 160 Millionen des Herstellers Moderna. In den USA ein ähnliches Bild, in Großbritannien werden kommende Woche die ersten Impfungen beginnen.

Anja Langenbacher, Europa-Direktorin der Bill- und Melinda-Gates-Stiftung kritisiert [...]:

„Die erste Welt deckt sich mit der drei- bis vierfachen Menge an Impfstoffen ein, die sie zum jetzigen Zeitpunkt eigentlich benötigt. Sie versorgen sich gerade über.“

Wenn reiche Staaten so schnell wie möglich zur Herdenimmunität kommen wollen, dann bleibt für die Armen nicht einmal genug, um Klinikpersonal und Risikogruppen zu schützen, so die Sorge.

[...]

²²⁶ Metzger, Nils (3.12.2020): *Rennen um Corona-Impfdosen. Wie wir armen Ländern Impfstoffe wegschnappen*. Online Unter <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/corona-impfstoff-gerechte-verteilung-weltweit-100.html>, aufgerufen am: 30.12.2020

<u>Europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten</u>²²⁷

Artikel 5: Recht auf Freiheit und Sicherheit

Jede Person hat das Recht auf Freiheit und Sicherheit. Die Freiheit darf nur in den folgenden Fällen und nur auf die gesetzlich vorgeschriebene Weise entzogen werden:

- rechtmäßige Freiheitsentziehung mit dem Ziel, eine Verbreitung ansteckender Krankheiten zu verhindern, sowie bei psychisch Kranken, Alkohol- oder Rauschgiftsüchtigen und Landstreichern
- rechtmäßige Festnahme oder Freiheitsentziehung zur Verhinderung der unerlaubten Einreise sowie bei Personen, gegen die ein Ausweisungs- oder Auslieferungsverfahren im Gange ist

Artikel 10: Freiheit der Meinungsäußerung.

- Jede Person hat das Recht auf freie Meinungsäußerung. Dieses Recht schließt die Meinungsfreiheit und die Freiheit ein, Informationen und Ideen ohne behördliche Eingriffe und ohne Rücksicht auf Staatsgrenzen zu empfangen und weiterzugeben. Dieser Artikel hindert die Staaten nicht, für Hörfunk-, Fernseh- oder Kinounternehmen eine Genehmigung vorzuschreiben

Artikel 14: Diskriminierungsverbot

- Der Genuss der in dieser Konvention anerkannten Rechte und Freiheiten ist ohne Diskriminierung insbesondere wegen des Geschlechts, der Rasse, der Hautfarbe, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen oder sozialen Herkunft, der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, des Vermögens, der Geburt oder eines sonstigen Status zu gewährleisten.

²²⁷Europäischer Gerichtshof (1950): Die Europäische Menschenrechtskonvention. Online unter: https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_DEU.pdf, aufgerufen am 29.1.2021