

Maria V. Kharlamova

Kommunikative Fragenstellung – eine Voraussetzung für das konkurrenzfähige Lehren

1. Die Fähigkeit, richtige Fragen zu stellen als wichtige berufsorientierte Kompetenz

In Russland haben Bachelorabsolventen heutzutage weniger Chancen auf dem Arbeitsmarkt als Spezialisten und Master. Das lässt sich darauf zurückführen, dass sie es in der Zeit harter Konkurrenz in Schulen, Hochschulen und Bildungseinrichtungen aufgrund einer ständig sinkenden Zahl an Deutschlernern bei Arbeitgebern in Hinblick auf ihre Schlüsselqualifikationen kaum vermögen, Vertrauen zu erwecken. Die Bachelor können sich ein fachfremdes Berufsfeld erschließen oder in ihrem Beruf bleiben und ihre Ausbildung fortsetzen, zusätzliche Kompetenzen erwerben sowie vorhandene Schlüsselkompetenzen ausbauen, die sie dann auf dem Arbeitsmarkt konkurrenzfähiger machen. Die Anforderungen an heutige Lehrkräfte sind recht hoch und betreffen sowohl den modernen Standards entsprechend gestalteten Lehrprozess als auch hohes Engagement für die wissenschaftliche Arbeit. In diesem Zusammenhang soll im vorliegenden Artikel das Problem der Fragenstellung behandelt werden. Die Fähigkeit, Fragen zu stellen gehört zu den wichtigsten Forschungskompetenzen, da die Frage eine Erkenntnistätigkeit auslöst. Ebenso beginnt mit der Fragenstellung die Erforschung eines jeden Themas bzw. die Lösung eines jeden Problems. Die Frage gilt als Lehrmittel, als Waffe des Lehrers, die dabei helfen kann, die Fremdsprache als Kommunikationsmittel zu vermitteln und die Lernenden in die Lage zu versetzen, sich die Sprache als ein solches Mittel anzueignen. Beobachtungen zeigen jedoch, dass sowohl die Lernenden als auch ihre Lehrer und Lehrerinnen in der Regel einfache geschlossene Fragen bevorzugen, welche lediglich die reine Wiedergabe des Lehrstoffs verlangen. Dieses Problem betrifft auch die meisten Studierenden. Daraus resultiert, dass es bei ihnen an anderen wichtigen Kompetenzen mangelt.

Fragen sind vor allem Bestandteil der Lehreraktivität und werden – im Gegensatz zu Fragen der Alltagskommunikation – vom wissenschaftlichen Standpunkt aus erforscht. Die Besonderheit von Lehrfragen besteht darin, dass die Lehrperson im Gegensatz zum Fragenden in der Alltagskommunikation nicht die Absicht verfolgt, neue Informationen zu erfahren. In der Regel kennt man die Antwort bereits im Voraus. Demzufolge hat die Antwort des Schülers, wie auch seine Nichtantwort, andere Motive, die sich von denen der alltäglichen Kommunikation unterscheiden. Traditionelle Lehrfragen haben andere psychologische und linguistische Eigenschaften als Fragen der Alltagskommunikation. Unter „traditionell“ wird dabei die

Form der Fragen – sowohl der sprachlichen als auch der inhaltlichen – verstanden in der die Fragen bisher im Unterricht vorgekommen sind. Was die psychologische Seite der traditionellen Lehrfragen betrifft, lassen diese sich durch fordernde Intonation und imperativen Inhalt charakterisieren. Aus linguistischer Sicht sind für die traditionellen Lehrfragen jene Formulierungen typisch, die in sich bestimmte Kommentare und Anweisungen zu sogenannten mentalen Handlungen enthalten, wie beispielsweise: „Überlegt und sagt...“, „Ihr wisst bestimmt...“, „Wir haben das schon einmal durchgenommen, deshalb erinnert euch an...“. Der Inhalt der traditionellen Fragen sowie der Stil der Fragenstellung werden vor allem durch die Funktionen dieser Fragen bedingt. Sehr oft stellen Lehrer Fragen, um Schüler zu disziplinieren („Was machst Du denn da Schönes?“), die Aufmerksamkeit der Schüler zu wecken, den Lernfortschritt zu überprüfen oder Ergebnisse zu sichern. Wie bereits erwähnt, will der Lehrer selten etwas Neues von den Schülern erfahren, weil er es selbst bereits weiß.

In Bezug auf die heutige Tendenz in der Fremdsprachendidaktik, das Fremdsprachenlernen in der Schule dem natürlichen Spracherwerb anzunähern, das heißt den Lehrprozess kommunikativer, handlungsorientierter und kreativer zu gestalten, wird das Problem der Lehrfragen besonders aktuell. In diesem Zusammenhang wurde vom englischen Didaktiker Stefan Levinson eine Studie auf dem Gebiet der Lehrfragen durchgeführt (vgl. Levinson 1983: 75). So untersuchte er verschiedene Fragenformate im Vergleich. Folgende Formate wurden hinsichtlich ihrer linguistischen und psychologischen Charakteristiken verglichen: Talkshow, Diskussion, ärztliche Sprechstunde, therapeutischer Diskurs und Diskurs im Gericht. Die Ergebnisse der Studie führen zur Schlussfolgerung, dass das Format der Gerichtsfragen traditionellen Lehrfragen am stärksten entspricht. Unter Berücksichtigung der modernen Lernziele und Kompetenzen, welche die Schulabsolventen auf dem Gebiet der Fremdsprachen erwerben sollen, ist es heutzutage empfehlenswert solche Lernbedingungen zu schaffen, unter denen die Schüler und die Schülerinnen die Möglichkeit haben über sich selbst zu sprechen, d. h. selbstständige authentische Äußerungen herzustellen. Die Selbstständigkeit der Schüler und der Schülerinnen, die beim Reden zutage tritt, wird selten durch eigenes Interesse und Motivation verursacht. Die Äußerungen sind oft grammatisch und stilistisch korrekt, doch haben sie nichts mit den echten Äußerungen als Redeeinheiten zu tun. Diese haben nämlich keine Zugehörigkeit zur Wirklichkeit, keinen Adressaten, sind sinngemäß nicht vollwertig, neutral usw. Die Lernenden geben oftmals auswendig gelernte Texte und Sätze im Unterricht ohne Rücksicht auf den Kommunikationspartner wieder, ohne Absicht etwas Neues bzw. Informationen und Gefühle mitzuteilen, sondern lediglich um eine gute Note zu bekommen. Diese Aktivität lässt sich nicht als Kommunikation bezeichnen.

In der russischen Fremdsprachendidaktik gilt die authentische Rede als Vorbild, an dem sich die Lernenden beim Spracherwerb orientieren müssen. Dabei wird unter der „authentischen Rede“ die Rede der Muttersprachler verstanden. In diesem Fall lässt sich die Behauptung nicht bestreiten, dass die Entwicklung der Redeauthenzität beim Spracherwerb in den Schulen sowie Hochschulen unerreichbar ist. Die Rede der Lernenden kann unter dem linguistischen und sozialkulturellen Aspekt nie authentisch sein, aber unter dem psychologischen Aspekt dann

als authentisch bezeichnet werden, wenn sie initiativ, selbstständig und motiviert ist, das bedeutet, dass die Lernenden selbstständig die Äußerungen planen und produzieren, indem sie von eigenen Redeintentionen ausgehen und echte Gefühle, Emotionen und Gedanken ausdrücken.

Unter dem modernen Hauptziel des Spracherwerbs versteht man vor allem die Entwicklung der Fähigkeit, Äußerungen im authentischen Kontext zu verstehen und zu produzieren. Dafür müssen die Lernenden, statt in streng vom Lehrer vorgegebenen Situationen, in denen die geübten grammatischen Konstruktionen und Lexik angewendet werden sollen, die Möglichkeit haben, sich sowohl über verschiedene Themen auszutauschen als auch engagiert und motiviert für die Kommunikation im Unterricht einzusetzen. Diese Aktivität stellt einen motivierten Textaustausch, einen endlosen Herstellungs- und Interpretationsprozess von einheitlichen hierarchisch organisierten semantischen Sinnstrukturen dar (vgl. Dridse 1980). In Bezug darauf sollten jeweilige Manipulationen aus dem Unterricht ausgeschlossen und die Lernenden zum freien Sprechen „aus sich selbst“, zum Ausdruck eigener Redeintentionen gefördert werden. Dementsprechend müssen die traditionellen Fragen, die vor allem der Überprüfung des Lehrstoffes dienen, und die der realen Kommunikation widersprechen, durch Fragen ersetzt werden, welche die Lernenden zum Denken und Sprechen anregen.

Die Frage besteht darin, wie man den Studenten und Studentinnen die Fähigkeit beibringen kann, richtige kommunikative Fragen zu stellen. Als eine Vermittlungsmethode kann das gezielte Üben der Fragenstellung bezeichnet werden. Der Autor dieses Artikels schlägt zusätzlich eine andere Methode vor, die leider im Unterricht sehr oft außer Acht gelassen wird, aber viel wirksamer als die andere sein kann. Gemeint ist die Lehrperson selbst. Die Lehrperson tritt als Vorbild für Lernende auf und kann durch ihr Verhalten dazu beitragen, dass kommunikative Fragen von den Lernenden als Norm wahrgenommen werden, als Muster, an dem sich diese beim Stellen eigener Fragen orientieren können – sowohl im Gespräch mit dem Lehrer als auch in der Kommunikation untereinander, sowie als Lehrer und Lehrerinnen mit ihren Schülern und Schülerinnen im Unterricht. Dadurch werden mehrere Lehraufgaben erfüllt. Zum einen wird durch kommunikative Fragen die Sprechkompetenz der Studenten und Studentinnen in der Fremdsprache verbessert, zum anderen erfolgt die Aneignung von Methoden zur Gestaltung eines kommunikativen, den modernen Tendenzen der Fremdsprachendidaktik angepassten Unterrichts. Außerdem entwickelt sich das Vermögen der Lernenden in anderen Bereichen wie beispielsweise kritischem und kreativem Denken, Lesensintelligenz.

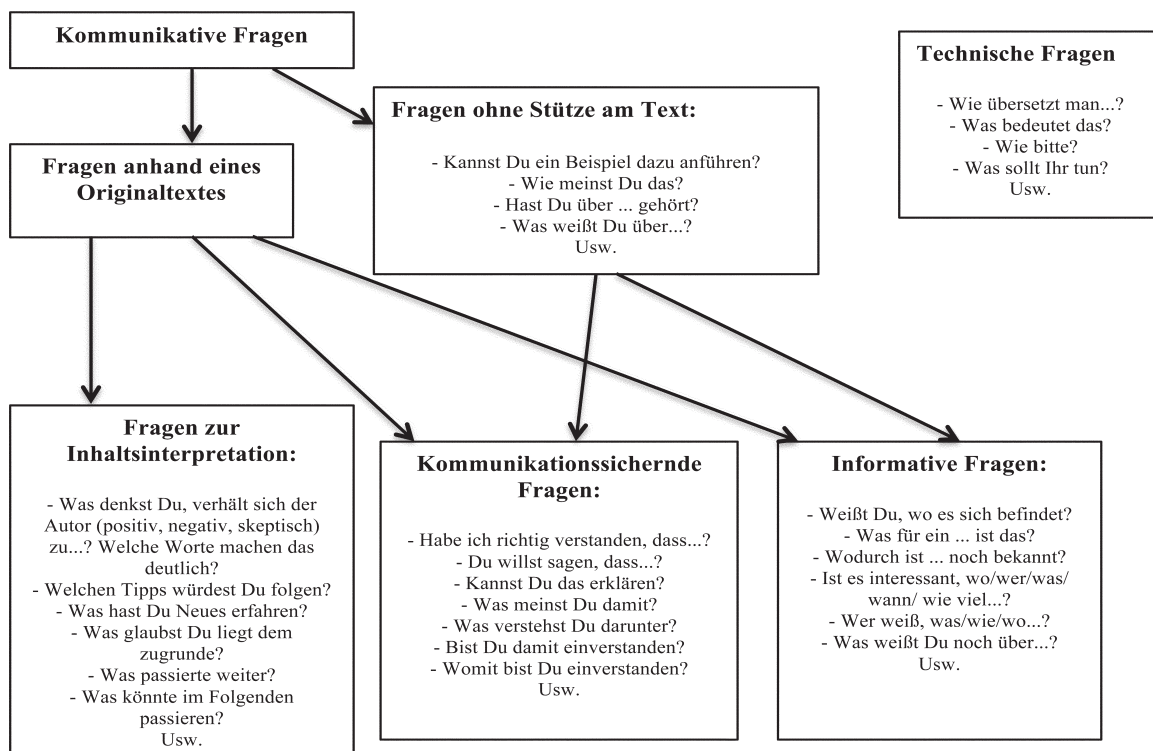
2. Fragen, die Kommunikation im Unterricht auslösen und sichern

In der methodischen Literatur werden verschiedene Formen der Lehrfragen beschrieben. In dem unten dargestellten Schema sind jene Fragearten zusammengefasst, welche die Lernenden dabei fördern, „aus sich selbst“ zu sprechen, und welche der Lehrperson helfen, den Lehrprozess zu moderieren und im Unterricht

Situationen zu schaffen, die der realen Kommunikation entsprechen. In diesem Schema wird zwischen zwei Hauptfragegruppen unterschieden: kommunikative und technische Fragen.

Die erste Gruppe umfasst kommunikative Fragen, die die Lernenden auf den Ausdruck einer eigenen Meinung oder auf die Interpretation einer fremden Einstellung sowie eines Problems orientieren. Fragen dieser Art berühren die emotionale Sphäre und die Lebenserfahrung der Lernenden. Eine Besonderheit dieser Fragen besteht darin, dass die Lehrperson und die Lernenden als gleichberechtigte kommunikative Partner gelten, wobei einer den anderen nach neuen Informationen fragt, worauf der andere diesen Bedarf deckt. Die Art und Weise, diese Fragen zu stellen, entspricht dabei dem Format einer Talkshow.

Fragen, die zum authentischen Sprechen auffordern



Das bedeutet, dass die Fragen die Lernenden dazu motivieren, von sich selbst zu erzählen, die eigene Einstellung zu vertreten und die eigene Meinung zu äußern. Dabei wird auch die Überprüfungsfunktion in impliziter Form realisiert, weil sie anderen praktischen Zielen untergeordnet ist. Die kommunikativen Fragen, die auf der Inhaltsbesprechung eines Textes beruhen, werden im Schema anhand eines Originaltextes als Fragen bezeichnet.

Die kommunikativen Fragen können ohne Stütze am Text zum eigenen Textschaffen animieren. In diesem Fall werden sie entweder nach der Thema- bzw. Problembesprechung oder im Verlaufe selbiger eingesetzt. Diese Fragen können

den Lernenden auch während der Einführung in das Thema gestellt werden und sie zur Äußerung von Hypothesen und Ideen zu einem bestimmten Thema motivieren. Fragen dieser Art heißen „Fragen ohne Stütze am Text“.

Die folgenden Untergruppen der kommunikativen Fragen können ihrem Inhalt und Ziel nach entweder von einem Originaltext ausgehen oder zu keinem konkreten Text gehören.

Eine Untergruppe bilden Fragen zur Inhaltsinterpretation. Sie fordern die Lernenden zu weiterer Situationsentwicklung oder -interpretation auf: Vermutung von Gründen und Folgen einer Situation, Darstellung der eigenen Position und deren Begründung. Es sei zu betonen, dass diese Fragen eine intelligente Textarbeit verlangen: Die Lernenden müssen nicht nur nach bestimmten Informationen im Text suchen, sondern diese für den Ausdruck der eigenen Meinung interpretieren und transformieren. Eine richtig gestellte kommunikative Frage kann die Kommunikation zwischen den Lernenden entwickeln, sie zum Meinungsaustausch sowie einer Diskussion anregen. Am besten wurde die kommunikative Bedeutung einer Frage vom Psychologen W.M. Snetkov erschlossen, der darunter die Gesamtheit von möglichen alternativen Antworten versteht (vgl. Snetkov 1999). Aus diesem Grund lässt sich als eine gute Frage jene bezeichnen, die eine große Zahl möglicher Antworten zulässt. Durch kommunikative Fragen ist die Lehrperson in der Lage, die Kommunikation in der Klasse zu steuern bzw. zu moderieren, indem verschiedene Fragenfunktionen realisiert werden: Nachfrage nach neuen Informationen, Präzisierung des Vorhandenen, Themenwechsel, Hilfe bei der Antwort usw. (vgl. Snetkov 1999).

Die nächste Untergruppe der kommunikativen Fragen bilden Fragen, die das Verständnis zwischen den Kommunikationspartnern und dadurch den Erfolg der Kommunikation sichern – kommunikationssichernde Fragen. Die Rede ist vom Verstehen zwischen der Lehrperson und den Lernenden bei der Besprechung eines Themas, Textes oder Problems. So kann die Lehrperson jemanden aus der Gruppe bitten, zu erörtern, womit dieser konkret einverstanden oder nicht einverstanden ist, was dieser genau verstanden hat.

Die dritte Gruppe der kommunikativen Fragen enthält informative Fragen. Diese Fragen verlangen keine Antworten aus dem Text, sondern die Erläuterung bestimmter Tatsachen, Erscheinungen, Gegenstände usw., die im Text erwähnt, aber für die Lernenden unklar oder unbekannt sind. So begegnet man beispielsweise in einem Text über Sport dem Wort „Gicht“. Die Lehrperson fragt die Lernenden danach, um welche Krankheit es sich hierbei handelt, durch welche Symptome sie sich äußert. Diese Fragen fordern die Lernenden zum Nachschlagen des Wortes in zusätzlichen Quellen und zur weiteren Vermittlung der Informationen gegenüber den anderen auf. Die Lernenden können sich solche Fragen untereinander selbst stellen, falls sie im Gespräch mit der Lehrperson oder miteinander etwas gehört haben, was sie nicht wissen oder verstehen.

Die technischen Fragen bilden die zweite Hauptgruppe der Fragen, die die Lernenden zum authentischen Sprechen motivieren sollen und der Lehrperson als Hilfsmittel dienen, im Unterricht jedoch nicht vorherrschen müssen. Die Fragen dieser Gruppe bedienen die technische Seite der Kommunikation und betreffen den linguistischen, sozialen und kulturellen Aspekt der Sprache. Durch Fragen dieser

Art wird das Verstehen nicht durch ganze Äußerungen und Texte, sondern durch einzelne Wörter und Wendungen gesichert. Mittels dieser Fragen kann die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte grammatische Erscheinungen gelenkt, Missverständnisse hinsichtlich der Stundengestaltung der jeweiligen Unterrichtsform aufgedeckt und rechtzeitig vermieden werden. Technische Fragen lassen sich nicht als kommunikativ bezeichnen, haben allerdings ihren festen Platz in der Kommunikation, wenn man den Kommunikationspartner nach einem unbekanntem Wort oder einer unklaren Konstruktion fragt.

3. Die Fragestellung begleitende Metakommunikation

Besondere Aufmerksamkeit ist auf metakommunikative Äußerungen zu lenken. Im oben angeführten Schema entsprechen diese Äußerungen den kommunikationssichernden Fragen. Diese Äußerungen zählen zur realen Kommunikation, die im Alltagsleben stattfindet. Wenn wir über Kommunikation im Unterricht als dem Alltag angenäherte Kommunikation sprechen, dann müssen Äußerungen dieser Art in jedem Fall im Unterricht vorkommen. Das lässt sich darauf zurückführen, dass die Kommunikation im Unterricht, die durch kommunikative Fragen gefördert werden soll, sich kaum von der Alltagskommunikation im dem Sinne unterscheidet, dass sie ein einheitlicher Prozess der Information, der Mitteilung dieser Information auf der einen und des Verstehens der Information auf der anderen Seite ist. Ist diese Einheit nicht gegeben, verliert die Kommunikation ihre Effektivität und Qualität.

Unter Metakommunikation versteht man das Reden über das Reden.

Im alltäglichen Leben ist Metakommunikation sinnvoll, wenn Missverständnisse entstehen und die Kommunikation gestört ist. Dadurch kann man auch Reflexion und Rekursion über das Geschehen durchführen, Gedachtes, Gefühltes, Gewolltes sowie Getanes thematisieren und auf diese Weise sowohl sein Verhalten als auch das des Partners analysieren und steuern. Mit Hilfe der Metakommunikation können die Lehrenden im Unterricht dieselben Aufgaben lösen. Im Wesentlichen lassen sich folgende Funktionen und Bezugnahmen bei der Verwendung von Metakommunikation unterscheiden (vgl. Techtmeier 2001):

- a) Die Lehrenden nutzen metakommunikative Formulierungen zur Steuerung und zur Strukturierung des Gesprächs im Unterricht.
- b) Metakommunikation kann bei der Beitragsaufforderung verwendet werden.
- c) Mit Hilfe metakommunikativer Formulierungen, und zwar der Reformulierungen, kann die Erörterung vorangegangener Beiträge oder Gesprächshandlungen sowie Diskussionen gefördert werden.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Metakommunikation den Lehrenden dabei hilft, das Interaktionsgeschehen zu steuern und zu strukturieren,

zu pointieren und zu kondensieren. Mit ihrer Hilfe leiten sie die Handlungen der Schülerinnen und Schüler zur Gestaltung eigener Äußerungen an; sie etablieren auf diese Weise Möglichkeiten für die thematische Organisation und sichern die Verständigung (vgl. Spiegel 2006).

In diesem Zusammenhang sollen weitere metakommunikative Äußerungen der Lehrenden betrachtet werden, die oft in der Gesamtheit mit den kommunikativen Fragen auftreten.

3.1 Aufforderungen

Die Interaktion im Unterricht meint immer den wechselnden Austausch von Äußerungen, Beiträgen und Meinungen der Lernenden. Auf den vorangegangenen Beitrag kann die Lehrperson mit Feedback reagieren, wie dies in der Alltagskommunikation üblich ist, das Verständnis des Gesagten sichern („*Habe ich richtig verstanden, dass...*“, „*Du behauptest also, dass ...*“ usw.) sowie das Gespräch steuern, indem die anderen Lernenden zum Gespräch aufgefordert werden. Mit Formulierungen wie „*Da würde ich gerne noch was hören*“ oder „*Da kann doch jeder etwas dazu sagen*“ fordert die Lehrperson metakommunikativ zu Äußerungen auf, die in thematischer Nähe zum Vorangegangenen stehen, also thematisch angebunden sind. Mit anderen Formulierungen kann man auch andere Aktivitäten elizitieren. Die Äußerungen wie „*Versuchen wir das zu konkretisieren*“, „*Kann jemand konkretisieren, was damit gemeint ist?*“ oder „*Sammeln wir Beispiele*“, „*Kann jemand ein Beispiel anführen?*“, „*Begründe mal, warum du meinst, dass...*“ können das erwartete Darstellungsformat fokussieren. Aufforderungen wie „*Erklär das mal*“, „*Erzähl mal*“ teilen nicht nur das Rederecht zu, sondern machen auch deutlich, welcher Typ der Sachverhaltsdarstellung erwartet wird. Mit Hilfe solcher Aufforderungen lässt der Lehrende alle Lernenden am Gespräch teilhaben.

Die Umfrage, die vor kurzem vom Lehrstuhl für Deutsch und moderne Unterrichtsmethoden des Instituts für Fremdsprachen der Moskauer Städtischen Pädagogischen Universität unter den Studenten einer pädagogischen Universität und den Schülern und Schülerinnen von Moskauer Schulen durchgeführt worden ist, hat gezeigt, dass außer den Haupthindernissen beim Sprechen, den linguistischen Problemen wie Wortschatzmangel oder niedriges Sprachniveau vor allem psychologische Gründe wie Angst vor Fehlern, dem Glauben, dass das Geäußerte bei anderen kein Interesse hervorrufen könnte oder einfach nur Faulheit gehören. Deshalb schweigen die meisten Lernenden im Unterricht und wenn sie nicht zum Sprechen aufgefordert werden, wählen sie die passive Position. Mit Hilfe kommunikativer Fragen und metakommunikativer Äußerungen können die Lehrenden eine Unterrichts Atmosphäre schaffen, in der die Lernenden Interesse an ihrer Person und Meinung erfahren und sich als Teil des Ganzen begreifen.

3.2 Reformulierungen

Reformulierungen können zu verschiedenen Zwecken im Unterricht eingesetzt werden. Mit Hilfe von Reformulierungen können die Lehrenden das Gesagte der Schülerinnen und Schüler verallgemeinern, abstrahieren oder an andere Themenbereiche anbinden, die Aufmerksamkeit auf bestimmte Fragmente lenken oder einige Punkte verdeutlichen. Reformulierungen können ebenfalls das Verstehen sichern sowie das schon Gesagte strukturieren. Der Lehrende kann Reformulierungen verschiedener Art gleichzeitig benutzen, so unter anderem, um das Verstehen zu sichern („*Habe ich richtig verstanden, dass...*“, „*Du behauptest also, dass...*“ usw.). Der Lehrer kann sich vergewissern, den Lernenden richtig verstanden zu haben und gleichzeitig den anderen mit der prägnanteren Formulierung ein besseres oder neues Verstehen des vorangegangenen Beitrags ermöglichen. Mit dem Ausdruck „*Du sagst...*“ kann man einige aktuelle Punkte des Gesagten pointieren und dann nach der Meinung der anderen fragen. Dabei hat der Lehrer die Möglichkeit, sich mit der Reformulierung nicht nur an den vorangegangenen Sprecher, sondern an die ganze Klasse zu wenden.

3.3 Argumentieren

In den meisten Fällen übernimmt der Lehrer im Unterricht die Rolle des Moderators und beteiligt sich am Gespräch selten als Kommunikationspartner. Der Lehrer kann allerdings die Rolle des Moderators aufgeben und die Schülerinnen sowie Schüler argumentativ provozieren indem er beispielsweise als „*Advocatus Diaboli*“ fungiert. Man kann gezielt strittige Behauptungen anführen, um die Lernenden zu einer Diskussion anzuregen. Durch eigene kreative Ideen und indem er interessante oder ungewöhnliche Momente aufführt, kann der Lehrer die Lernenden zu kreativen Lösungen eines Problems anregen. Auf eine solche Weise entsteht die Kommunikation, in der der Lehrende und die Lernenden gleichwertige Kommunikationspartner sind und Meinungen austauschen. Diese Kommunikation nähert sich der realen Kommunikation an und kann in den meisten Fällen als authentisch bezeichnet werden, da echte Gefühle und eigene Gedanken geäußert werden. So führen die Lehrenden mit ihren Äußerungen vor, welche Argumentationsformate und Gesprächsformen sie von ihren Lernenden erwarten. Durch das eigene Beispiel kann der Lehrer den Lernenden oft schneller und besser verschiedene Typen der Argumentation beibringen, anstatt diese zu erklären. So kann zum Beispiel bei konvergenten Argumentationen jedes einzelne Argument als Begründung vorgebracht werden und ohne weitere Argumente eine vollständige Argumentation bilden. Bei verknüpften Argumentationen ergänzen die Argumente einander und keines der Argumente ist für die Begründung oder den Beweis entbehrlich (vgl. Walton 1996). Außerdem kann der Lehrer die Lernenden durch Fragen oder metakommunikative Äußerungen zu eigenen Argumenten auffordern.

3.4 Bewerten

Bewertungen der Lehrenden können die Äußerungsgestaltung und die Formulierung, die Argumentationsdarstellung und die Qualität der Inhalte sowie die Positionen der Sprecherinnen und Sprecher fokussieren. Unter „Bewerten“ wird hier das sogenannte Feedback verstanden, die Reaktion auf das Gesagte wie „*Das war ein interessanter Gedanke*“, „*Ein gutes Beispiel*“. Beobachtungen haben gezeigt, dass zumeist nur die sprachliche Gestaltung bewertet und der Inhalt außer Acht gelassen wird. Dies stört die Kommunikation und löst bei Lernenden das Gefühl aus, niemand würde ihre echten Ideen und Gedanken niemand benötigen. Das führt dazu, dass die Lernenden zur Fehlervermeidung formelle Äußerungen bevorzugen, die zwar kaum echte Gedanken wiedergeben aber korrekt und einfach sind. In diesem Zusammenhang sind auch Prosodie und Mimik, die dem Inhalt der bewertenden Äußerungen entsprechen müssen, wichtig. Um die oben erwähnten Hindernisse beim Sprechen zu vermeiden, dürfen die Lehrenden keine negativen Bewertungen formulieren.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Fähigkeit, richtige kommunikative Fragen zu stellen, den Haupttendenzen im modernen Fremdsprachenunterricht entspricht. Diese hilft dabei, einen handlungsorientierten Unterricht zu gestalten, in dem die Lernenden die Sprache in kommunikativer Form intensiver und erfolgreicher erwerben. Andererseits hilft diese Fähigkeit auch dabei, andere Kompetenzen zu schulen, die mit Argumentieren, Reformulierung, Bewerten verbunden und für die Kommunikation jeweiliger Art relevant sind. Fähigkeiten, das Gespräch zu steuern, die Verständigung zu sichern oder nötige Momente zu fokussieren sind sowohl in der Unterrichts- als auch Alltagskommunikation von großem Nutzen. Als Fazit gilt die Behauptung, dass die Fähigkeit, kommunikative Fragen zu stellen, zu den Schlüsselkompetenzen zählt, die wir Dozenten den Studenten und Studentinnen vor allem durch das eigene Vorbild beibringen, dadurch ihr methodisches und intellektuelles Vermögen entfalten und als Folge dazu beitragen können, dass sie konkurrenzfähiger werden.

Literatur

- Dridse, Tamara M. (1980): *Язык и социальная психология*. Учеб. пособие для фак-тов журналистики и филолог. фак-ов ун-ов. М.: Высшая школа.
- Levinson, Stephen C. (1983): *Pragmatics*. Cambridge Textbooks in Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snetkov, Wladimir M. (1999): *Психология коммуникации в организациях*. Учебное пособие. СПб.: СПбГУ.

- Spiegel, Carmen (2006): *Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Techtmeier, Bärbel (2001): Form und Funktion von Metakommunikation im Gespräch. In: Brinker, K. et al. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, Band 1*. Berlin, New York, 1449-1463.
- Walton, Douglas (1996): *Argument Structure: A Pragmatic Theory*. Toronto: University of Toronto Press.