

des <<f>STIMMT überHAUPT> net; Zu Dissensmarkierungen in Konfliktgesprächen: Argumentationsanalytische Perspektiven auf ein Thema des Fremdsprachenerwerbs

Cordula Schwarze
Universität Innsbruck

Konflikte zu erkennen und zu lösen gehört zu den grundlegenden Kommunikationsfähigkeiten. Ohne Konflikte ist menschliches Zusammenleben kaum vorstellbar, zeigt doch die alltägliche Realität die Allgegenwart von kleinen oder größeren Konflikten zu beinahe jedem Thema, denn, wie in Heraklits berühmter Sentenz zum Ausdruck kommt, ist der „Streit der Vater aller Dinge“. Konflikte haben vielfältige Funktionen. So dienen sie sozialer Selbstbehauptung (Kopperschmidt 2000), klären Standpunkte und fördern damit Erkenntnisgewinn (Wohlrapp 2006) – nach einem Konflikt klüger zu sein als vorher, ist ebenfalls eine Alltagserfahrung. Auch beim Kommunizieren in einer fremden Sprache ist niemand vor Konflikten gefeit. Da kommen solche Schwierigkeiten hinzu, die aus geringerer Vertrautheit mit kulturell gebundenen Konfliktregeln erwachsen, denn einzelne Aspekte wie beispielsweise die Art und Weise sowie die Adressierung des Widersprechens oder auch die Stärke des Widerspruchs sind kulturrelativ (Kotthoff 1993; Deppermann 2006). Konfliktgespräche im Alltag gelten als Lernchance, denn der „Konflikt schärft die Sensibilität im Hinblick auf eine aktuell vorfindbare Situation, insbesondere mit Blick auf die ihr zugehörigen Regeln, Rollen und Identitäten“ (Messmer 2003: 144). Dies kann in didaktischer Absicht genutzt werden.

Im vorliegenden Aufsatz werden in pragma-linguistischer Perspektive sowie auf der Basis gesprächs- und argumentationsanalytischer Methodik (z.B. Deppermann 2008 und 2006; Spranz-Fogasy 2006; Schwarze 2010) Konfliktöffnungen, also verschiedene Formen der

Markierung von Dissens, präsentiert, die in einem Korpus von authentischen Konfliktgesprächen zwischen Müttern und ihren jugendlichen Töchtern nachweisbar waren (Schwarze 2010). Konflikteröffnungen sind relevant, da für kommunikativ kompetentes Handeln im Gespräch das Wissen darüber, was der (Streit-)Fall ist, essenziell ist. Dieses Wissen erlaubt nachfolgend eine gute Argumentation. Diese wiederum zeichnet sich dadurch aus, dass sie zielorientiert, partnerorientiert und problemorientiert ist. Gerade letzteres bedeutet, dass sie präzise auf den zugrundeliegenden Streitpunkt (in der Terminologie der klassischen Rhetorik: auf die *quaestio*) zugeschnitten ist. Der Vorteil dieses methodischen Vorgehens besteht darin, gesprächsanalytisch-forschungsbasierte Phänomene zur Verfügung zu haben, die in ausreichendem Maße die Gesprächsrealität unter L1-Deutsch-Sprecherinnen widerspiegeln. Daraus lassen sich unterrichtspraktische Konsequenzen ableiten, die zunächst die Arbeit mit authentischer gesprochener Sprache im DaF-Unterricht anstreben. Das ist zwar mit einigen Schwierigkeiten verbunden und stellt trotz aktueller neuerer Arbeiten (z.B. Bachmann-Stein 2013; Fiehler 2012; Imo 2013 und 2012; Moraldo/Missaglia 2013; Schwarze/Bose 2013) nach wie vor ein Desiderat dar. Wenn jedoch das Ziel ist, den Lernenden das Deutsch beizubringen, das auch tatsächlich gesprochen wird, sowie ein Verständnis dessen, was als angemessen gelten kann, dann wird es unabdingbar, mit Manifestationen authentischen gesprochenen Deutschs zu arbeiten. Eingebettet sind die präsentierten Konfliktöffnungen in fremdsprachdidaktische Überlegungen zu den Rahmenbedingungen, wie sie vom Referenzrahmen, den Lehrwerken sowie aktuellen Forschungsansätzen zur interaktionalen Linguistik im DaF-Unterricht gebildet werden. Abschließend wird ein Vorschlag unterbreitet,

Zusammenfassung:

Im vorliegenden Aufsatz werden in pragma-linguistischer Perspektive sowie auf der Basis gesprächs- und argumentationsanalytischer Methodik Konfliktöffnungen, also verschiedene Formen der Markierung von Dissens, präsentiert, die in einem Korpus von authentischen Konfliktgesprächen zwischen Müttern und ihren jugendlichen Töchtern nachweisbar waren (Schwarze 2010). Konfliktöffnungen sind relevant, da für kommunikativ kompetentes Handeln im Gespräch das Wissen darüber, was der (Streit-)Fall ist, essenziell ist. Dieses Wissen erlaubt nachfolgend eine gute Argumentation.

Wenn jedoch das Ziel ist, den Lernenden das Deutsch beizubringen, das auch tatsächlich gesprochen wird, sowie ein Verständnis dessen, was als angemessen gelten kann, dann wird es unabdingbar, mit Manifestationen authentischen gesprochenen Deutschs zu arbeiten. Abschließend wird ein Vorschlag unterbreitet, wie das Thema in den Sprachunterricht integriert werden kann.

Schlüsselwörter: Dissensmarkierungen, Konfliktgesprächen, Argumentation, Fremdspracherwerb

Resumen:

Desde una perspectiva pragmatolingüística, y sobre la base de una metodología del análisis de la conversación y de la argumentación, se presentan en este artículo aperturas de conflictos, diferentes marcas de disenso de la mano de un corpus de conversaciones auténticas de conflicto entre madres y sus hijas jóvenes (Schwarze 2010). La aperturas de conflictos son relevantes ya que para una comunicación competente en el diálogo es esencial conocer el litigio. Este conocimiento permite consecuentemente una argumentación.

Si el objetivo es enseñar a los aprendices un lengua alemana que se hable, además de una comprensión de aquello que es adecuado en una conversación, es innegociable trabajar con manifestaciones auténticas del alemán. Por último se presenta una propuesta de cómo integrar el tema en la clase de lengua.

Palabras clave: marcas de disensión, conversaciones conflictivas, argumentación, adquisición de segundas lenguas

wie das Thema in den Sprachunterricht integriert werden kann, indem aus der Sicht von Rhetorik und Argumentationstheorie weitere didaktische Ansatzpunkte für die Vermittlung von Argumentationskompetenz aufgezeigt werden.

Fremdsprachdidaktischer Rahmen: Referenzrahmen, Lehrwerke und Gesprochene-Sprache-Forschung

Kommunikative Kompetenz als unbestrittenes Ziel des Fremdsprachenunterrichts meint die Fähigkeit zur souveränen Teilhabe an Gesprächen und umfasst pragmatisch und soziolinguistisch bestimmte Diskurskompetenz in mündlicher Interaktion (Knapp-Potthoff 2004: 375), gezielt wird auf Handlungsfähigkeit, auf interaktive, gesprächsorganisatorische, kooperative, pragmatische sowie sprecherische Basisfertigkeiten (so z.B. Fiehler/Schmitt 2004). Argumentative Kompetenz ist eine Variante davon, denn zum Argumentieren werden Fähigkeiten genutzt, die zum Führen von Gesprächen konstitutiv sind, wie beispielsweise das Herstellen von Themen- und Aufgabenbezug, von Kooperativität, Partnerbezug und Angemessenheit. Eingeschlossen sind in rhetorischer Perspektive explizites Wissen über

Argumente, Topoi und den Prozess des Argumentierens sowie über Ziel-Mittel-Relationen unter Berücksichtigung des Erfolgsbezugs (Grundler 2011; Schwarze/Bose 2013).

Im Referenzrahmen (GERS 2001) wird Argumentieren, ohne es als komplexe sprachliche Handlung hinreichend zu klären, den interaktiven Aktivitäten und Strategien mündlicher Interaktion, die sich durch beständige Rezeption und Produktion auszeichnen, zugeordnet. Als Beispiel dafür werden Diskussionen und Debatten angeführt, jedoch nicht das Prozessieren von Konflikten. In Bezug auf Argumentation wird vor allem die Produktion und gerade nicht die Interaktivität gestärkt, wie z.B.: Mündliche Interaktion allgemein: B2 „Kann die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen für sich selbst hervorheben und Standpunkte durch relevante Erklärungen und Argumente klar begründen und verteidigen.“ Meist fehlen jedoch die funktionale Perspektive sowie die Einbettung des Argumentierens in den kommunikativen bzw. interaktiven Kontext. Insbesondere das Erkennen des Anfangs eines Konflikts, also das Erkennen von Strittigkeit, wird nicht als notwendiges Lernziel angesehen. Hinweise auf Argumentation und Konflikt sind also verstreut zu finden, sie sind auf den höheren Niveaus angesiedelt (ab B2). Das korreliert mit der Repräsentanz des Themas in den Lehrwerken. Dies ist kritisch zu sehen, denn gesprächsanalytische Untersuchungen zur Verwendung

von argumentativen Beispielen haben gezeigt, dass bereits auf niedrigen Sprachkompetenzniveaus bei entsprechender Aufgabenstellung kompetent und erfolgreich argumentiert wird (Schwarze 2012). Eine Erklärung dafür wäre, dass Argumentation nicht nur in den jeweiligen L1, sondern auch im kommunikativen Repertoire anderer, bereits erlernter Sprachen eine zentrale Rolle spielt.

In Lehrwerken wird das Thema Konflikt an verschiedenen Stellen behandelt, wie anhand exemplarischer Verweise illustriert werden soll, die jeweils für Unterschiedliches stehen. Einerseits finden sich vereinzelt aus rhetorischer Sicht typische Argumentationsübungen (ähnlich z.B. Bartsch/Hoppmann/Rex/Vergeest 2005), wie im Lehrwerk „Aspekte“

Im Referenzrahmen (...) wird Argumentieren, ohne es als komplexe sprachliche Handlung hinreichend zu klären, den interaktiven Aktivitäten und Strategien mündlicher Interaktion, die sich durch beständige Rezeption und Produktion auszeichnen, zugeordnet

C1 (Koithan et al. 2010: 108ff.), wo vorgeschlagen wird, anhand von juristischen Fällen zu üben Konfliktpositionen zu erkennen, eigene Standpunkte und passende Argumente dazu zu erarbeiten sowie an Widerlegungen zu arbeiten. Andererseits werden weitaus häufiger Elemente von Konfliktgesprächen nicht in argumentationstheoretischen Termini offeriert und gewichtet sowie ihre sequenzielle und interaktive Einbettung nicht erwähnt.

Beispielsweise setzt „Optimal“ auf B1-Niveau (Müller et al. 2006: 102) das Thema Konflikte lösen in den thematischen Kontext des Wohnens, wonach es durch die Nähe der Menschen zueinander auch zu Konflikten kommen kann. In Übungen sollen Konfliktursachen anhand von Bildern (z.B. Hören sehr lauter Musik) erkannt werden und es sollen passende Lösungsstrategien besprochen werden. Dass es in diesen Situationen überhaupt zu Konflikten kommen kann, wird vorausgesetzt. Zum Lösen von Konflikten werden „Tipps“ (ebd.) empfohlen: a) Probleme beschreiben, b) Perspektivenwechsel üben und c) Kompromisse vorschlagen. Für den Tipp der Problembeschreibung wird

als Redemittelbeispiel angeboten: „Die Treppe sollte frei bleiben, weil...“ (ebd.: 102). In argumentationsanalytischer Perspektive fungiert diese Äußerung jedoch keineswegs als Beschreibung eines Problems, sondern als eine Forderung, die nachfolgend von einer Begründung untersetzt werden kann. Dieses Beispiel für einen Konfliktlösungstipp verweist damit – ohne es so zu benennen – auf Argumentation als Bewältigungsstrategie eines Konfliktes.

Das Lehrbuch der Reihe „Aspekte“ auf Niveau B2 (Koithan et al. 2008) enthält ein Kapitel zum Thema Streit und Konflikt. Der Fokus liegt auf der Unterscheidung von Kritik und Streit im beruflichen Umfeld, dem Ausdrücken von Gefühlen und Wünschen sowie auf normativ-kommunikationsethischen Aspekten „richtigen Streitens“ (ebd.: 33), es geht also im Kern um die emotionalen Anteile des Streits und nicht um die Sequenzialität und Interaktivität eines Konfliktgesprächs. Argumentieren wiederum kommt lediglich als Hinweis innerhalb eines Textes zur Hintergrundinformation vor, in dem vorgeschlagen wird: „Vertreten Sie Ihren Standpunkt: Können Sie auch Nein sagen? Üben Sie in Gesprächen, Ihre Ansicht zu vertreten. Sammeln und strukturieren Sie Ihre Argumente.“ (ebd.: 33). Weder werden kulturbezogene Aspekte des Streitens – obwohl in den berufsbezogenen Situationen offensichtlich – thematisiert, noch wird produktiv oder auch rezeptiv-analytisch an dieser Stelle geübt, wie das Vertreten eines Standpunktes sprachlich durchgeführt werden kann.

Zusammenfassend: Es zeigt sich die Tendenz, den Fokus zunächst auf die sprachliche Oberfläche, vor allem auf die einbettenden, einleitenden Redemittel zu legen, nicht jedoch auf die zugrundeliegende Operation des schlussfolgernden Denkens. Allenfalls beim Thema Konnektoren als Mittel der Textverbindung wird auf schlussfolgerndes Denken verwiesen. Wesentliche Aspekte, die aus rhetorischer Sicht zwingend dazugehören würden, wie die systematische Suche von Argumenten, die Topik, oder die funktional bestimmte Verbindung von Begründung-Topos-Schlussfolgerung in einem gültigen Argument sowie die kontextuelle Einbettung als Bezug aus Quaestio, also der Streitfrage, sind nicht ausreichend repräsentiert. Diese Tendenz bestätigt sich auch in neuesten Lehrwerken (z.B. „Mittelpunkt“ C1, Daniels et al. 2013: 20ff.): In der Übung soll eine Reise nach Berlin geplant werden, wobei die Besichtigungsziele argumentativ in der Gruppe ermittelt werden sollen. Der Fokus liegt auf der formalen Einbettung (z.B. „Argumente ablehnen/korrigieren: Naja, das stimmt zwar schon auch, aber an ... muss man doch auch denken.“, ebd.). Aus argumentationstheoretischer und –didaktischer Sicht sind allerdings genau die drei Auslassungspunkte das Entscheidende.

Unbestreitbar ist, dass durch den Referenzrahmen die Basis für eine Alltags- und Situationsorientierung im Fremdsprachenunterricht gelegt wird und daran Überlegungen zur Integration von Erkenntnissen der Gesprochenen-Sprache-Forschung anknüpfen können (Moraldo/Missaglia 2013: 13). Jedoch erscheinen die Schwierigkeiten bei der Umsetzung außerordentlich groß, denn gesprochene Sprache im DaF-Unterricht gilt als ein „sperriger, schwer zu handhabender Gegenstand“, der trotz großer Bedeutung „einen schweren Stand“ (Fiehler 2012: 14) hat. Als Gründe werden angeführt (ebd.): Erstens die Dominanz der geschriebenen Sprache, zweitens der für die gesprochene Sprache im Gegensatz zur geschriebenen Sprache geringere Kenntnisstand über Analyse- und Beschreibungskategorien, drittens das Bewertungsproblem und viertens die methodischen Schwierigkeiten bei der Erhebung und Bearbeitung gesprochen-sprachlicher Daten. Auch wenn sich im Zuge der technischen Entwicklung die Möglichkeiten der Erhebung und Bearbeitung gesprochen-sprachlicher Daten enorm verbessert haben, bleibt die Aufgabe unverändert bestehen, mit der Eigenschaft von Flüchtigkeit und Wandelbarkeit des Gesprochenen forschungsmethodisch, aber auch didaktisch umgehen zu können. Eine Lösung ist die technische Konservierung und Verschriftung bzw. Transkription der authentischen Gespräche, um auf diese Weise sowohl ihre Analyse als auch Vermittlung zu ermöglichen. Die Arbeit mit Transkripten, die „Zeitlupenaufnahmen“ (Liedke 2013: 247) sozialer Interaktion darstellen, kann überaus sinnvoll in den Unterricht integriert werden. Sie fordert jedoch auf Seiten der Lehrenden gute Kenntnisse linguistisch-gesprächsanalytischen Arbeitens sowie eine spezielle didaktische Aufbereitung und Behandlung der Transkripte im Unterricht (Vorschläge vgl. Liedke 2013; Imo 2012; Bose/Schwarze i.Dr.). Die Konzentration des DaF-Unterrichts auf schriftsprachliche Normen und vor allem die Annahme, sie seien ohne weiteres auf die Mündlichkeit übertragbar, ist zu hinterfragen, weil „in Sprachausprägungen realer Kommunikationssituationen ein Variationsspektrum möglicher Formulierungsleistungen“ (Moraldo/Missaglia 2013: 10) sichtbar wird. Variation zeigt auch für Argumentieren im Gespräch, wie im Folgenden dargelegt wird.

Dissensmarkierungen im Gespräch

Dissens ist ein konstitutives Element eines Konflikts. In linguistischer Perspektive, vor allem auf der Basis

gesprächsanalytischer Forschung zum Verlauf von Konfliktgesprächen, stellen sich Konflikte als eigenständige Einheiten im Gespräch dar, die nicht durch die Eigenschaften der beteiligten Personen oder die Konfliktursachen determiniert werden, sondern eigenen Gesetzmäßigkeiten unterliegen. Konflikte sind vielmehr Produkte interaktiver Herstellung, heben sich vom Gespräch ab und bilden eine strukturierte Einheit (Messmer 2003: 3; Gruber 1996). So tritt die Formseite des Konflikts stärker in den Vordergrund und er wird empirisch nachweisbar. Typisch für Konflikte sind divergierende Positionen, Gegensatzaushandlungen sowie Nicht-Übereinstimmung, wenn „zwei als unvereinbar empfundene Positionen oder Ziele von Beteiligten aufeinandertreffen“ (Spranz-Fogasy et al. 1993: 63). Die Struktur eines Konflikts wird gestaltet durch das rhetorische Verfahren des Argumentierens, das sich im Gespräch im fünfteiligen Sequenzmuster des Argumentierens entfaltet (Schwarze 2010: 217). An der Gesprächsoberfläche müssen sich daher ausdrückliche Markierungen von Unvereinbarkeit bzw. Dissens finden lassen, die Argumentationshandlungen nach sich ziehen.

In linguistischer Perspektive, [...] stellen sich Konflikte als eigenständige Einheiten im Gespräch dar, die nicht durch die Eigenschaften der beteiligten Personen oder die Konfliktursachen determiniert werden, sondern eigenen Gesetzmäßigkeiten unterliegen

Dissens (oder: Strittigkeit) ist also der wahrnehmbare, gesprächsimmanente Bezugspunkt der Interagierenden, auf den sie sich beim Argumentieren nachweisbar beziehen. So wird die Ermöglichung von Überzeugung zentral gesetzt und der rhetorische Beweis, also das Enthymem als „ein deduktives Argument im rhetorischen Gebrauch“ (Rapp 2001: 119), in den Mittelpunkt gerückt. Das heißt, neben anderen Fähigkeiten zur Konfliktbewältigung bedarf es guter Argumentationskompetenz, um Konflikte erfolgreich und produktiv lösen zu können. Ob mündlich oder schriftlich argumentiert wird, ändert zunächst nichts an der grundlegenden Denkkoperation des Schlussfolgerns, nur die jeweilige Art der Einbettung in den kommunikativen

Kontext ist modalitätsspezifisch.

Der Ausgangspunkt ist also die dargestellte Unvereinbarkeit von Positionen, wie im rhetorischen Konzept der Strittigkeit zum Ausdruck kommt:

Die wohl elementarste Vorbedingung für eine Argumentation sind strittige Sachverhalte. Die grundlegende >Strittigkeit< eines Themas oder Sachverhalts und damit den zentralen Ausgangspunkt einer Argumentation hat die antike Rhetorik als quaestio bezeichnet, die besonders für die Gerichtsrede von enormer Bedeutung war, weil darin der weitere Verlauf der Verhandlung auf entscheidende Weise vorstrukturiert wurde; zur Klärung der quaestio konnte man die Statuslehre [...] heranziehen. (Ottmers 2007: 67)

Die Möglichkeit der Vorstrukturierung sowie das juristische Paradigma, an dem sich die klassische Rhetorik und ihre Argumentationstheorie entwickelten (Aristoteles 1993), sehen zunächst nur zwei Positionen im argumentativen Diskurs, Opponent und Proponent, vor. Diese sind als Positionen jedoch nicht für die gesamte Dauer eines Konflikts festgelegt, sondern nur für einen Argumentationszug bestimmbar. Es handelt sich also um eine dynamische Kategorie. Beim Argumentieren im Gespräch kann nicht von ‚etwas Strittiges äußern‘ gesprochen werden, da Strittigkeit eine genuin interaktive Kategorie ist. Eine Äußerung wird vom Gegenüber in ihrer Gültigkeit, Richtigkeit, Wahrhaftigkeit bzw. Glaubwürdigkeit oder Angemessenheit bestritten und somit als strittig gesetzt. Es bedarf demzufolge immer des anderen, um das eigene Sichere strittig werden zu lassen. Strittigkeit ist außerdem als offen bzw. ergebnisoffen zu konzipieren, wobei Strittigkeit weder beliebig noch unendlich ist, vielmehr muss es einen Konsens darüber geben, was nicht in Zweifel gezogen werden kann (Ottmers 2007).

Anhand authentischer Konfliktgespräche zwischen Müttern und ihren jugendlichen Töchtern (zum Korpus vgl. Schwarze 2010), die alltägliche familiäre Sprachpraxis jugendlicher Mädchen in einer besonderen Interaktionssituation repräsentieren, sind mittels eines methodischen Ansatzes, der Gesprächs- und Argumentationsanalyse kombiniert, zwei verschiedene Formen der Markierung von Strittigkeit herausgearbeitet worden. Zum einen sind das „globale Strittigkeitsmarkierungen“ (Schwarze 2010: 227ff.), die vor allem zu Beginn der Gespräche auftreten, zum anderen „lokale Strittigkeitsmarkierungen“ (ebd.: 233), die während des Gesprächs nachweisbar sind und somit die

„Konfliktepisode“ (Messmer 20013) eröffnen. Für jede soll im Folgenden ein Beispiel gegeben werden.

Beispiel 1: Globale Strittigkeitsmarkierung

Da in diesen Gesprächen häufig etwas behandelt wird, was in der Vergangenheit der Interaktionspartnerinnen im Hinblick auf den aktuellen Konflikt eine Rolle spielt, ist zu Beginn der Gespräche der Konflikt aufzugreifen, zu benennen und in seinen relevanten Aspekten zu entfalten. Um diese kommunikativen Handlungsaufgaben zu erfüllen, werden anfangs globale Strittigkeitsmarkierungen hervorgebracht, die der „antizipierten Strittigkeit“ (Ottmers 2007: 69), wie sie für monologische Redesituationen typisch ist, ähneln. Zur globalen Strittigkeitsmarkierung gehören formal drei Aktivitäten:

- Ankündigung der Themanennung
- Themanennung und ihre Bewertung
- explizite Charakterisierung des Themas als grundsätzlich strittig.

Ob es sich dabei um eine von beiden Interaktionspartnerinnen konsensuell geteilte Einschätzung des Problems als strittig handelt oder nur eine der beiden Interaktionspartnerinnen dissensuell das Thema als strittig ansieht, zeigt sich spezifisch in den Gesprächen. Lexikalisch wird die globale Strittigkeitsmarkierung häufig durch den Konnektor *also* eingeleitet, dessen Funktion in Gesprächen als eröffnend und Aufmerksamkeit erregend angesehen wird (Deppermann 2006: 17).

Der folgende Transkriptausschnitt (Konventionen nach GAT2: Selting 2009) ist der Anfang eines Gesprächs zwischen Mutter (= MU) und Tochter (= TO), bei dem es im weiteren Verlauf um den Beitrag der Tochter zur Arbeit im gemeinsamen Haushalt geht. Bei diesem Thema handelt es sich um das meistdiskutierte Thema im gesamten Korpus. Die Mutter eröffnet das Gespräch:

Beispiel 1: (aus Deine Mithilfe II./111., 001-008)

- 001 MU: also GAbi (-) es geht jetzt DARum, (.)
 002 dass wir uns jetzt unterHALten, (.)
 003 über die MITHilfe (.) über DEIne mithilfe; im haushalt
 004 also über überHAUPT; über
 005 TO: (.) über WAS speZIELL.
 006 MU: speziell auch im ZWELte stock zum BELspiel, (.)
 007 °hh dein ZIMmer mal wieder [in ORDnung bringen?]
 008 TO: [s=is wieder=s ALte] THEma, hh°

Es zeigt sich prototypisch, wie schrittweise dissensuell Strittigkeit hergestellt wird: Die beiden Handlungen „Ankündigung der Themenennung“ sowie „Themenennung“ finden sich hier in den Äußerungen der Mutter. Die Ankündigung besteht aus der direkten Adressierung mittels Namensnennung und der metakommunikativen Äußerung, dass sie sich jetzt unterHALten würden. Die Rahmung als Unterhaltung schließt zunächst einen Konflikt nicht ein, aber, wie deutlich werden wird, ist diese Rahmung unzutreffend. Die Nennung des Themas in einer allgemeinen Formulierung in Zeile 003 (über die Mithilfe) wird in der Nachfolgeäußerung präzisiert zur personalisierten Mithilfe, was die Perspektive der Mutter auf das strittige Thema deutlich zeigt. Es wird dissensuell von der Tochter ratifiziert, denn deren erste Äußerung Zeile 005 kann als eigene Dissensmarkierung gewertet werden, da sie die Spezifikation des strittigen Themas (über WAS speZIELL.) fordert. Die Tochter positioniert sich hier an dieser Stelle sofort als Opponentin. So ratifiziert sie zwar grundsätzlich das von der Mutter gesetzte Thema, fordert aber eine konkretere Formulierung des strittigen Themas ein, die von der Mutter in Zeile 006-007 auch gegeben wird. Abschließend bezeichnet die Tochter das strittige Thema als alt und verweist so auf die Konfliktgeschichte zwischen beiden.

Beispiel 2: Lokale Strittigkeitsmarkierung

Anders verhält es sich mitten im Gespräch. Um den Anforderungen, die aus den Gesprächsmerkmalen Interaktivität und Sequenzialität erwachsen, gerecht zu werden, bedarf es lokaler sprachlicher Markierungen, um dem Gegenüber anzuzeigen, dass etwas strittig gesetzt wird, um nachfolgend eine Argumentation zu beginnen. Dafür soll ein Beispiel aus demselben Gespräch angeführt werden. Das Beispiel zeigt die typische Durchführung einer solchen Markierung von Dissens mit nachfolgendem Argument, das den Topos aus der Relation von Ursache und Wirkung nutzt (Schwarze 2010: 250f.):

Beispiel 2: (aus *Deine Mithilfe II./111.*, 057-066)

057 MU: <klopfen auf Tisch> °hh und dann des BAD da obe des ist
 058 lässt AUCH immer (.) zu [wünschen ü]
 059 TO: [des <<f>STIMMT] überHAUPT> net;
 060 des BAD des hab ich IMmer JEde; woch geputzt; gell,
 061 MU: ja,
 062 TO: des is IMmer SAUber (-)
 063 <<all> und im ÜBrigens könnte sich der TOBi und der pit da
 064 <<decrec> au mal dra verGRElfe.>>
 065 MU: ja, DIE machen ANnere sachen;

065 [<<all, f> ja; (.) DIE:] HE:lfe,
 066 TO: [<<all, p> ja das ist immer klar dann>]

Dem Ausschnitt geht eine längere Sequenz voran, in der die Mutter verschiedene haushaltliche Wünsche an die Tochter heranträgt, die sie mit Zeile 057-058 abschließt, indem sie konstatiert, dass das Bad nicht ihren Vorstellungen von Sauberkeit entspricht. Sie nutzt dazu den Phraseologismus „lässt zu wünschen“ ü(brig), der durch seine Vagheit nicht genau benennt, in welcher Hinsicht Wünsche offenbleiben, aber deutlich macht, dass etwas nicht hinreichend ist. Bevor die Mutter zu Ende sprechen kann, bringt die Tochter in Zeile 059 eine Dissensmarkierung (des <<f>STIMMT] überHAUPT> net;) vor, in der sie, durch die Partikel überhaupt sowie prosodisch durch Lautstärke und zwei starke Akzente verstärkt, die faktische Richtigkeit zurückweist und auf diese Weise gesprächslokal zur Opponentin wird. Im schnellen Anschluss folgen die mittels des Topos aus Ursache und Wirkung organisierten Begründungen (Z. 060 und 062). Als Ursache wird das Putzen des Bads angegeben, das die Wirkung des Zustands der Sauberkeit zwingend nach sich zieht. Der unspezifische Phraseologismus wird durch „sauber sein“ spezifiziert. Zusätzlich nutzt die Tochter das rhetorische Mittel der Steigerung (amplificatio) durch die Verwendung von intensivierenden Allquantoren wie immer und jede. Dadurch wird der zwingende Weg von der Ursache zur Wirkung noch unterstrichen. Aristoteles, der Begründer der Argumentationstheorie, formuliert den Topos aus Ursache und Wirkung so: „etwas ist, sofern eine Ursache vorhanden ist; etwas ist nicht, wenn sie nicht vorhanden ist; denn die Ursache und das Verursachte existieren immer zugleich und ohne Ursache gibt es nichts.“ (Aristoteles 1993: II.23.25.). Darüber hinaus lässt sich an diesem Gesprächsausschnitt das kommunikative Ökonomieprinzip des Argumentierens im Gespräch verdeutlichen, wie es das Konzept des rhetorischen Enthymems besagt. Der zugrunde liegende vollständige Syllogismus kann folgendermaßen reformuliert werden:

- Prämisse 1: Regelmäßiges Putzen führt zu Sauberkeit.
- Prämisse 2: Ich putze jede Woche das Bad.
- Konklusion: Also ist das Bad immer sauber.

Es wäre im Sinne gelingender Kommunikation eindeutig überexplizit, diese vollständige Formulierung zu verwenden, denn der Zusammenhang ist offensichtlich. Die enthymematische Fassung geht sogar so weit, dass die Toposverwendung in den Zeilen 060 und 062 durch fehlende

sprachliche Argumentationsindikatoren gekennzeichnet ist, aber doch sequenziell klar erkennbar bleibt.

Im zweiten Teil des Gesprächsausschnitts (ab Z. 063) verschiebt die Tochter den thematischen Fokus – typischerweise eingeleitet durch im Übrigen [sic!] – auf zwei weitere im Haushalt lebende Personen (der TObi und der pit), die sich aus ihrer Sicht auch am Putzen des Bades beteiligen könnten. Das argumentationsbezogene Handeln der Tochter kann als in ihrem eigenen Sinn, also bezogen auf ihre Dissensmarkierung, als erfolgreich bezeichnet, da im weiteren Gesprächsverlauf ihr eigenes Handeln aus dem Konfliktfokus verschwindet und der Beitrag der anderen zum Haushalt diskutiert wird.

Fazit: Praktische Konsequenzen

Aus der Darstellung des Themas Konfliktgespräche anhand der Rahmenbedingungen (GERS, Lehrwerke) sowie aus der gesprächsanalytisch basierten Darstellung zweier verschiedener, aber typischer Möglichkeiten der für das Prozessieren von Konflikten wesentlichen Handlung der Markierung von Dissens im Gespräch, können für dessen Vermittlung verschiedene Konsequenzen gezogen werden. Wenn, wie im kompetenzorientierten Unterricht Kommunikativität im Mittelpunkt steht, besteht eine Gefahr darin, das Können überzubetonen und analytische Aspekte zu kurz kommen zu lassen. Diese tragen aber in besonderer Weise zum Aufbau kommunikativer und argumentativer Kompetenz bei. Insbesondere am zweiten Beispiel (Kap. 3.2) zeigt sich, wie notwendig hier zunächst der Ausbau analytischer Fähigkeiten, um Gesprächshandeln beobachten zu können, vor dem Ausbau der produktiven Fähigkeiten ist: Wenn die Strittigkeitsmarkierung im Gespräch nicht als eine solche erkannt wird, dann ergibt sich keine Konfliktbewältigung, die Argumentation funktioniert nicht bzw. ist nicht stichhaltig und plausibel. All dies entspricht nicht mehr dem Anspruch auf souveräne Teilhabe an Gesprächen in der fremden Sprache.

Um am Thema Konflikt und seiner Bewältigungsform, dem Argumentieren im Gespräch, zu arbeiten, erweisen sich vielfältige Arbeitsformen als zielführend. Genutzt werden können komplexe Lernarrangements, die „gezielt den Blick auf sprachliche Regelmäßigkeiten der zu erlernenden Sprache lenken, [sie] können helfen, diese Regelmäßigkeiten schneller und besser zu erkennen“ (Knapp-Potthoff 2004: 379). Genau das ermöglicht die integrierte Arbeit mit Transkripten, wenn sie mit der Arbeit im Lehrwerk verknüpft ist. Zum Thema der Konflikteröffnungen und Strittigkeit bietet sich ein

gestuftes Vorgehen an: Zum ersten sind, ausgehend von den im Lehrwerk angegebenen Möglichkeiten zum sozialen Konflikt (z.B. das Thema Wohnen, vgl. Kap. 2), mögliche und faktische Konfliktursachen zu ermitteln. Um diese inhaltlich aufzufächern, bietet die präskriptive Rhetorikdidaktik (Bartsch/Hoppmann/Rex/Vergeest 2005: 24ff.) beispielsweise eine tradierte, praktische Übung, die „Streitpunktfindung“. Den richtigen Streitpunkt zu finden wird von den Autoren als Lösung des Problems des Aneinandervorbeiredens im Konflikt aufgefasst, denn Aneinandervorbeireden passiert genau dann, wenn versäumt wird zu erkennen, worin der eigentliche Streitpunkt liegt. Streitpunktfindung gehört innerhalb der rhetorischen Produktionsstadien (z.B. Ottmers 2007) zur Phase der ersten Orientierung, der *intellectio* die der Phase der *inventio* vorgeschaltet ist. Bartsch et al. (2005) eröffnen für diese Übung folgende Dissenskategorien (ebd.: 25f.): Existenz (Ist es?), Definition (Was ist es?), Qualität (Wie beschaffen ist es?), Quantität (Wie bedeutend ist es?) sowie Kompetenz (Wie ist die Beziehung zwischen Redner und Sache?), die sich auf die aus der klassischen Rhetorik

Um am Thema Konflikt und seiner Bewältigungsform, dem Argumentieren im Gespräch, zu arbeiten, erweisen sich vielfältige Arbeitsformen als zielführend

bekannte Statuslehre des Hermagoras zurückführen lassen. Die Übung „Streitpunktfindung“ ist als Methode gut geeignet, systematisch die Streitfrage auf die jeweiligen Dissenskategorien abzuprüfen.

Zum zweiten sind Konflikteröffnungen in die laufende Interaktion einzubetten oder es ist eine zu beginnen. Das muss sowohl auf der Ebene der pragmatisch bestimmbaren Handlungsaufgaben als auch der sprachlichen Formulierung gelernt werden. Hierzu können Transkripte authentischer Konfliktgespräche als Vorlage zur Identifikation der Handlungsaufgaben dienen. Die beiden präsentierten Ausschnitte erlauben vor allem, die kontextuelle Einbettung

(am Anfang oder inmitten eines Gesprächs) sowohl analytisch als auch produktiv zu fokussieren, wobei das Formulieren von interaktiven und sequenziellen Alternativen (d.h. zu fragen: An welcher Stelle wäre eine andere Reaktion möglich und wie änderte sich dann die Interaktion?) und Varianz notwendige Arbeitsschritte sind. In Bezug auf die sprachliche Formulierung, vor allem auf die Einbettung und die Markierung der Funktion einer Äußerung als Problembeschreibung, als Schlussfolgerung, als Begründung in der Interaktion, ist das Thema der Konnektoren, wie es in den Lehrwerken behandelt wird, sinnvoll einsetzbar.

Wenn zugestimmt wird, dass eine wesentliche Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ist, „LernerInnen mit verschiedenen Gebrauchsweisen der Sprache vertraut zu machen – allen voran damit, wie MuttersprachlerInnen Sprache im konkreten Gespräch verwenden“ (Günthner/Wegner/Weidner 2013: 142f.), dann können die (nur vermeintlich kleinen) Ausschnitte aus den alltäglichen familialen Konfliktgesprächen einen überaus relevanten Beitrag dazu leisten. Dies auch deswegen, da das didaktische Potenzial authentischer transkribierter Gespräche mit der Fokussierung des Argumentierens und Konfliktbewältigung noch lange nicht ausgeschöpft ist. So lassen sich darüber hinaus an diesen Gesprächsausschnitten Typika mündlicher Interaktion wie zum einen die Sprecherwechselregelung demonstrieren: Neben glatten Wechseln zeigt sich z.B. in Beispiel 2 (Z. 058 und 059) Unterbrechung an einem übergaberelevanten Punkt oder in Beispiel 1 (Z. 007 und 008) Parallelsprechen. Zum anderen können phonetische und grammatische Besonderheiten des verwendeten Dialekts (hier das Rheinfränkische) aufgezeigt werden oder stilistische Merkmale der Alltagskommunikation unter Vertrauten herausgearbeitet werden (zu weiteren

Möglichkeiten vgl. Liedke 2013; Imo 2012; Bose/Schwarze i.Dr.). Auf diese Weise kann Variation, wie sie funktional für die Mündlichkeit ist, in den Fokus gesetzt werden und ein am GERS ausgerichteter, reflektierter Sprachunterricht durchgeführt werden, der die Lernenden in ausreichendem Maße auf den Sprachgebrauch von deutschsprachigen Sprechern und Sprecherinnen vorbereitet:

Ein grundlegendes Ziel des DaF-Unterrichts sollte das Bewusstmachen der Tatsache sein, dass die deutsche Sprache uneinheitlich ist und dass Varietäten und Stile des Deutschen sich nicht nur strukturell, sondern auch funktional deutlich voneinander unterscheiden. Dieses Wissen um die Variation in der deutschen Sprache wird dazu beitragen, pragmatische Sprachkompetenzen beim Fremdsprachler auszubilden. (Spiekermann 2010: 355)

Die Beispiele aus den Konfliktgesprächen zwischen Müttern und Töchtern gehören zur Alltagskommunikation und sind für diese typisch. Auch dies kann im Unterricht reflektiert werden, indem gleichartige Phänomene, also Konflikteröffnungen, in beispielsweise institutioneller Interaktion kontrastierend betrachtet werden. In jedem Fall ist zur Förderung argumentativer Kompetenz konkrete Argumentationspraxis zum Ausgangspunkt der Vermittlungsprozesse zu nehmen. Das Ziel ist, Argumentieren und seine Einbettung in den jeweiligen Kontext erkennen, reflektieren und produzieren können, sodass Virtuosität bei der Anwendung des Verfahrens sowie Sensibilität für den Gesprächsprozess ermöglicht werden. Beide Ziele lassen sich durch die Integration von Arbeit am authentischen Transkript, dem Einbezug der Ergebnisse gesprächsanalytischer Forschungen und die Arbeit mit dem Lehrwerk gut erreichen.

Bibliographie

Aristoteles (1993), *Rhetorik*. Übersetzt, mit einer Bibliographie, Erläuterungen und einem Nachwort von F. G. Sieveke. UTB, München.

Bachmann-Stein, A. (2013), Authentische gesprochene Sprache im DaF-Unterricht - Pro und Contra. In: Moraldo, S./Missaglia, F. (eds.):

Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis. Winter, Heidelberg, 39-58.

- Bartsch, T. C./Hoppmann, M./Rex, B. F./** Vergeest, M. (2005), *Trainingsbuch Rhetorik*. Schöningh, Paderborn.
- Bose, I./Schwarze, C.** (im Druck): Reden übers Wetter – Ein Vorschlag zur Arbeit mit authentischen Gesprächen im DaF-Unterricht. In: Colliander, Peter (ed.): *Rede- und Gesprächskompetenz. Akten der IDT 2013*, University Press, Bozen-Bolzano.
- Daniels, A., Dengler, S., Estermann, C., Köhl-Kuhn, R., Lanz, M., Sander, I., Schlenker, W., Tallowitz, U.** (2013), *Mittelpunkt, Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene, Lehr- und Arbeitsbuch C1*, Klett, Stuttgart.
- Deppermann, A.** (2008), *Gespräche analysieren*. VS, Wiesbaden.
- Deppermann, A.** (2006), Desiderata einer gesprächsanalytischen Argumentationsforschung. In: Deppermann, A./Hartung, M. (eds.): *Argumentieren im Gespräch*. Stauffenburg, Tübingen, 10–26.
- Fiehler, R.** (2012), Gesprochene Sprache – gehört sie in den DaF-Unterricht? In: Reeg, U./Gallo, P./Moraldo, S. (eds.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*. Waxmann, Münster, 13–28.
- Fiehler, R./Schmitt, R.** (2004), Die Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten als Kommunikation. Kommunikationstrainings als Gegenstand der Gesprächsanalyse. In: Becker-Mrotzek, M./Brünner, G. (eds.) (2004): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Lang, Frankfurt/M., 113–135.
- GERS** (2001) = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, www.goethe.de/z/50/commeuro (24.03.2015)
- Gruber, H.** (1996), *Streitgespräche. Zur Pragmatik einer Diskursform*. Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Grundler, E.** (2011), *Kompetent argumentieren*. Stauffenburg, Tübingen.
- Günthner, S./Wegner, L./Weidner, B.** (2013), Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Möglichkeiten der Vernetzung der Gesprochenen-Sprache-Forschung mit der Fremdsprachenvermittlung. In: Moraldo, S./Missaglia, F. (eds.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Winter, Heidelberg, 9–18.
- Müller, M., Rusch, P., Scherling, T., Schmitz, H., Wertenschlag, L.** (2006), *Optimal B1: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*, Langenscheidt, Berlin u.a.
- Ottmers, C.** (2007), *Rhetorik*. Metzler, Stuttgart.
- Rapp, C.** (2001), *Aristoteles*. Junius, Hamburg.
- Schwarze, C.** (2010), *Formen und Funktionen von Topoi im Gespräch*. Lang, Frankfurt/M.
- Schwarze, C.** (2012), Entwicklung der mündlichen Interaktionskompetenz am Beispiel des Argumentierens, in *ÖDaF-Mitteilungen*, 1/2012, 45–52.
- Schwarze, C./Bose, I.** (2013), Mündliche Rhetorik im DaF-Unterricht. Zur Vermittlung von Gesprächs- und Redekompetenz, in *Deutsch als Fremdsprache*. 2/2013, 74–84.
- Selting, M.** et al. (2009), *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2*, in *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10 (2009), 353–402.
- Spiekermann, H.** (2010), Variation in der deutschen Sprache. In: Krumm, H.-J./Fandrych, C./Hufeisen, B./Riemer, C. (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. De Gruyter, Berlin, 343–359.
- Spranz-Fogasy, T.** (2006), Alles Argumentieren oder was? Zur Konstitution von Argumentation im Gespräch. In: Deppermann, A./Hartung, M. (eds.): *Argumentieren im Gespräch*. Stauffenburg, Tübingen, 27–39.
- Spranz-Fogasy, T./Fleischmann, T./Hofer, M./Pikowsky, B.** (1993), nein-doch-nein-doch-nein-doch. Negative Reaktionszyklen in Konfliktgesprächen. Quantitative und qualitative Sequenzanalysen, in *Deutsche Sprache*, 1, 63–79.
- Wohlrapp, H.** (2006), Was heißt und zu welchem Ende sollte Argumentationsforschung betrieben werden? In: Grundler, E./Vogt, R. (eds.): *Argumentieren in Schule und Hochschule*. Stauffenburg, Tübingen, 29–40.
- Moraldo, S./Missaglia, F. (eds.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Winter, Heidelberg, 113–150.
- Imo, W.** (2012), Hattu Möhrchen? Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. In: Reeg, U./Gallo, P./Moraldo, S. (eds.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*. Waxmann, Münster: 29–56.
- Imo, W.** (2013), *Sprache in Interaktion*. De Gruyter, Berlin.
- Knapp-Potthoff, A.** (2004), Fremdsprachenunterricht. In: Knapp, K./Antos, G./Becker-Mrotzek, M./Deppermann, A./Göpferich, S./Grabowski, J./Klemm, M./Villiger, C. (eds.): *Angewandte Linguistik*. Francke, Tübingen und Basel, 367–386.
- Koithan, U., Schmitz, H., Sieber, T., Sonntag, R.** (2010), *Aspekte: Mittelstufe Deutsch: Lehrbuch 3*, Langenscheidt, Berlin u.a.
- Koithan, U., Schmitz, H., Sieber, T., Sonntag, R., Lösche, R.-P.** (2008), *Aspekte: Mittelstufe Deutsch: Lehrbuch 2*, Langenscheidt, Berlin u.a.
- Kopperschmidt, J.** (2000), *Argumentationstheorie*. Junius, Hamburg.
- Kotthoff, H.** (1993), Oberflächliches Miteinander versus unfreundliches Gegeneinander? Deutsch-amerikanische Stildifferenzierungen bei Nichtübereinstimmung. In: Müller, B.-D. (ed.): *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Iudicium, München, 325–341.
- Liedke, M.** (2013), Mit Transkripten Deutsch lernen. In: Moraldo, S./Missaglia, F. (eds.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Winter, Heidelberg, 243–266.
- Messmer, H.** (2003), *Der soziale Konflikt. Kommunikative Emergenz und systematische Reproduktion*. Lucius & Lucius, Stuttgart.
- Moraldo, S./Missaglia, F.** (2013), Editorial. In: Moraldo, S./Missaglia, F. (eds.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze –*