



Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre

Vermittlung von Schlüsselkompetenzen
in der polyvalenten Lehre

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums
für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen
01PL12039 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt
dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

IMPRESSUM

Herausgeberin

Die Rektorin der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald

Redaktion

Stabsstelle Integrierte Qualitätssicherung in Studium und Lehre und das BMBF-Projekt
interStudies (Qualitätspakt Lehre)
Walther-Rathenau-Str. 47 in 17489 Greifswald
Erscheinungsweise halbjährlich; im Mai und November
Erscheinungstermin November 2015

editorial board

Prof. Dr. Wolfgang Joecks
Ulrike Bruhn
Ivonne Driesner
Dr. Andreas Fritsch
Pauline Glawe
Dr. Martha Kuhnhenh
Birke Sander
Adrienne van Wickevoort Crommelin

reviewer board

Almuth Klemenz, Universität Greifswald
Kristof Lintz, Universität Greifswald
Pedro Schönle-Sithoe, Verbund Norddeutscher Universitäten

Layout & Gestaltung Nele Zynda

Cover Kilian Dorner

Fotos Kilian Dorner

Besonderer Dank gilt Bettina Bergmann und Annegret Harms für die umsichtige
Unterstützung des Lektorats.

ISBN 978-3-86006-431-3

Druckerei Hoffmann-Druck GmbH, Wolgast

Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre

Vermittlung von Schlüsselkompetenzen
in der polyvalenten Lehre

INHALT

<i>VORWORT</i>	4
<i>Wolfgang Joecks</i>	
<i>GRUNDLEGENDE ZU SCHLÜSSELKOMPETENZEN IN DER POLYVALENTEN LEHRE</i>	
Diversity-Kompetenz im Bereich der Hochschullehre – Ein zentraler Baustein hochschuldidaktischer Lehrkompetenz	6
<i>Esther Hahm</i>	
Statistisches Denken – Überlegungen zur Vermittlung einer komplexen Kompetenz	24
<i>Anette Hiemisch</i>	
<i>GUTE PRAXIS</i>	
Kommunikative Schlüsselkompetenz zur Berufsqualifizierung im Jurastudium	40
<i>Thilo Träger</i>	
... und wie mache ich das? – Praxisvermittlung im Rahmen des Service Learning in polyvalenten Lehrveranstaltungen	52
<i>Robert Riemer</i>	
<i>ÜBER DEN RYCK GESCHAUT</i>	
Qualifikationsziel mündliche Kompetenz: Zur Ausbildung kommunikativer Fähigkeiten im Studium	64
<i>Markus Grzella, Kristina Kähler, Sabine Plum und Patrick Voßkamp</i>	
Zukunftstage Bildung – Konzept und Reflexion eines hochschuldidaktischen Formats zur Erarbeitung tragfähiger Konzepte für Herausforderungen aus der (Bildungs-)Praxis durch Studierende	82
<i>Timo Barfknecht, Julia Drexhage</i>	
<i>Serviceseiten</i>	99
<i>Abkürzungsverzeichnis</i>	105
<i>Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre</i>	107



ÜBER DEN RYCK GESCHAUT

QUALIFIKATIONSZIEL MÜNDLICHE KOMPETENZ: ZUR AUSBILDUNG KOMMUNIKATIVER FÄHIGKEITEN IM STUDIUM

MARKUS GRZELLA, KRISTINA KÄHLER, SABINE PLUM UND PATRICK VOSSKAMP
UNIVERSITÄT DUISBURG-ESSEN, CAMPUS ESSEN
FAKULTÄT FÜR GEISTESWISSENSCHAFTEN

ABSTRACT Das Forum Mündliche Kommunikation (FMK), eine 2012 an der Universität Duisburg-Essen mit Mitteln des Bund-Länder-Programms geschaffene Einrichtung, zielt auf die studienbegleitende Ausbildung der mündlichen Kompetenz Studierender. Der vorliegende Aufsatz erläutert Aufbau und Arbeitsweise des FMK und stellt dar, wie seine Schulungsangebote begleitend, vorbereitend, ergänzend und multiplizierend ins Studium integriert sind. Im Hauptteil wird herausgestellt, dass dabei ein Qualifizierungsansatz verfolgt wird, der wesentlich der angewandten Gesprächsforschung verpflichtet und darauf ausgerichtet ist, Studierenden ein reflexives Wissen über mündliche Kommunikation und ihre Bedingungen zu vermitteln.

MÜNDLICHE KOMMUNIKATION ALS SCHLÜSSELQUALIFIKATION

Im Übergang von der Schule zur Hochschule sehen sich Studierende in mehrfacher Hinsicht neuen kommunikativen Anforderungen gegenüber. Diese betreffen nicht nur den Bereich der schriftlichen Leistungen, sondern auch den des mündlichen Sprachgebrauchs. Neue Herausforderungen ergeben sich hinsichtlich unterschiedlicher Faktoren, etwa

- in Bezug auf das Thema, weil in der Auseinandersetzung mit dem Studienfach Fragestellungen von großer inhaltlicher und methodischer Komplexität zu klären sind;
- durch die Beteiligten, weil die Lerngruppen, in denen diese Fragen verhandelt

werden, heterogen, oft sehr groß, anonym und hinsichtlich ihrer Vorkenntnisse schlecht einschätzbar sind;

- aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen und Konventionen, weil die universitären Strukturen Studierenden zunächst fremd und für sie schwer durchschaubar sind.

Das Thema, die Beteiligten, spezifische Funktionen und Strukturen beschreiben – neben anderen Faktoren – grundsätzliche Herausforderungen, die mit mündlichen Kommunikationsanlässen verknüpft sind (vgl. Becker-Mrotzek 2008: 61 f.). Im Übergang von der

Schule zur Hochschule lässt sich vor allem hinsichtlich dieser drei Faktoren ein deutliches Ansteigen des Anspruchsniveaus feststellen.

Damit Studierende in den Studienalltag hineinfinden, ist die Weiterentwicklung und Professionalisierung ihrer mündlichen Fähigkeiten daher von zentraler Bedeutung, womit ein Kompetenzbereich markiert ist, dem auch im späteren Berufsleben ein großer Stellenwert zukommt (vgl. Lenz 2009).

Hier setzt das Projekt Forum Mündliche Kommunikation (FMK) an, das im Februar 2012 an der geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Duisburg-Essen eingerichtet wurde. Das Projekt ist Teil eines übergreifenden Programms, das unter der Bezeichnung „Bildungsgerechtigkeit im Fokus“ vor allem Verbesserungen in der Studieneingangsphase anstrebt.¹ Als zentrale Anlaufstelle ist das FMK in diesem Rahmen für die Vermittlung eines Bereichs der Sprachbeherrschung zuständig, der Studienverlauf und -aktivität entscheidend mitprägt und der Aspekte einschließt, wie

- die Bewusstmachung von Anforderungen mündlichen Sprachverhaltens,
- die Sensibilisierung für Wirkungsaspekte des Sprachverhaltens,
- die Förderung eines selbstbewussten und stärker kontrollierten Auftretens,
- Argumentationsfähigkeit,
- die Fähigkeit zur Strukturierung und verständlichen Darstellung komplexer Sachverhalte und zur überzeugenden Darlegung eigener Standpunkte und Positionen.
-

Studierende erhalten hier – in möglichst effektivem Verbund mit ihrem Fachstudium – Angebote zur Professionalisierung ihres Sprachverhaltens im öffentlichen Raum.

Der vorliegende Artikel erläutert, wie das FMK aufgebaut ist und wie seine unterschiedlichen Angebote miteinander verbunden sind bzw. zusammenwirken.

ZUR ANGEBOTSTRUKTUR:

BEGLEITEND, VORBEREITEND, ERGÄNZEND UND MULTIPLIZIEREND

Weniger denn je können Hochschulen heutzutage davon ausgehen, dass ihre Studierenden einheitliche Voraussetzungen mitbringen. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass die Zahl von Studierenden pro Jahrgang in den letzten Jahren erheblich zugenommen hat (siehe: Integrierte Ausbildungsberichterstattung für den Zeitraum von 2005 bis 2014 im Berufsbildungsbericht 2015, BMBF: 66 ff.).

Eine 2009 durchgeführte Studierendenbefragung an der Universität Duisburg-Essen hat aufgezeigt, wie heterogen insbesondere die Studierendenschaft dieser Hochschule zusammengesetzt ist. Ermittelt wurde ein relativ hoher Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund, an Studierenden aus Nicht-Akademiker-Familien und solchen, die neben dem Studium erwerbstätig sind (Schönborn & Stammen 2011: 94). Vor diesem Hintergrund verfolgt die Universität Duisburg-Essen besonders intensiv das Ziel, diese Vielfalt als Potenzial anzuerkennen und zu nutzen. Auch

die im Programm „Bildungsgerechtigkeit im Fokus“ gebündelten Maßnahmen, zu denen das Forum Mündliche Kommunikation gehört, zielen vorrangig auf Studierende, für die das Studium einen Bildungsaufstieg darstellt, auch wenn die eingerichteten Maßnahmen natürlich allen Studierenden offenstehen und der Bildungshintergrund der Teilnehmenden nicht eigens erhoben wird.

Damit ist ein Rahmen gesetzt, an dem sich die Angebote des FMK orientieren müssen: Das FMK bietet Formen zur zusätzlichen Qualifizierung an, die für die Studierenden nicht curricular verbindlich sind und die schon allein aus diesem Grund attraktiv genug sein müssen, um Studierende zur freiwilligen Nutzung zu motivieren. Entsprechende Angebote müssen daher flexibel angelegt sein, um mit überschaubarem zeitlichen Aufwand in bereits recht volle Studienpläne zu passen. Um dies zu gewährleisten, ist eine enge Verzahnung und Integration von Fachstudium und Sprachkompetenzschulung sinnvoll und wünschenswert.

Um diese Ziele zu erreichen, richtete das FMK Angebote zur Bearbeitung der mündlichen Fertigkeiten Studierender ein, die – wie im Folgenden beschrieben – auf vier Ebenen ins Studium integriert sind: begleitend, vorbereitend, ergänzend und multiplizierend.

Begleitend

Als wesentlicher Teil des Angebots wurde vom FMK zunächst eine Form der Seminarbegleitung eingerichtet, bei der die Ausbildung im Fachstudium als konkreter praktischer

Bezugspunkt für eine vertiefende Reflexion der eigenen mündlichen Fertigkeiten der Studierenden genutzt wird: das Videofeedback. Dieses sieht vor, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des FMK – jeweils in Absprache mit den Lehrpersonen – Seminare besuchen, in denen Studierende in Form von Referaten mündliche Leistungen erbringen müssen. Sie unterbreiten den Studierenden das Angebot, die Referate auf Video aufzuzeichnen und ihnen, gestützt auf die Videoaufzeichnung, ein qualifiziertes Feedback zu geben. Das Videofeedback bietet u. a. die Möglichkeit zur reflektierenden Auseinandersetzung mit der Außenwirkung, die man in der Rolle des oder der Vortragenden erzielt. Wie genau das Videofeedback in den Seminarkontext eingebunden werden kann, welche Ergebnisse es erbringt und wie es von Studierenden aufgenommen wird, soll später genauer beschrieben werden (siehe Kapitel „Videofeedback und Seminarbegleitung“).

Vorbereitend

Ergänzend zum Videofeedback ergab sich als eine weitere Form der Seminarbegleitung die ReferateWerkstatt. Sie bietet bereits im Vorfeld bei der Erstellung von Referaten Hilfestellungen an. In Absprache mit den Lehrenden bekommen Studierende bestimmter Seminare die Möglichkeit, ihr Referat eine Woche vor dem Präsentationstermin in Form einer Generalprobe durchzuspielen.² Im Anschluss erhält jede Referatsgruppe Feedback von den anderen anwesenden Studierenden und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des FMK.

Das Feedback kann sich dabei beispielsweise auf die Strukturierung des Inhalts, die Gestaltung der Präsentationsmedien, auf die persönliche Wirkung der Vortragenden oder auch auf den individuellen Sprachgebrauch beziehen. Ziel der ReferateWorkstatt ist es, den Studierenden zu mehr Sicherheit in Bezug auf ihr Referat zu verhelfen, indem bereits vor dem Auftritt im Seminar bestimmte Schwierigkeiten in der Vorbereitung erkannt und dazu Handlungsalternativen erarbeitet werden. Die ReferateWorkstatt soll hier also eine „Entlastungsfunktion“ übernehmen (Gold & Souvignier 2001: 73).

Ergänzend

Wer einen breiter angelegten Einblick in Bedingungen und Faktoren universitärer Redeanlässe erhalten will, kann darüber hinaus das Kursangebot des FMK nutzen. Dieses umfasst im Kern eine Reihe von ein- bis zweitägigen Blockveranstaltungen. Sie sind als Crashkurse angelegt und auf diese Weise gut in die vom Fachstudium vorgesehenen studentischen Stundenpläne integrierbar. Die Themen der Blockveranstaltungen betreffen zum einen Grundfähigkeiten, die ein Studium (insbesondere der Geisteswissenschaften) voraussetzt, wie das Lesen, Verstehen und die paraphrasierende Wiedergabe wissenschaftlicher Texte sowie spezifische Aspekte der Sprachverwendung im wissenschaftlichen Bereich. Zum anderen werden mit Bezug auf universitäre Kontexte Kurse zur Schulung der rhetorischen Bewältigung unterschiedlicher Rede- und Gesprächsformen

angeboten, insbesondere zu Vortrags- und Präsentationstechniken, Diskussion, Moderation, Prüfungsgesprächen u. ä.

Alle Kurse sind in hohem Maße praxisbezogen. Sie zielen darauf ab, den Teilnehmenden Besonderheiten der verschiedenen Gesprächsformen bewusst zu machen und sie für Teilkompetenzen zu sensibilisieren. Eine Form, in der das jeweils geschieht, stellen praktische Übungen dar, welche die Teilnehmenden einzeln oder in Kleingruppen durchführen, wobei auch jeweils individuelle Fähigkeitsprofile in den Blick geraten. In allen Kursen wird Wert darauf gelegt, dass die Teilnehmenden in ausführlicher und konstruktiver Weise Feedback erhalten.

Multiplizierend

Als Anlaufstelle für Fragen, die Formen, Weiterentwicklung und Kriterien mündlicher Sprachbeherrschung im universitären Kontext betreffen, bietet das FMK daneben in vielfältiger Weise Beratung und Service für Studierende und Lehrende an.

Eine besondere Rolle spielen dabei Multiplikatorenschulungen, die zugleich eine Möglichkeit darstellen, mittelbar eine größere Anzahl Studierender zu erreichen. Solche Schulungen richten sich zum einen an studentische Tutorinnen und Tutoren und zeigen Möglichkeiten auf, Studierende in Tutorien für grundlegende Teilaspekte mündlicher Kompetenz zu sensibilisieren und die Umsetzung dieser Teilaspekte durch Übungen erproben zu lassen. Zum anderen entwickelte das FMK Weiterbildungsangebote für Lehrende.

Entsprechende Workshops, die bislang zu den Themen „Referatsbegleitung in Seminaren“, „Gestaltung mündlicher Prüfungen“ und „Vortrag und Präsentation“ angeboten werden, eröffnen die Möglichkeit, die Erfahrungen weiterzugeben, die bei der Beratung und dem Coaching Studierender erworben wurden.

Um die Qualität der Arbeit – die einen hohen Praxisbezug beinhaltet – zu sichern, wurden für die Angebote des FMK maximale Teilnehmerzahlen festgelegt: Diese sehen für Crashkurse max. 15 TN, für die Seminare max. 25 TN und für die hochschuldidaktischen Schulungen max. 12 TN vor. Die Zahl der Studierenden, die an Seminarbegleitungen (Videofeedback und ReferateWorkstatt) teilnehmen, variiert je nach Belegung des jeweiligen Fachseminars zwischen 20 und 50.³

VIDEOFEEDBACK UND SEMINARBEGLEITUNG

Die oben beschriebenen Maßnahmen haben im Zusammenhang mit der Schulung kommunikativer Fähigkeiten jeweils eine eigene Wertigkeit. Dies soll im Folgenden exemplarisch für das seminarbegleitende Videofeedback beschrieben werden. Das Verfahren des Videofeedbacks ermöglicht grundsätzlich eine zusätzliche Ebene der Reflexion des eigenen Auftretens und wird in dieser Funktion als Bestandteil kommunikativer Schulungen geschätzt (vgl. Pabst-Weinschenk 1995: 16 f.). Das seminarbegleitende Videofeedback

ermöglicht es dem Team des FMK, authentische Referate – eine der häufigsten Diskursarten in den Geistes-, Gesellschafts- und Bildungswissenschaften – aufzuzeichnen sowie teilnehmend zu beobachten und diese Daten systematisch für das Feedback auszuwerten. Dieses Format bietet sich in besonderem Maße an, weil Referate Teil der Ausbildung Studierender sind: Studierende professionalisieren sich mit Referaten fachbezogen, studienbezogen sowie wissenschafts- und allgemein berufsbezogen (vgl. Guckelsberger 2005: 263). Dieser Professionalisierungsprozess kann durch das seminarbegleitende Videofeedback sichtbar gemacht und verstärkt werden. Eines der Seminare, in denen es wiederholt eingesetzt wurde, ist „Rhetorik und Präsentieren in der Sekundarstufe I und II“. Bereits der Seminartitel verrät, dass sich das Seminar an Lehramtsstudierende richtet. Dies geschieht mit dem Ziel, Referate zu einem gewinnbringenden Bestandteil des Seminars zu machen und Studierenden eigene Entwicklungsperspektiven aufzuzeigen, die sie später auch an ihre Schülerinnen und Schüler weitergeben können. Für uns gehört die Präsentationskompetenz somit zur Gesprächskompetenz, wie auch Krelle & Neumann (2014: 15) mit Blick auf den Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ in den Bildungsstandards für die Sekundarstufe I festhalten:

„Eine Anforderung in den Bildungsstandards ist es beispielsweise, *vor anderen zu sprechen*, um z. B. Zuhörerinnen und Zuhörer in Form eines *Referats zu informieren*.

Um solche Anforderungen zu bewältigen, müssen Schülerinnen und Schüler das Thema bzw. die Inhalte kohärent und für die Adressaten angemessen produzieren. Zudem müssen Reaktionen und Nachfragen des Publikums verstanden werden.“ (Herv. i. Orig.)

Es wäre demnach fahrlässig, Referate innerhalb des universitären Lehr-Lern-Diskurses zu vernachlässigen. Wo sonst sollten Lehramtsstudierende die eigenen Kompetenzen im Bereich des Referierens und Präsentierens ausbilden, die sie später ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln müssen? In diesem Sinne stellt sprachliche Kompetenz eine Schlüsselqualifikation par excellence dar.

Konzept der Seminarbegleitung

Das Konzept sieht drei Phasen vor. Zuerst wird in einem theoretischen Teil auf die Spezifik mündlicher Kommunikation eingegangen. Dann folgt eine praktische Phase, in der Referate gehalten werden. Zuletzt findet die Nachbesprechung des Referats anhand des Videos statt, in der die Selbst- und Fremdbeurteilung der eigenen Präsentationsleistung eine zentrale Rolle spielt.

Das Besondere an diesem Seminar ist die metakommunikative Ebene, da mündliche Kommunikation zugleich Medium und Gegenstand der Diskussion ist. Die Studierenden beschäftigen sich zunächst auf Basis der Theorie mit dem Thema mündliche Kommunikation (vgl. Becker-Mrotzek 2008) und der Frage nach grundlegenden Kompetenzen für mündliche Kommunikation (vgl. Becker-Mrot-

zek & Brünner 2004 sowie Quasthoff 2006). Das Präsentieren vor anderen stellt eine spezielle Form der mündlichen Kommunikation dar, die durch ihre Technikabhängigkeit und Multimodalität, ihren performativen Charakter, das interaktive Kommunikationsereignis sowie ihre Archivierbarkeit (vgl. Bucher u.a. 2010: 375 f.) und vor allem den Wissenstransfer bzw. die didaktische Wissensvermittlung charakterisiert ist. Im Seminar wird u. a. der Frage nachgegangen, inwieweit sich die mediale Präsentation, z. B. mit PowerPoint, von der antiken Rhetorik unterscheidet (vgl. Lobin 2009: 193).

Zudem steht die Frage im Raum, welche Kompetenzen eine gelungene mündliche Präsentation auszeichnen. Statt an diesem Punkt normative Vorgaben zu machen, handeln die Studierenden in kooperativen Lehr-Lern-Arrangements untereinander aus, welche Aspekte sie für gelungene Präsentationen zentral setzen, indem sie Kompetenzraster als Feedbackinstrumente anfertigen (vgl. Brüning 2003; sowie Merziger & Schnack 2005). Die Studierenden legen somit selbst fest, was sie in die Bewertung mit aufnehmen möchten, denn die Referentinnen und Referenten erhalten von ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen ein (Peer-)Feedback, das mithilfe der Kriterienraster gegeben wird. Darin tauchen Punkte von Medieneinsatz über Zeitmanagement bis hin zu Körpersprache und Struktur der Referate auf. Mit diesen Rastern leiten wir über in die zweite Phase des Seminars, in der die Studierenden ihre Referate halten. Der Inhalt der Referate

bezieht sich auf fachliche Themen aus der Sprachwissenschaft und dem Bereich der mündlichen Kommunikation. Für die Referate sind ein Zeitfenster von 20 Minuten und eine Diskussionsphase von 10 Minuten vorgesehen. In den anschließenden 15 Minuten diskutieren die Studierenden die Qualität des Vortrags. Durch dieses Vorgehen wird im Seminar eine Feedbackkultur etabliert – etwas, das die Studierenden in den Evaluationen immer wieder positiv hervorheben.

Die Nachbesprechung

Im Anschluss an die Sitzung wird mit den Referatsgruppen ein Termin zur Nachbesprechung ausgemacht, die außerhalb des Seminarkontextes in den Räumen des FMK stattfindet. Vor dem Feedbackgespräch bereiten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des FMK die Daten auf, indem sie die Beobachtungen aus dem Seminar auswerten, das Videomaterial sichten und Teiltranskripte von auffälligen Stellen anfertigen, um diese ggf. in das Feedbackgespräch einzubringen. Die Nachbesprechung selbst basiert auf dem konstruktiven Feedbackgespräch nach Pabst-Weinschenk, bei dem zunächst (a) die Wahrnehmung der Referierenden, dann die der Zuhörenden erfragt wird, anschließend (b) das Videomaterial mit der eigenen Wahrnehmung in Verbindung gebracht wird. Zuletzt (c) benennen die Teilnehmenden für sie wichtige Punkte, die sie für künftige Referate berücksichtigen möchten (vgl. Hauch & Pabst-Weinschenk 2014: 164 sowie Belgrad u.a. 2008: 30, hier als konstruktives Kritik-Ge-

spräch). In dieser sehr detaillierten Auswertung stellt die Reflexion des eigenen Verhaltens einen zentralen Bestandteil dar und wird durch die Entwicklung von Handlungsalternativen ergänzt, wie es in der angewandten Gesprächsforschung üblich ist:

„Dabei ist die angewandte Gesprächsforschung aber generell darum bemüht, dass es primär nicht *ihre* Bewertungen und Normen sind, sondern dass hinsichtlich dieser Bewertungen und Normen mit den Beteiligten Konsens hergestellt wird.“ (Herv. i. Orig. Fiehler 2012: 263)

Der Ansatz des konstruktiven Feedbackgesprächs ermöglicht es Studierenden, das Feedbackgespräch weitestgehend selbst zu steuern und im Sinne des o. g. Zitats einen Konsens über die Bewertung von Handlungsalternativen zu erreichen. Indem Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des FMK moderierend tätig sind, können sie in diese Diskussion ihr Wissen aus anderen Nachbesprechungen oder aus der wissenschaftlichen Literatur einfließen lassen und so Handlungsalternativen aufzeigen.

Dieses umfassende Feedback zu studentischen Referaten kann als effektive Form beschrieben werden, weil Studierende „[d]urch die Videomitschnitte, das persönliche Feedback und die konstruktive Kritik lernen [...], ihr eigenes Sprechverhalten realistischer einzuschätzen.“ (Pabst-Weinschenk 2011: 323). Dieser Kompetenzaufbau durch Feedback bereichert Seminare und macht Referate zu einem gewinnbringenden Bestandteil der Lehre.

ARBEITSGRUNDLAGEN

Die verschiedenen Maßnahmen der vier Angebotssäulen des FMK stehen nicht unverbunden oder abgeschlossen nebeneinander: Sie beeinflussen sich vielmehr gegenseitig in ihrer Entwicklung und weisen in ihren Grundzügen spezifische Gemeinsamkeiten auf. Während das Datenmaterial aus dem Videofeedback beispielsweise eine vielfältige Verwendung zulässt und die Grundlage für gesprächsanalytisch fundierte Schulungsmaßnahmen darstellt, erweisen sich in allen Angeboten des FMK übergreifende Aspekte wie etwa der Wunsch nach und die Problematik von Normen für die mündliche Kommunikation als zentral.

AUTHENTISCHES DATENMATERIAL

Zur Entwicklung von Schulungskonzepten, die auf den Ausbau kommunikativer Fertigkeiten abzielen, ist innerhalb gesprächsanalytisch orientierter Ansätze die Bestimmung des Ausgangspunkts von zentraler Bedeutung. Gesprächsanalytische Kommunikationsschulungen klären daher in einem ersten Schritt den gegebenen Ausgangspunkt, nicht zuletzt auch mit dem Ziel, im späteren Vergleich die Effektivität des Trainings einschätzbar zu machen. Videoaufzeichnungen einer verfestigten kommunikativen Praxis, in Auszügen erstellte Transkripte der aufgezeichneten Interaktionen und eine Auswertung dieser Daten dienen in diesem Zusammenhang zur Bedarfsermittlung für Schulungsmaßnah-

men und stellen einen wesentlichen Teil ihrer konzeptionellen Vorbereitung dar (vgl. hierzu mit beruflichem Bezug Hartung 2004: 55). Die Videoaufzeichnungen studentischer Referate könnten in ähnlicher Weise authentisches Datenmaterial für die Arbeit des Forums Mündliche Kommunikation bereitstellen, das auf unterschiedliche Art in die anderen Angebote des FMK einfließt.

Nun bieten Videoaufzeichnungen studentischer Referate allerdings nur Momentaufnahmen individueller Einzelleistungen. Besonderheiten ihrer spezifischen Ausführung sind durch vielfältige Faktoren wie Vorbereitungszeit, Themenaffinität, Teamwork in der Referatsgruppe etc. bestimmt. Hinzu kommen der jeweilige Seminarrahmen für die Referatsdarbietung, Vorgaben durch die Lehrperson und unterschiedliche Kenntnisse, die Studierende mitbringen. All diese Faktoren können in der Nachbesprechung mit den Studierenden auch zur Sprache kommen. Gleichzeitig schränken sie die Möglichkeit ein, Videoaufzeichnungen studentischer Referate als Ausgangspunkt zur Ermittlung eines vorhandenen Schulungsbedarfs zu nutzen: Aufgrund der Vielfalt der beteiligten Faktoren lassen sich die in einer solchen Datenbasis feststellbaren Befunde nämlich nicht ohne Weiteres generalisieren. Ein eindeutiges Bild hinsichtlich spezifischer Präsentationskompetenzen, die bei den Studierenden wenig ausgeprägt sind oder gar fehlen, lässt sich aus diesen Befunden nicht gewinnen. Dennoch werden hier durchaus Muster erkennbar, die für die Entwicklung von Schu-

lungsmaßnahmen nutzbar gemacht werden können. Neben einer von Guckelsberger an anderer Stelle bereits ausführlich beschriebenen spezifischen Einbettungsstruktur von Referaten in Seminare (vgl. Guckelsberger 2005: 66) kristallisierten sich bei der Sichtung unterschiedlicher Referate schnell Standardabläufe der studentischen Referatsdarbietung heraus. In diesen Standardabläufen lassen sich Sequenzen identifizieren, denen eine Schlüsselrolle zukommt (insbesondere Einleitung, Gliederung, Fazit)⁴ oder die eine Indikator-Funktion für bestimmte Formen der Bearbeitung haben (z. B. fehlende oder vorhandene Verzahnung der verschiedenen inhaltlichen Teile; Verweise auf den Seminar-kontext oder innerhalb des Referats). Entsprechende Ergebnisse, die eine Auswertung der aufgezeichneten Referate erbrachte, bildeten die Voraussetzung für die Einrichtung der ReferateWerkstatt. Sie kann auf das Wissen um übliche Standardabläufe und zentrale Teile von Referaten ebenso zurückgreifen wie auf die Kenntnis typischer Probleme. Auf dieser Grundlage können Studierenden bereits im Vorfeld konkrete Empfehlungen zur Gestaltung ihres Referats sowie Hinweise auf vermeidbare Fehler gegeben werden. Diese Empfehlungen können sich auf den Aufbau der Gliederung, das Verwenden einer Frage-/ Problemstellung, das Gestalten von Übergängen zwischen einzelnen Argumentations-schritten oder auf den Aufbau eines Fazits beziehen. Die genannten Punkte werden in studentischen Referaten häufig vernachlässigt. Es kommt mitunter vor, dass Studierende

Referate in kleinere Teile untergliedern, die dann eigenständig bearbeitet und anschließend nicht zusammengefügt werden. Häufig wirken solche Referate wie „Stückwerk“. Mit der vorherigen Analyse des Videomaterials und den daraus resultierenden Erkenntnissen kann der Fokus auf diese Problemstellen gelegt werden.

In den *Crashkursen und Seminaren* des FMK findet das Datenmaterial andere Verwendung: Es dient hier als Beispielmateriale und Veranschaulichung, von dem die Thematisierung spezifischer Teilaspekte des mündlichen Sprachgebrauchs ausgeht. In Kursen zur „Wissenschaftlichen Rhetorik“ werden Videobeispiele/-ausschnitte gezeigt, in denen Definitionen, Erklärungen oder Begründungen als Teil von Referaten auftreten. Der Rückgriff auf authentische Gesprächsanlässe, die Studierende aus eigener Erfahrung auch gut kennen und einschätzen können, erleichtert ihnen die Selbstreflexion und stellt damit den Bezug zum eigenen Verhalten her, was für Fortbildungszusammenhänge gewinnbringend ist (siehe auch Meer 2007: 129). Da das erstellte Korpus bislang nur studentische Referate berücksichtigt, muss zu anderen Bereichen der Hochschulkommunikation auf Ergebnisse aus der Literatur zurückgegriffen werden. Material hierfür findet sich etwa in den gesprächsanalytischen Arbeiten von Dorothee Meer zu mündlichen Prüfungen (vgl. Meer 1998) oder Sprechstunden (vgl. Böttcher & Meer 2000; Meer 2003; Kiesendahl 2011) ebenso wie in Arbeiten zur Seminar-

kommunikation (vgl. Meer 2009; und Redder 2002, 2009).⁵

In der *Multiplikatorenausbildung* werden die Video- und Transkriptdaten ebenfalls als Diskussionsgrundlage genutzt und ermöglichen so, den Blick auf spezifische Kommunikationssituationen zu richten, z. B. auf Fragen, wie Lehrende sich bei Eingriffen in das Referat und in die mündliche Prüfung verhalten können oder wie man Studierende besser auf diese unterschiedlichen Kommunikationsanlässe vorbereiten kann. Der kollegiale Austausch bietet einen Rahmen, um Handlungsalternativen hierfür zu erörtern. Die Teilnehmenden, die auch unterschiedlichen Fachdisziplinen angehören können, diskutieren dabei das Material aus unterschiedlichen Perspektiven und generieren neue Lösungswege und Unterrichtsszenarien.

Die Orientierung und Arbeit an und mit authentischem Datenmaterial ist also für alle Angebote des FMK von zentraler Bedeutung und fließt auf je unterschiedliche Weise in sie ein.

„WIE MAN REDEN SOLL“: ZUR ZIELSETZUNG

Die unterschiedlichen Angebotsformen des FMK weisen jedoch nicht nur durch diesen Bezug auf authentisches Datenmaterial eine Gemeinsamkeit auf. Sie stimmen auch insofern überein, als sie ihren Schwerpunkt jeweils auf die Vermittlung eines reflektierten Sprachgebrauchs legen. Demgemäß sind sie

darauf ausgerichtet, normative Orientierungen und Wertmaßstäbe, die an den mündlichen Sprachgebrauch herangetragen werden, zu hinterfragen und diese im Hinblick auf ihre jeweiligen Grundlagen zu differenzieren. Wie für alle Schulungsmaßnahmen, die auf die Entwicklung mündlicher Kompetenzen abzielen, ist auch für die Angebote des FMK die Frage zu beantworten, welche Kriterien hier zur Beurteilung für empfehlenswertes Sprachverhalten angesetzt werden (vgl. Fiehler 2001: 1700 ff.). Studierende, die Kurse des FMK oder die ReferateWorkstatt besuchen, haben ebenso wie Studierende, die am Videofeedback teilnehmen, verständlicherweise den Wunsch, Orientierung zu einem angemessenen Sprachverhalten und Empfehlungen für eine mögliche Verbesserung ihrer Fähigkeiten zu erhalten. Nicht selten ist dieser Wunsch mit der Erwartungshaltung verknüpft, dass es eindeutige Normen („Was ist denn nun richtig?“) und einfach umsetzbare Ratschläge für das mündliche Sprachverhalten gäbe. Verwunderlich ist das nicht, denn solche Vorstellungen werden ja durch eine Vielzahl kommunikativer Ratgeber gespeist und aufrechterhalten. Gerade die nicht hinreichend fundierte Normativität ebenso wie eine vereinfachte „Rezeptologie“ stellen mit Recht häufig von linguistischer Seite vorgebrachte Kritikpunkte an der vorhandenen Ratgeberliteratur dar (vgl. Bremerich-Vos 1991: 266 ff.; vgl. Bergmann 2002: 228; vgl. Antos 2001: 1720). Problematisch sind solche Normerwartungen, insofern die Leitbilder, an denen sie

ausgerichtet sind, häufig nicht hinterfragt werden und insofern sie die Komplexität der mündlichen Interaktion verkennen. So ist zunächst die Unterscheidung mündlicher und schriftlicher Sprachverwendung bewusst zu machen und im Hinblick auf möglicherweise divergente Normsetzungen für beide Bereiche zu betrachten (Koch & Oesterreicher 1994). Auf diese Weise wird schnell sichtbar, inwiefern weit verbreitete Anweisungen zur Gestaltung von Äußerungen (Sprechen im ganzen Satz, keine Pausenfüller etc.) letztlich an schriftsprachlichen Normen orientiert sind. Empirische Befunde von Forschungen zur gesprochenen Sprache haben deutlich gemacht, dass die unreflektierte Übertragung schriftbezogener Standards auf die mündliche Sprechsituation die andersgearteten Rahmenbedingungen beider Sprachmodalitäten verfehlt. So können etwa ein Satzabbruch und die Re-Formulierung eines Zusammenhangs dazu führen, dass die Zuhörenden diesen Zusammenhang besser verstehen. Mündliche Kommunikation entsteht eben – im Unterschied zur schriftvermittelten – unmittelbar: Sprechende und Zuhörende nehmen einander wahr. Mündliche Kommunikation ist demgemäß dadurch gekennzeichnet, dass sie spontane Anpassungen an Hörersignale und -rückmeldungen beinhaltet. Reparative Handlungen, Pausenfüller bzw. exothetisierte Planungsphasen, unvollständige Sätze oder Verlagerungen einzelner Äußerungselemente ins Nachfeld charakterisieren auf der deskriptiven Ebene die einzelnen Sprechhandlungen (vgl. Guckelsberger & Stezano Cotelio

2004: 433 f.). Gemessen an schriftlichen Äußerungen wirkt der mündliche Sprachgebrauch daher häufig unperfekt und fehlerhaft. In der Kommunikationssituation betrachtet, können entsprechende Äußerungen jedoch vollkommen angemessen und in ihrer Form, die auf Hörerrückmeldungen eingeht, gerade funktional sein (Beispiele hierfür gibt Boettcher 2003: 348 ff.).

Die Unterscheidung zwischen schriftlicher und mündlicher Kommunikation und die Versuchung einer voreingenommenen Betrachtung gesprochener Sprache aus dem Blickwinkel der Schriftsprache sind also zunächst bewusst zu machen, was gerade in heterogenen Kursgruppen relevant ist.

In der Auseinandersetzung mit vorhandenen Normvorstellungen der Teilnehmenden kann der Blick dann gezielt auf Analysekategorien gelenkt werden, die für den Bereich der mündlichen Kommunikation zentral sind, etwa solchen, die die Sequenzierung von Sprechereignissen betreffen.

Ausgehend von beispielhaft herangezogenem Datenmaterial ist insbesondere nach typischen Gesprächsverläufen und möglichen Argumentations- oder Vortragsgliederungen zu fragen. Häufig anzutreffende Muster können von den Teilnehmenden hinsichtlich ihrer Funktionalität und Wirkung einander gegenüber gestellt werden, wobei auch die eigenen Erfahrungen und individuelle Präferenzen deutlich gemacht und berücksichtigt werden sollten. In diesem Zusammenhang werden auch kritische oder problematische Verlaufsformen (z. B. von Prüfungs-, Sprech-

stunden- und Beratungsgesprächen) identifiziert und es wird deutlich gemacht, welche Handlungsformen besser vermieden werden sollten. Im optimalen Fall verringert bereits das grundsätzliche Wissen über erwartbare Gesprächsverlaufsformen eventuell vorhandene Unsicherheiten.

Im Rahmen der gesprächsanalytisch ausgerichteten Schulungsmaßnahmen des FMK stehen prinzipiell unterschiedliche Zielsetzungen nebeneinander: (a) die Vermittlung von Musterwissen bezogen auf bestimmte Gesprächstypen und -formen (Diskussion, Prüfungs-, Sprechstundengespräch, Moderation), (b) Kompetenzschulung bezogen auf lokale Gesprächsaufgaben, die für verschiedene Gesprächstypen zentral sind (Eingehen auf frühere Beiträge des anderen, zuhören etc.) und (c) Hilfestellung und Schulung, die sich konkret auf die sprachliche Form der Beitragsgestaltung bezieht.

Welche Gewichtung die verschiedenen Zielsetzungen in einem bestimmten Kurs oder in einer bestimmten Schulungsmaßnahme erhalten, hängt vom Kenntnisstand und Vorwissen, aber auch vom Bedarf und den Wünschen der Teilnehmenden ab.

PERSPEKTIVEN

UNTERSCHIEDLICHER AKTEURE

Das Wissen um spezifische Strukturen, Bedingungen und Muster im Bereich der Hochschulkommunikation ergibt sich aus der Analyse des Datenmaterials und wird durch die Perspektiven unterschiedlicher Akteure,

wie Lehrende und Studierende, erweitert. So berichten Studierende im Videofeedback oder in der ReferateWerkstatt – beides für gewöhnlich ein geschützter Raum, weil beide Maßnahmen ohne Seminarleitung durchgeführt werden – z. B. von Unsicherheiten im Umgang mit Texten, von unklaren Vorstellungen bezogen auf Anforderungen an Referate oder auch von Schwierigkeiten bei der Umsetzung eines Gruppenreferats. In den Multiplikatorenschulungen wird die Perspektive Lehrender auf Hochschulkommunikation deutlich, wobei sich Lehrende nicht selten eine größere Eigenständigkeit der Studierenden wünschen. Im Gespräch mit den Lehrenden zeigt sich darüber hinaus, dass ihre Anforderungen an mündliche Leistungen variieren. Das Team des FMK kann helfen, diese Varianz bewusst zu machen und weitergehend an Beispielen zu verdeutlichen. Für Lehrende wird hierdurch das Spektrum der Leistungsanforderungen transparent, mit denen Studierende konfrontiert sind.

Weil das FMK sowohl für Studierende (Crashkurse, Seminarbegleitung und Seminare) als auch für Lehrende (Multiplikatorenschulung) Veranstaltungen anbietet, lernen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des FMK unterschiedliche Perspektiven auf das Themenfeld Kommunikation an der Hochschule kennen und können auf einer erweiterten Ebene die spezifischen Strukturen, Bedingungen und Erwartungen an Referate, mündliche Prüfungen oder Sprechstunden thematisieren.

FAZIT

Der Erfolg von Kommunikationstrainings setzt u. a. eine kontinuierliche Beschäftigung mit den eigenen kommunikativen Fähigkeiten voraus:

„Man sollte es [das Kommunikationslernen, FMK] sich nicht so vorstellen, daß man einmal punktuell etwas (Neues) lernt und es dann bis an sein Lebensende beherrscht [...], sondern eher als einen permanenten, mühsamen, immer wieder von Rückfällen bedrohten Prozeß der *Verfeinerung oder Kultivierung*.“ (Fiehler 2002: 33, Herv. i. Orig.)

Zu diesem Prozess leistet das FMK einen Beitrag, indem in sämtlichen Veranstaltungsformaten Wert darauf gelegt wird, Studierende dazu zu befähigen, ein reflexives und metakommunikatives Wissen über mündliche Kommunikation und ihre Bedingungen zu erwerben, ein Wissen, das prinzipiell auf neue Situationen übertragbar ist und selbstständig erweitert werden kann.

Die Heterogenität der Studierenden, die in die Veranstaltungen des FMK kommen, führt dazu, dass sich unterschiedliche fachkulturelle Perspektiven (Betriebswirtschaft diskutiert mit Geschichtswissenschaft) und Erfahrungen unterschiedlicher Studienphasen (Bachelor, Master und Promotion) in diesen Veranstaltungen begegnen, was den Lernprozess unterstützt (vgl. Driesner 2013: 21 f.). Diese polyvalente Ausrichtung insbesondere der Crashkurse ermöglicht es, Normen und kommunikative Routinen auf ganz andere Art zu hinterfragen, als dies innerhalb eines Fachs möglich ist; die Teilnehmenden profi-

tieren vom jeweiligen Erfahrungsschatz der anderen. Auch in der Multiplikatorenschulung erweist sich die heterogene Zusammensetzung der Kurse als optimale Basis für fruchtbare Auseinandersetzungen zum Thema mündliche Hochschulkommunikation.

Die eingesetzten Methoden orientieren sich dabei an den Arbeitsprinzipien der angewandten Gesprächsforschung, indem Videoaufzeichnungen und Transkripte authentischer Kommunikationsanlässe eingesetzt und später reflektiert, diskutiert und analysiert werden. In praktischen Übungen, szenischen Spielen und dem Durchspielen von Handlungsalternativen erleben sich die Teilnehmenden der Kurse zudem selbst als Kommunizierende und erweitern über Feedback ihr Verhaltensrepertoire. Das eigene Kommunikationsverhalten wird dabei in Bezug gesetzt zu den Analysekategorien und explizit gemachten Normen, die für mündliche (Hochschul-)Kommunikation zentral sind; in diesem Spannungsfeld entsteht ein Bewusstsein für die spezifischen Herausforderungen der unterschiedlichen mündlichen Diskursarten und eine Vorstellung davon, wie Studierende diesen begegnen können.

Das FMK ist nicht bei jedem Sprechstundengespräch oder bei jedem Referat mit einem Coaching zur Stelle – aber über die (wenn auch z. T. einmalige) Beschäftigung mit den Mustern, Kategorien und allgemeinen Organisationsprinzipien mündlicher Hochschulkommunikation in den Angeboten werden die Studierenden in die Lage versetzt, sich eigenständig weiterzuentwickeln. Das FMK

	Videofeedback	ReferateWerkstatt	
begleitend	<p>erfolgt in Absprache mit der/dem Lehrenden und je nach Einordnung des Seminars im Studienverlauf</p> <p>geeignet für: Studierende mit Erfahrung beim Präsentieren</p> <p>Ziel: sich die eigene Wirkung bewusst machen</p> <p>Ablauf: Aufzeichnung des gehaltenen Referats und Angebot eines Feedbacks zur Videoaufzeichnung</p>	<p>erfolgt in Absprache mit der/dem Lehrenden und je nach Einordnung des Seminars im Studienverlauf</p> <p>geeignet für: Studierende am Beginn des Studiums</p> <p>Ziel: Beratung bei der Referatserstellung, Hinweis auf unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten und ihre Wirkung</p> <p>Ablauf: verpflichtende (Vor-)Besprechung des vorbereiteten Referats im Vorfeld der Seminarpräsentation</p>	vorbereitend
ergänzend	<p>Wöchentliche Seminare zu Schlüsselqualifikationen</p> <p>Flexibel buchbare Crashkurse zu Themen wie:</p> <ul style="list-style-type: none">• Vortrags- und Präsentationstechniken• PowerPoint• Wissenschaftliche Rhetorik• Wissenschaftliche Texte lesen, verstehen und wiedergeben• Prüfungsgespräche• Diskussion und Moderation• Imagearbeit in Gesprächen• Übungen zum wissenschaftlichen Sprachgebrauch	<p>Schulung von Tutoren u. Tutorinnen Anleitung zur didaktischen Vermittlung grundlegender Teilaspekte mündlicher Kompetenz, Vorstellung von Übungsformen</p> <p>Workshops für Lehrende (ZfH) Kollegiale Beratung; Schaffung von Austauschmöglichkeiten Hinweis auf häufig auftretende Fragen und Probleme,</p> <ul style="list-style-type: none">• im Umgang und der Bewertung von Referaten• in mündlichen Prüfungen• bei Vortrag u. Präsentation von Fachinhalten	multiplizierend
	Seminare für Studierende	Seminare für Lehrende	

Abbildung 1 Angebot des FMK im Überblick

versteht seine Arbeit in diesem Sinne als Anstoß zur Selbstreflexion: Studierende werden für bestimmte Anforderungen an mündliche Kommunikationsanlässe sensibilisiert und entfalten darauf aufbauend eigene Zielvorstellungen für die Entwicklung ihrer persönlichen Kommunikationsbiografie. So sehen Teilnehmende beispielsweise die ReferateWerkstatt als ein Format, das dabei hilft, „seine Vortragsweise vor Publikum selbst zu reflektieren“ (2014-1-2)⁶. Auch das Videofeedback wird wahrgenommen als „*einzigartige Möglichkeit einen ganz anderen Blick auf sein Referat zu bekommen und so aus seinen Fehlern zu lernen bzw. positive Komponente [sic!] zu erkennen.*“ (2015-1-1).

ANMERKUNGEN

- [1] Gefördert unter dem Kennzeichen: FKZ 01PL11075.
- [2] Die positiven Auswirkungen einer Generalprobe des Referats betont u. a. Ribeiro-Kügler 2002: 129.
- [3] Die Anzahl der Teilnehmenden variiert leicht von Semester zu Semester. Um die Größenordnung einschätzbar zu machen, seien hier beispielhaft die Zahlen für das Wintersemester 2014/2015 angeführt: In diesem Semester haben insgesamt 80 Studierende die Crashkurse und 55 die Seminare des FMK belegt, an den Seminarbegleitungen nahmen 111 Studierende teil, als Tutoren und Tutorinnen wurden 23 Studierende geschult und die hochschuldidaktischen Workshops wurden von insgesamt 23 Lehrenden besucht.
- [4] Vgl. Grzella & Voßkamp im Ersch.
- [5] Auch die beiden Korpora DGD2 und GeWiss enthalten Aufzeichnungen aus universitären Kommunikationssituationen. GeWiss-Korpus: <https://gewiss.uni-leipzig.de/index.php?id=home>. Datenbank für Gesprochenes Deutsch

(DGD2): http://dgd.ids-mannheim.de:8080/dgd/pragdb.dgd_extern.welcome (zuletzt geprüft am 25.08.2015).

[6] Interne Zählung der Evaluationsbögen.

LITERATURVERZEICHNIS

- [1] Antos, G. (2001). Gesprächsanalyse und Ratgeberliteratur. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (16/2). Berlin, New York: De Gruyter, S. 1716-1725.
- [2] Becker-Mrotzek, M. (2008). Gesprächskompetenz vermitteln und ermitteln: Gute Aufgaben im Bereich Sprechen und Zuhören. In A. Bremerich-Vos, D. Granzner & O. Köller (Hrsg.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht*. Weinheim & Basel: Beltz (Pädagogik), S. 52-77.
- [3] Becker-Mrotzek, M., Brünner, G. (Hrsg.). (2004). *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz* (Band 43). Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (Forum Angewandte Linguistik).
- [4] Belgrad, J., Eriksson, B., Pabst-Weinschenk, M. & Vogt, R. (2008). Die Evaluation von Mündlichkeit. Kompetenzen in den Bereichen Sprechen, Zuhören und szenisch Spielen. In *Didaktik Deutsch* (Sonderheft), S. 20-45.
- [5] Bergmann, R. (2002). Rhetorikratgeber aus linguistischer Sicht. Annäherungsversuch an eine Ungeliebte. In G. Brünner, R. Fiehler & W. Kindt (Hrsg.), *Angewandte Diskursforschung*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 226-246.
- [6] BMBF (2015). *Berufsbildungsbericht 2015*. Verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2015.pdf [25.08.2015]
- [7] Boettcher, W. (2003). Gesprächsforschung – Gesprächsschulung. In A. Linke, H. Ortner & P. R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Sprache und mehr (Reihe 245)*. Tübingen: Max Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik), S. 347-379.

- [8] Boettcher, W. & Meer, D. (2000). „*Ich hab nur ne ganz kurze Frage*“. *Umgang mit knappen Ressourcen: Sprechstundengespräche an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand (Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis).
- [9] Bremerich-Vos, A. (1991). *Populäre rhetorische Ratgeber. Historisch-systematische Untersuchungen* (Reihe 112). Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik).
- [10] Brüning, L. (2003). Schüler entwickeln Standards für Fachvorträge selbst. In *Deutschunterricht*, 5, S. 32-36.
- [11] Bucher, H.; Krieg, M. & Niemann, P. (2010). Die wissenschaftliche Präsentation als multimodale Kommunikationsform: zur Rezeption von Powerpoint-Vorträgen. In H. Bucher, T. Gloning & K. Lehnen (Hrsg.), *Neue Medien – neue Formate. Ausdifferenzierung und Konvergenz in der Medienkommunikation*. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verl. (Interaktiva, 10), S. 375-406.
- [12] Driesner, I. (2013). Polyvalenz – Überlegungen zu einem vielseitigen Begriff. In Universität Greifswald (Hrsg.), *Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre* (Band 1). Greifswald, S. 16-23.
- [13] Fiehler, R. (2001). Gesprächsanalyse und Kommunikationstraining. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (16/2). Berlin, New York: De Gruyter, S. 1697-1710.
- [14] Fiehler, R. (2002). Kann man Kommunikation lehren? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstraining. In G. Brünner, R. Fiehler & W. Kindt (Hrsg.), *Angewandte Diskursforschung*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 18-35.
- [15] Fiehler, R. (2012). Woher weiß der Kommunikationstrainer, wie man es besser macht? – Bewertungen und Normen in berufsbezogenen Kommunikationstrainings. In S. Günthner, W. Imo, D. Meer & J. Schneider (Hrsg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm* (Reihe 296). Berlin & Boston: De Gruyter (Reihe Germanistische Linguistik), S. 249-266.
- [16] Gold, A. & Souvignier, E. (2001). Referate in Seminaren: Warum man sie beibehalten und verbessern sollte. In *Das Hochschulwesen*, 49 (3), S. 70-74.
- [17] Grzella, M. & Voßkamp, P. (in Druck). Videobasiertes Feedback zu studentischen Referaten. In M. Dräger & M. Kuhnenn (Hrsg.), *Linguistisches Wissen in Weiterbildungen zur Kommunikationskompetenz* (8). Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (Wissen Kompetenz Text).
- [18] Guckelsberger, S. (2005). *Mündliche Referate in universitären Lehrveranstaltungen. Diskursanalytische Untersuchungen im Hinblick auf eine wissenschaftsbezogene Qualifizierung von Studierenden* (Band 34). München: Iudicium (Studien Deutsch).
- [19] Guckelsberger, S. & Stezano Cotel, K. (2004). Vom mündlichen Referat zur Seminararbeit. Eine exemplarische Analyse und Reflexion der Erfordernisse für eine studienintegrierte Sprachqualifizierung deutscher und ausländischer Studierender. In A. Wolff, T. Ostermann & Ch. Chlosta (Hrsg.), *Integration durch Sprache* (Heft 73) (1. Auflage). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Materialien Deutsch als Fremdsprache), S. 417-458.
- [20] Hartung, M. (2004). Wie lässt sich Gesprächskompetenz wirksam und nachhaltig vermitteln? Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis. In M. Becker-Mrotzek & G. Brünner (Hrsg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz* (Band 43). Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (Forum Angewandte Linguistik), S. 47-66.
- [21] Hauch, H. & Pabst-Weinschenk, M. (2014). Didaktik der Mündlichkeit. Thesen auf sprechwissenschaftlicher Grundlage am Beispiel der Vermittlung überzeugenden Sprechens. In E. Grundler & C. Spiegel (Hrsg.), *Konzeption des Mündlichen. Wissenschaftliche Perspektiven und Didaktische Konsequenzen*. Bern: Hep (Mündlichkeit, 3), S. 161-185.
- [22] Kiesendahl, J. (2011). Status und Kommunikation. Ein Vergleich von Sprechhandlungen in universitären E-Mails und Sprechstundengesprächen. In *Philologische Studien und Quellen* (Heft 227). Berlin: Erich Schmidt.
- [23] Koch, P. & Oesterreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.). *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (1). Berlin: De Gruyter, S. 587-604.
- [24] Krelle, M. & Neumann, D. (2014). Sprechen und Zuhören. In U. Behrens, A. Bremerich-Vos, M. Krelle, K. Böhme & S. Hunger (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen; mit CD-ROM* (1. Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor (Scriptor Praxis), S. 14–45.
- [25] Lenz, F. (Hrsg.). (2009). *Schlüsselqualifikation Sprache. Anforderungen – Standards – Vermittlung (Band 50)*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (Forum Angewandte Linguistik).
- [26] Lobin, H. (2009). *Inszeniertes Reden auf der Medienbühne. Zur Linguistik und Rhetorik der wissenschaftlichen Präsentation* (Band 8). Frankfurt am Main: Campus (Interaktiva: Schriftenreihe des Zentrums für Medien und Interaktivität, Giessen).
- [27] Meer, D. (1998). *Der Prüfer ist nicht der König. Mündliche Abschlussprüfungen in der Hochschule* (Band 202). Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik).
- [28] Meer, D. (2003). *Sprechstundengespräche an der Hochschule. „Dann jetzt Schluss mit der Sprechstundenrallye“; ein Ratgeber für Lehrende und Studierende*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- [29] Meer, D. (2007). „ich wollte ja eigentlich mittagessen“ – Zur Notwendigkeit und den Möglichkeiten der Didaktisierung gesprächsanalytischer Daten für Fortbildungszwecke. In *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (8), 117–159. Verfügbar unter <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2007/ag-meer.pdf> [25.08.2015]
- [30] Meer, D. (2009). „eh- meine erste frage IST, eh- (1)“ – Plenumsgespräche in hochschulischen Lehrveranstaltungen. In M. Lévy-Tödter & D. Meer (Hrsg.), *Hochschulkommunikation in der Diskussion*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, S. 45–70.
- [31] Merziger, P. & Schnack, J. (2005). Mit Kompetenzrastern selbstständiges Lernen fördern. In *Pädagogik*, 57 (3), S. 20-24.
- [32] Pabst-Weinschenk, M. (1995). *Reden im Studium. Ein Trainingsprogramm*. Berlin: Cornelsen Scriptor (Studium kompakt).
- [33] Pabst-Weinschenk, M. (Hrsg.). (2011). *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Mit 15 Tabellen* (2. überarb. Auflage). München [u.a.]: Reinhardt (UTB, 8294: Sprachwissenschaft, Medien- und Kommunikationswissenschaft).
- [34] Quasthoff, U. (2006). Entwicklung mündlicher Fähigkeiten. In U. Bredel, H. Günther & P. Klotz (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch* (2. durchges. Auflage). Stuttgart: UTB GmbH, S. 107-120.
- [35] Redder, A. (2002). Sprachliches Handeln in der Universität – das Einschätzen zum Beispiel. In A. Redder (Hrsg.), *„Effektiv studieren“. Texte und Diskurse in der Universität* (Beiheft 12). Duisburg: Gilles & Francke (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie), S. 5-28.
- [36] Redder, A. (2009). Sprachliche Wissensbearbeitung in der Hochschulkommunikation – empirische Analysen und kritische Perspektiven. In M. Lévy-Tödter & D. Meer (Hrsg.), *Hochschulkommunikation in der Diskussion*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, S. 17-44.
- [37] Ribeiro-Kügler, A. (2002). Das Referat als mündliche Wissensvermittlung von Studenten für Studenten. In A. Redder (Hrsg.), *„Effektiv studieren“. Texte und Diskurse in der Universität* (Beiheft 12). Duisburg: Gilles & Francke (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie), S. 127-134.
- [38] Schönborn, A.; Stammen, K.(2011). Vielfalt als Potential. Heterogenität von Studierenden im Kontext von Qualitätsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen. In *Qualität in der Wissenschaft (QiW). Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration*, 5 (4), S. 91-96.

