



Winfried Ulrich (Hrsg.)

Deutschunterricht

in Theorie und Praxis (DTP)

3

Mündliche Kommunikation
und Gesprächsdidaktik

Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.)



Deutschunterricht in Theorie und Praxis

DTP

**Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache
und Literatur in elf Bänden**

herausgegeben von

Winfried Ulrich

Band 3



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik

herausgegeben

von

Michael Becker-Mrotzek

4. unveränderte Auflage



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlag: PE-Mediendesign, Elke Pfiffner,
88521 Ertingen

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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN: 978-3-8340-1015-5

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2020
Printed in Germany – Druckerei. Format Druck, Stuttgart

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers des Handbuchs „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“	IX
Vorwort des Herausgebers dieses Bandes	XIII
A Geschichte und Entwicklung	
A 1 Die Entwicklung des Lernbereichs: Von der Rhetorik zur Didaktik mündlicher Kommunikation von <i>Marianne Polz</i>	3
B Konzeptionelle und empirische Grundlagen	
B 1 Mündliche Kommunikation von <i>Reinhard Fiehler</i>	25
B 2 Analyse mündlicher Kommunikation von <i>Gisela Brünner</i>	52
B 3 Mündliche Kommunikationskompetenz von <i>Michael Becker-Mrotzek</i>	66
B 4 Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz von <i>Uta Quasthoff</i>	84
C Kompetenzbereiche und Unterrichtsziele	
C 1 Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung von <i>Michael Becker-Mrotzek</i>	103
C 2 Bildungsstandards – Mündliche Kommunikation von <i>Brigit Eriksson</i>	116
C 3 Bildungsstandards für die Vorschule von <i>Gerhard Stamm</i>	129
C 4 Bildungsstandards für die Grundschule von <i>Brigit Eriksson</i>	144
C 5 Bildungsstandards für die Sekundarstufe I von <i>Patrick Voßkamp</i>	160

C 6	Bildungsstandards für die Sekundarstufe II <i>von Ingwer Paul</i>	179
C 7	Bildungsstandards für den berufsbildenden Bereich <i>von Peter Weber</i>	191
C 8	Vermittlung mündlicher Kompetenz in der Lehrerbildung <i>von Ines Bose / Norbert Gutenberg</i>	202

D Methoden und Medieneinsatz

D 1	Methodenübersicht <i>von Marianne Polz</i>	223
D 2	Gruppenunterricht <i>von Theodor Diegritz / Ludwig Haag</i>	251
D 3	Kooperatives Lernen <i>von Dietlinde H. Heckt</i>	264
D 4	Szenisches Spiel <i>von Jürgen Belgrad</i>	278
D 5	Gesprächsdidaktik: Gespräche im Unterricht transkribieren und analysieren <i>von Gisela Brünner / Peter Weber</i>	297

E Zum gegenwärtigen Stand empirischer Unterrichtsforschung

E 1	Unterrichtskommunikation <i>von Konrad Ehlich</i>	327
E 2	Die Frage im Lehr-Lerndiskurs: Geschichte einer Funktionalisierung – Perspektiven einer Überwindung <i>von Rainer von Kögeln</i>	349
E 3	Gruppenarbeit im Unterricht <i>von Ludwig Haag / Theodor Diegritz</i>	378

E4	Schülersprache, Schulsprache, Unterrichtssprache von <i>Eva Neuland / Petra Balsliemke / Anka Baradaranossadat</i> . . .	392
E5	Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Unterrichtsgespräch im naturwissenschaftlichen Unterricht von <i>Mareike Kobarg / Manfred Prenzel / Katharina Schwindt</i> . . .	408
F Erfolgskontrollen und Leistungsmessung		
F1	Kommunikation beobachten und beurteilen von <i>Annette Mönnich / Carmen Spiegel</i>	429
F2	Leistungsmessung von <i>Brigit Eriksson</i>	445
F3	Hörüberprüfungen – Relevanz und Methoden von <i>Frans Coninx</i>	458
G Exemplarische Modelle		
G1	Erzählen im Unterricht der Grundschule von <i>Sören Ohlhus / Juliane Stude</i>	471
G2	Diskutieren und Debattieren: Argumentieren in der Schule von <i>Elke Grundler / Rüdiger Vogt</i>	487
G3	Streitschlichtung von <i>Carmen Spiegel</i>	512
G4	Die Freie Rede im Unterricht von <i>Annette Mönnich</i>	525
G5	Schüler/innen präsentieren von <i>Anne Berkemeier / Lothar Pfennig</i>	544
G6	Schüler/innen moderieren von <i>Anne Berkemeier / Lothar Pfennig</i>	553
G7	Erklären im Unterricht von <i>Nicole Neumeister / Rüdiger Vogt</i>	562
Sachwortregister		584

Vorwort des Herausgebers des Handbuchs „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“

Zur Konzeption des Handbuchs DTP

Der Deutschunterricht ist das zentrale Unterrichtsfach, das Kernfach im allgemeinbildenden Schulwesen Deutschlands mit der Aufgabe, nicht nur die grundlegenden Kulturtechniken des Lesens und Schreibens zu vermitteln, sondern die an Sprache und Texte gebundenen kognitiven, kommunikativen und kreativen Fähigkeiten der heranwachsenden Generation zu fördern. Dabei geht es um „Schlüsselqualifikationen“, die zur Bewältigung vieler Situationen im privaten und beruflichen Alltag benötigt werden, sowie um Kompetenzen, die zur Teilnahme am kulturellen Leben der Gesellschaft befähigen.

Sprache ist von zentraler Bedeutung für das menschliche Leben. Erst seine Sprache macht den Menschen zu dem, der er ist. Seine Sprachkompetenz befähigt ihn zum Handeln. Sie hilft beim Erwerb von Weltwissen, bei der Begriffsbildung und bei Denkopoperationen; sie erlaubt den zwischenmenschlichen Austausch von Gedanken und Gefühlen, rezeptiv beim Zuhören und Lesen, produktiv beim Sprechen und Schreiben. Keine andere Fähigkeit ist für die Persönlichkeitsentfaltung und die Entwicklung zu einem mündigen Glied der Gesellschaft von ähnlich herausragender Bedeutung.

Sprachkompetenz wird von früher Kindheit an erworben und erweitert, zunächst auf „natürliche“ Weise in der Familie, dann in Vorschule und Schule systematisch und zielorientiert angeleitet in Lehr- und Lernprozessen, vor allem im Deutschunterricht. Auf die Unterrichtspraxis in den Schulen und die dort erzielten Ergebnisse richten sich deshalb häufig sowohl die kritischen Blicke der Öffentlichkeit wie auch die hoffnungsvollen Erwartungen von Eltern und Bildungspolitikern.

Welche Aufgaben soll der Deutschunterricht haben? Wie soll Deutschunterricht erteilt werden? Eine Antwort auf diese Fragen darf von der „Fachdidaktik Deutsch“ erwartet werden, der Theorie des Deutschunterrichts. Sie ist eine in Forschung und Lehre an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen vertretene wissenschaftliche Disziplin. Als solche ist sie relativ jung und bislang noch nicht voll entwickelt. Sie hat es gegenwärtig nicht leicht. Einerseits muss sie sich an den Hochschulen im Kreis etablierter Disziplinen behaupten und mit vorzeigbaren, kritisch diskutierten Forschungsergebnissen um Anerkennung kämpfen. Andererseits darf sie sich dabei nicht in wirklichkeitsferne Theorie verirren. Sie muss die gegebene Unterrichtspraxis, die konkreten Lehr- und Lernprozesse

im Alltag der Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen im Auge behalten und sich innovativ auf diese beziehen. Erst in der unterrichtspraktischen Erprobung erweist sich, ob die theoretischen Konstrukte umsetzbar sind oder modifiziert werden müssen. Eine (möglichst institutionalisierte) ständige Kommunikation zwischen Forschern und Praktikern ist notwendig, der wechselseitige Austausch von Impulsen und Erfahrungen. Praxisorientierte Theorie an den Hochschulen und theoriegeleitete Praxis in den Schulen: Das muss als übergeordnetes Ziel gelten.

Diesem Ziel ist das vorliegende elfbändige Handbuch „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“ (DTP) verpflichtet. Mit ihm wird der Versuch unternommen, ein Schulfach einer in diesem Ausmaß noch nie durchgeführten wissenschaftlichen Bestandsaufnahme zu unterziehen und aus dieser Bestandsaufnahme schlüssige Vorschläge für eine zukünftige Weiterentwicklung abzuleiten. Die Theorie des Deutschunterrichts in der klassischen Ausformung von Sprachunterricht und Literaturunterricht unterzieht sich damit einer Selbstevaluation, besinnt sich auf ihre Entwicklung und ihren gegenwärtigen Zustand, artikuliert ihr Selbstverständnis und beschreibt antizipierend ihre Zukunft. Dabei bekennt sie sich zu den in den letzten Jahren/Jahrzehnten erfolgten Erweiterungen ihres Zuständigkeitsbereichs: So sind z. B. Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Fremdsprache, Mediendidaktik und frühkindliche Sprachförderung in den Fokus der Deutschdidaktik gerückt.

Die Komplexität des Gegenstands „Fachdidaktik Deutsch“ und die Schwierigkeiten seiner Beschreibung zeigen sich auch darin, dass es in vielen Aspekten Überschneidungen zu anderen Wissenschaften gibt, die sich mit der Ontogenese, der Erziehung, der Psyche von Kindern, der Sprache als System und Gebrauch, der Literatur, den Kommunikationsmedien usw. beschäftigen. Interdisziplinäre Zusammenarbeit mit gegenseitiger Befruchtung ist notwendig, z. B. mit den unmittelbaren Bezugswissenschaften Linguistik und Literaturwissenschaft, aber auch mit Schulpädagogik, Lernpsychologie, den Kognitionswissenschaften.

Außer der Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaftsdisziplinen ist die „Fachdidaktik Deutsch“ auf empirische Unterrichtsforschung angewiesen. Eine solche ist bislang erst in Ansätzen vorhanden, muss aber für die Zukunft in größerem Umfang gefordert und durchgeführt werden. Das gilt besonders, wenn aktuell Schulen und Lehrkräften einerseits viel mehr Gestaltungsfreiheit eingeräumt wird als bisher, andererseits der Erfolg ihrer Arbeit mit Hilfe fester Bildungsstandards überprüft werden soll. Beides ist erklärter Wille der Bildungspolitiker.

Das Handbuch DTP beschreibt also den Deutschunterricht nach Zielsetzungen, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsmitteln, Lernergebnissen. Eine systematische Beschreibung kommt nicht umhin, das Schulfach als eine Zusammensetzung aus verschiedenen Ziel- und Inhaltsbereichen anzusehen. Eine solche Auf-

teilung stellt in gewisser Weise eine künstliche Trennung von Zusammengehörendem dar, denn natürlich sind die Bereiche nicht autonom, sondern bereits in der Theorie vielfältig miteinander verflochten, erst recht in der Unterrichtspraxis integrativ zu behandeln. Im Bewusstsein dieser Spannung orientiert sich das Gesamtwerk DTP in seiner Gliederung an den Lern- und Arbeitsbereichen, die sich aus der Curriculardiskussion der letzten Jahrzehnte ergeben haben, und ergänzt sie um weitere für die Deutschdidaktik relevante Bereiche. So ergeben sich insgesamt elf Themenbereiche (verteilt auf dreizehn Bände bzw. Teilbände), die in der Verantwortung von jeweiligen Bandherausgebern liegen:

- 1 Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule
Prof. Dr. Herbert Günther, Universität Koblenz-Landau
Prof. Dr. Rolf Bindel, Universität Hannover
- 2 Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben
Prof. Dr. Christa Röber-Siekmeyer, Pädagogische Hochschule Freiburg
Helene Olfert, Universität Osnabrück
- 3 Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik
Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Universität Köln
- 4 Schriftlicher Sprachgebrauch/Texte verfassen
Prof. Dr. Helmuth Feilke, Universität Gießen
Prof. Dr. Thorsten Pohl, Universität Oldenburg
- 5 Weiterführender Orthographieerwerb
Prof. Dr. Ursula Bredel, Universität Hildesheim
Tilo Reißig, Universität Hildesheim
- 6 Sprachreflexion und Grammatikunterricht
Prof. Dr. Hildegard Gornik, Universität Hildesheim
- 7 Wortschatzarbeit
Prof. Dr. Inge Pohl, Universität Koblenz-Landau
Prof. Dr. Winfried Ulrich, Universität Kiel
- 8 Digitale Medien im Deutschunterricht
Prof. Dr. Volker Frederking, Universität Erlangen-Nürnberg
Dr. Thomas Möbius, Pädagogische Hochschule Heidelberg
Axel Krommer, Universität Erlangen-Nürnberg
- 9 Deutsch als Zweitsprache
Prof. Dr. Bernt Ahrenholz, Friedrich Schiller Universität Jena
Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke, Pädagogische Hochschule Freiburg
- 10 Deutsch als Fremdsprache
Prof. Dr. Bernt Ahrenholz, Friedrich Schiller Universität Jena
Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke, Pädagogische Hochschule Freiburg

11,1–3 Lese- und Literaturunterricht, Bände 1–3

Prof. Dr. Kaspar Spinner, Universität Augsburg

Prof. Dr. Michael Kämper-van den Boogaart, Humboldt-Universität Berlin

Als Projektleiter und Gesamtherausgeber des Werkes zeichnet Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Winfried Ulrich, Germanistisches Seminar der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, verantwortlich.

Alle Teilbände fügen sich in eine gemeinsame Gesamtkonzeption ein, andererseits sind sie auch als in sich geschlossene Abhandlungen zu verstehen. Inhaltliche Überlappungen der Einzelbände sind nicht ganz zu vermeiden, bis zu einem gewissen Grad sogar wünschenswert. So gibt es z. B. einen speziellen Band für Deutsch als Zweitsprache; unabhängig davon muss die Berücksichtigung der unterschiedlichen Herkunftssprachen von Schülern mit Migrationshintergrund auch in anderen Bänden erfolgen. Obgleich sich die einzelnen Bände marginal aufgrund des jeweiligen Standes der Forschung in Aufbau und Umfang unterscheiden, orientieren sich alle Autorinnen und Autoren grundsätzlich an folgender Binnengliederung:

- A Geschichte und Entwicklung des Teilbereichs des Deutschunterrichts
- B Konzeptionelle und empirische Grundlagen
- C Kompetenzbereiche, Unterrichtsziele
- D Methoden und Medieneinsatz
- E Gegenwärtiger Stand empirischer Unterrichtsforschung
- F Erfolgskontrollen und Leistungsmessung
- G Exemplarische Unterrichtsmodelle

Der Herausgeber des Gesamtwerks und die Herausgeberinnen und Herausgeber der Einzelbände hoffen, dass von dieser Veröffentlichung über viele Jahre hin fruchtbare Impulse ausgehen werden: erstens auf die schulpolitischen Diskussionen und Entscheidungen (einschließlich Lehrerbildung und Lehrplanentwicklung in den einzelnen Bundesländern), zweitens auf die fachdidaktische Forschung und Lehre an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, drittens auf eine im Vergleich damit stärker praxisorientierte Lehrerausbildung in den Studienseminaren und viertens schließlich auf die konkrete Unterrichtsgestaltung in den Schulen.

Möge im Umfeld der Wissenschaften die mit DTP vorgelegte Strukturierung der Theorie des Deutschunterrichts zusammen mit den unterbreiteten Vorschlägen zu vertiefter Forschung in ihren Gegenstandsbereichen einer weiteren Präzisierung und Profilierung der „Fachdidaktik Deutsch“ dienlich sein!

Vorwort des Herausgebers dieses Bandes

Der dritte Band des Handbuchs „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“ ist der mündlichen Kommunikation und ihrer Didaktik gewidmet. Die Mündlichkeit nimmt unter den Lernbereichen eine besondere Stellung ein, wie auch dieses Handbuch zeigt: Mindestens sieben Bände widmen sich explizit und ausschließlich dem Schriftlichen, aber eben nur ein Band dem Mündlichen. Verantwortlich hierfür sind seine besonderen Merkmale, von denen an erster Stelle sicherlich die Flüchtigkeit und Interaktivität zu nennen sind. Anders als Texte, die wegen ihrer Materialität und Dauerhaftigkeit zum zentralen Gegenstand der Philologien geworden sind, entziehen sich Gespräche und Diskurse in ihrer Flüchtigkeit nicht nur dem analytischen Zugriff, sondern in ihrer interaktiven Herstellung auch einer einfachen Autorschaftszuschreibung. Neben diesen linguistischen Merkmalen trägt zu seiner Sonderstellung auch die Tatsache bei, dass der mündliche Spracherwerb in wesentlichen Teilen in die Zeit vor dem Schuleintritt fällt: Schule heißt für viele Lesen und Schreiben lernen. Ob diese Auffassung in einer modernen Informations- und Kommunikationsgesellschaft noch angemessen ist, ist zu diskutieren. Und schließlich ergibt sich aus der dreifachen Funktion des Mündlichen als Lernmedium, Lerngegenstand und Lernziel seine Sonderstellung: kein Unterricht kommt ohne Gespräche aus.

In auffälligen Gegensatz hierzu – oder vielleicht auch als logische Konsequenz – steht die geringere Bedeutung, die dem Mündlichen bislang in der Didaktik und Unterrichtsforschung zukam. Die letzten zwanzig Jahre haben uns einen Forschungsboom zum Erwerb der geschriebenen Sprache beschert, beispielsweise in Form von Entwicklungsmodellen zum Schrift- und Schreiberwerb, die ihren Niederschlag in neuen didaktischen Konzepten finden. Wesentliche Merkmale dieser neuen Konzepte sind ihre Prozess- und Entwicklungsorientierung sowie die Unterstützung der Eigenaktivität der Lerner. Eine analoge Entwicklung hat im Bereich des Mündlichen mit deutlicher Verzögerung eingesetzt.

Vor diesem Hintergrund gibt der vorliegende Band „Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik“ einen umfassenden Überblick über den aktuellen Forschungsstand, der die Mündlichkeit als Mündlichkeit ernst nimmt und neue Impulse für Unterrichtsforschung und -praxis liefert. Insbesondere sollen alle drei Funktionen der mündlichen Kommunikation im Unterricht in ihrer Verschränktheit dargestellt werden: Als Medium des Unterrichts ist das Gespräch unverzichtbar; damit liefert es zugleich und unhintergebar die Anlässe, in denen Schüler/innen kommunikative Kompetenz erwerben; und schließlich gilt es, die Besonderheiten des Mündlichen als explizites Wissen zu vermitteln. Die in allen Bänden des Handbuchs gleiche Gliederung strukturiert den Bereich daher wie folgt:

Nach einer knappen historischen Einführung in Kapitel A werden in Kapitel B die theoretischen Grundlagen in Bezug auf die o. a. Besonderheiten des Mündlichen behandelt. Dabei geht es vor allem darum, die Eigenständigkeit des Mündlichen auch begrifflich-kategoriell zu fassen; zu diesem Zweck werden grammatische Kategorien, empirische Methoden sowie Kompetenz- und Entwicklungsfragen aus der Perspektive der Mündlichkeit behandelt. Kapitel C ist dann den Kompetenzbereichen und Unterrichtszielen gewidmet, und zwar von der Grundschule bis zur Lehrerbildung. Für alle Stufen werden aus den je besonderen Entwicklungserfordernissen Zielerwartungen formuliert, die einen Beitrag leisten sollen zur aktuellen Diskussion um Standards und Kernlehrpläne. Eine besondere Rolle spielt dabei die Frage, wie die Unterrichtskommunikation selbst als Mittel der Gesprächsdidaktik fungieren kann.

Kapitel D gibt einen umfassenden Überblick über die unterschiedlichen Methoden und ihre didaktischen Funktionen, mit denen die Gesprächskompetenz systematisch gefördert werden kann. Erörtert werden die kommunikativen Bedingungen und kognitiven Möglichkeiten so unterschiedlicher Verfahren wie Gruppenunterricht, szenisches Spiel oder Einsatz von Transkripten im Unterricht. Kapitel E rekapituliert den aktuellen Stand der empirischen Unterrichtsforschung, indem aufgezeigt wird, was wir über Wirkung und Funktionsweise der unterschiedlichen Kommunikationsformen im Unterricht wissen. Ein wesentlicher Aspekt sind dabei die (kognitiven) Potentiale der unterschiedlichen Formen von der Lehrerfrage bis zum Unterrichtsgespräch für den Lehr-Lernprozess. Das Kapitel F ist ganz den Erfolgskontrollen und der Leistungsmessung gewidmet, denen vor dem Hintergrund der Bildungsstandards eine besondere Bedeutung zukommt und die im Bereich des Mündlichen mit besonderen Herausforderungen zu kämpfen haben. Das abschließende Kapitel G stellt einige exemplarische (Unterrichts-)Modelle zur Förderung der Gesprächskompetenz vor, die das zuvor Thematisierte mit Blick auf den Schulalltag konkretisieren.

Köln, im Sommer 2009

Michael Becker-Mrotzek

A

Geschichte und Entwicklung

MARIANNE POLZ

A 1 Die Entwicklung des Lernbereichs: Von der Rhetorik zur Didaktik mündlicher Kommunikation

Die Geschichte des Lernbereichs im 20. Jahrhundert ist durch eine Reihe von Einflussfaktoren und Abhängigkeiten auf die jeweiligen Konzeptionen zum Mündlichen gekennzeichnet. Das sind insbesondere:

- der Entwicklungsstand der Fachdidaktik als Wissenschaft,
- der Stand der Sprachwissenschaft und ihr Einfluss auf die Fachdidaktik,
- der pädagogische und psychologische Einfluss auf die Fachdidaktik,
- Charakteristika der Zeit und schulpolitische Forderungen.

In diesem Zeitraum wechseln immer wieder Phasen der Wertschätzung mündlichen Sprachgebrauchs mit Phasen, in denen der schriftliche Sprachgebrauch dominiert und der mündliche nur eine dienende Rolle besitzt. Aber auch in Zeiten, in denen didaktische Konzeptionen zum Mündlichen favorisiert werden (z. B. in der Reformpädagogik, während der kommunikativ-pragmatischen Wende), sind die Auffassungen heterogen. Zudem orientieren sie sich unterschiedlich weit: Einige akzentuieren den mündlichen Sprachgebrauch als *Gegenstand* des Deutschunterrichts, andere stärker als ihr *Medium*. Was die Fähigkeitsentwicklung anbelangt, unterscheiden sich die Vorstellungen hinsichtlich der Komplexität bzw. Betonung von reproduktiven, produktiven, rezeptiven bzw. metakommunikativen Sprachleistungen. Einzelne Konzeptionen sind im vorliegenden Betrachtungszeitraum von großer Nachhaltigkeit, d. h., dass in späteren Theorien erneut auf sie zurückgegriffen wird und sich Entwicklungslinien ergeben. Einschränkend muss angemerkt werden, dass der unterrichtspraktische Einfluss der zahlreichen Programme und Theorien, über die reflektiert wird, nicht empirisch untersucht wurde und diese daher nicht mit der Unterrichtspraxis selbst verwechselt werden dürfen.

1 Die Zeit von der Jahrhundertwende bis 1945

Die didaktischen Konzeptionen zum mündlichen Sprachgebrauch am Beginn des 20. Jahrhunderts müssen vor dem Hintergrund einer traditionell selektiven Funktion der deutschen Schule gesehen werden, deren Anliegen sich für die Volksschule und das Gymnasium deutlich unterscheiden.

1.1 Mündliches in den höheren und in den Volksschulen um die Jahrhundertwende

Um die Jahrhundertwende wirken zahlreiche Einflüsse des 19. Jahrhunderts weiter auf die Stellung des Mündlichen im Sprachunterricht und werden insbesondere im deutschen Reich nach 1871 verstärkt mit einer nationalen Ausrichtung verbunden. Der Rhetorikunterricht ist zuvor lange Zeit zunächst an den Lateinschulen, später auch an den Gymnasien als eigenständiger Bereich fester Bestandteil des Unterrichts. Bis ins 19. Jahrhundert wird der *Beredsamkeit* in monologischen Formen eine erhebliche Bedeutung zuerkannt. Der Rhetorikunterricht in den Schulen ist zunächst eng an die antike griechische und lateinische Literatur gebunden, spielt aber auch noch später in Verbindung mit der deutschen Literatur eine wichtige Rolle. In der Funktion der Elitenausbildung (vgl. Friedrich 2003, 576) ist die Bedeutung des Rhetorikunterrichts an den höheren Schulen insbesondere für den Aufsatzunterricht und die Befähigung zum Reden unstrittig. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts verliert die Rhetorik in Deutschland weiter an öffentlichem Ansehen, als Schulfach fällt sie in die Bedeutungslosigkeit, was nach Ansicht Uedings (2005, 33) wiederum zum Schwinden rhetorischen Wissens führt. Im Kaiserreich will Wilhelm II. eine nationale Basis für das Gymnasium schaffen und das Deutsche gegenüber dem Lateinischen und Griechischen aufwerten, indem er statt rhetorischen Unterrichts den deutschen Aufsatz in den Mittelpunkt setzt (Frank 1973, 512). Dennoch spielt die praktische Rhetorik in der Schule und an den Universitäten noch immer – wenn auch nicht als eigenständiges Fach – eine gewisse Rolle als Anleitung zum Verfassen von Reden und Aufsätzen (Ueding 2005, 70).

In der Tradition der Volksschulen bestehen die zentralen Ziele des Sprachunterrichts in der Aneignung der geschriebenen Sprache und in der reproduzierenden und imitierenden Annäherung an die Hochsprache. Zugleich gibt es eine Wertschätzung des mündlichen Memorierens und Deklamierens – insbesondere im 19. Jahrhundert wurde mit Bezug auf Goethe der Deklamationsunterricht aufgewertet, auf den sich dann auch die Kunsterziehungsbewegung wieder beruft. In der dialogischen Kommunikation dominiert das katechetische Gespräch (im Weiterwirken von Ratkes katechetischer Sprachlehre), im 19. Jahrhundert kommt besonders an den Stadtschulen das sokratische Unterrichtsgespräch nach dem Muster Herbarts hinzu (vgl. Friedrich 2003, 574). Die Sprachwissenschaft nimmt keinen Einfluss auf die Entwicklung von didaktischen Konzeptionen zum Mündlichen.

Aus der Unzufriedenheit mit dem Deutschunterricht und der unterrichtlichen Kommunikation an deutschen Schulen heraus erscheint 1867 die 1. Auflage von Rudolf Hildebrands Buch „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt“. Besonders wird in der Folge-

zeit auf den dritten und vierten seiner vier, das theoretische Gerüst seines Werkes bildenden Grundgedanken Bezug genommen:

„3. Das Hauptgewicht sollte auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene und gesehene.

4. Das Hochdeutsch, als Ziel des Unterrichts, sollte nicht als etwas für sich gelehrt werden, wie ein anderes Latein, sondern im engsten Anschluß an die in der Klasse vorfindliche Volkssprache oder Haussprache.“ (Hildebrand 1928, 5)

Seine Forderung nach Aufwertung der gesprochenen Sprache bedeutet, „beide Existenzformen müssen wieder in ihr natürliches Verhältnis rücken“ (ebd., 45), „Ohr und Mund [sind – M.P.] als Hauptträger der Muttersprache“ zu behandeln (ebd., 48). Seine Positionen bieten Anknüpfungspunkte für die Reformpädagogik verschiedener Richtungen der Jahrhundertwende und werden im 20. Jahrhundert – in der Fachdidaktik beider deutscher Staaten – mehrfach aufgegriffen. Des Weiteren übt die Entwicklungspsychologie einen deutlichen Einfluss auf die Methodik des Deutschunterrichts aus. So ergeben sich drei Stränge für die Zeit ab der Jahrhundertwende: die Kunsterziehungsbewegung, die Arbeitsschulbewegung und die Herausbildung der Sprecherziehung.

1.2 Die Kunsterziehungsbewegung

Die Kunsterziehungsbewegung sieht den Künstler im Kinde und greift zum einen auf den Deklamationsunterricht zurück. Zum anderen ist ein deutlicher Wandel in dem sog. freien Schulaufsatz zu sehen, unter dem sowohl eine schriftliche als auch eine mündliche Leistung verstanden wird. Auf dem zweiten Kunsterziehungstag 1903 in Weimar, der sich mit den Aufgaben des Deutschunterrichts befasst, fordert Kerschensteiner die Erhöhung der Ausdrucksfähigkeit der Jugend (Kunsterziehung 1929, 65 ff.). Götze und Wychgram arbeiten den Zusammenhang von mündlicher Ausdrucksfähigkeit des Lehrers und sprachlicher Leistung des Kindes heraus (ebd., 77 f., 101 f.), Ernst kritisiert das niedrige Niveau der Entwicklung von Melodik, Rhythmik und Dynamik der Sprache (ebd., 97), Lichtwark betont die Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit des Kindes als eine „natürliche Kraft und Gabe“ (ebd., 123). Hackenbergs Standpunkt betrifft die Pflege der Kunst der Rede mit der Zielstellung,

„die Schüler zu befähigen, klar Gedachtes selbständig und selbsttätig in angemessene sprachliche Form zu kleiden, für die eigenen Gedanken schnell und sicher den passenden Ausdruck zu finden, das, was man weiß und glaubt, was man denkt und fühlt, verständlich und zusammenhängend auszusprechen und mitzuteilen“ (ebd., 72).

Mündlicher Ausdruck soll Gegenstand des Lehrplans sein und systematisch entwickelt werden, eine weitere Befähigung zum zusammenhängenden Sprechen der Schüler müsse über die Unterrichtsführung und die Reduzierung der Lehrerfragen erreicht werden. Berthold Otto knüpft in seiner 1906 gegründeten Privat-

schule für die Entwicklung des dialogischen Sprachgebrauchs an die „Tischgespräche“ an, zugleich setzt er seine reformerischen Konzepte vom „Erkenntnistrieb“ des Kindes, der „Altersmundart“, vom „freien Gesamtunterricht“ und von der „Bedeutung der Spracherziehung“ um (vgl. Scheibe 1969). Karl Schmeing (1922) wendet sich besonders der rhetorischen Ausbildung an höheren Schulen zu und schlägt methodische Wege vor, die er fließend zwischen den Klassenstufen in Abhängigkeit von der Individualität der Schüler verstanden wissen will (vgl. ebd., 26). Für die Unter- und Mittelstufe sind das u. a. Übungen im Ersprechen von Gedichten, freie Erzählungen vor der Klasse, Besprechungen von Vorträgen; in der Oberstufe plädiert er für den Schülervortrag und die Rede. Dabei richtet er sein Augenmerk mehr auf die bewusste Pflege der rhetorischen Technik als auf die leere Deklamation. In der unterrichtlichen Phasengestaltung lehnt er sich an die praktische Rhetorik an, schließt zugleich metakommunikative Reflexion (vgl. ebd., 58 ff.) und Sprechtechnik ein.

Da auch die Kunsterziehungsbewegung die nationale Einstellung der Schüler fördern will, werden zahlreiche Positionen von der völkischen Pädagogik aufgegriffen (Frank 1973).

1.3 Die Arbeitsschulbewegung

Die Arbeitsschulbewegung ist eine der differenziertesten Strömungen der Reformpädagogik. Richtungweisend für viele nachfolgende Anschauungen sind Gaudigs pädagogische Ansichten zur Verwirklichung der „freien geistigen Tätigkeit“ in der Unterrichtskommunikation. Vor allem zielt sein Angriff auf den Frage-Antwort-Unterricht und den darin herrschenden „Despotismus“ der Lehrerfrage (vgl. Gaudig 1909, 13). Dem stellt er verschiedene Organisationsformen – Gruppen- und Klassenunterricht in kooperativer Qualität (vgl. ebd., 58) – bis hin zum Meinungsstreit als „dialektisches Verfahren“, insbesondere eine Schulung der Lernenden für das Unterrichtsgespräch und den Wert der Schülerfrage gegenüber. Zu den bedeutendsten Gaudig-Schülerinnen zählt Lotte Müller, deren Erfahrungen aus der Volks- und der höheren Schule resultieren. Sie legt insgesamt viel Wert auf eine hochwertige Gesprächserziehung, die sie an Beispielen des Literaturunterrichts dokumentiert (zu einem Vergleich der Positionen von Lotte Müller und Susanne Engelmann vgl. Ockel 1974, 68 ff.).

Eine methodische Darstellung, wie die *Einheit der Sprachbildung* im Deutschunterricht gewahrt werden kann, findet sich bei Ernst Lüttge (1903), der Hildebrand und Otto rezipiert, von den Wechselbeziehungen zwischen Laut- und Schriftsprache in der ontogenetischen Entwicklung ausgeht und von daher sein Konzept zum Sprechen und Hören ableitet, das er später zum „stilistischen Anschauungsunterricht“ weiter ausbaut. Seine didaktischen Forderungen, die er nachfolgend erläutert, lauten:

- „– Gib deinen Schülern oft Gelegenheit zum Reden!
- Erwecke in deinen Schülern die Lust zum Reden!
- Erwecke in deinen Schülern Mut zum Reden!“ (Vgl. ebd., 49 ff.)

1.4 Die Sprecherziehung

Die Sprecherziehung geht auf den Beginn des 20. Jahrhunderts zurück, als sich diese Disziplin als Vortragskunst an den Universitäten etabliert. (Das Wörterbuch der deutschen Aussprache von Theodor Siebs war 1898 erschienen.) Die sprecherzieherische Methodik nimmt Impulse aus pädagogischen Strömungen ihrer Zeit auf, zunächst aus der Reformpädagogik und der Kunsterziehungsbewegung bis 1933. Erich Drach, ange-regt durch diese Bewegungen, entwickelt innerhalb der Deutschkunde ein Lehrsystem, das programmatisch für die weitere Sprecherziehung wird und auch die Lehrerbildung beeinflusst (vgl. Pabst-Weinschenk 1993, 2003; Bose/Gutenberg 2004). Wichtig dabei ist Erich Drachs Buch „Sprecherziehung. Pflege des gesprochenen Wortes in der Schule“ (1922). Seine Gedanken hinsichtlich der „Erziehung zum Sprechen“ bzw. der „Erziehung durch Sprechen“ spiegeln die „Interdependenz von Gegenstandstheorie und Fachdidaktik“ bis heute wider (Bose/Gutenberg 2004, 56), die zum Gesamtlehr- und -lernziel der Gesprächsfähigkeit führen. Drach kann als ein Vordenker in vielerlei Hinsicht angesehen werden: Es geht ihm nicht nur um die Normen lautreinen, richtigen und ausdrucksstarken Sprechens, nicht um isolierte Redeübungen um ihrer selbst willen, sondern er bezieht die Förderung der gesamten Persönlichkeit und ihres Mitteilungswillens in sein Konzept ein. Er will die Entwicklung des Sprechenden bereits im Anfangsunterricht beginnen, später freies Sprechen u. a. in Fünfsatzübungen erproben und von der bewussten Pflege der Form über das eigene Gestalten hin zur Reflexion über das Sprechen führen. Als wichtig erachtet er die Wechselbeziehungen zwischen innerem Gedankenaufbau und äußerer sprachlicher Form u. a. m. (vgl. ausführlicher Pabst-Weinschenk 1993). Rhetorische Kommunikation wird in der Folgezeit Bestandteil sprecherzieherischer Didaktik und Methodik (vgl. Ueding 2005, 33 f.).

In der Weimarer Republik betonen offizielle Dokumente für den Deutschunterricht den o. g. vierten Leitsatz Hildebrands für den Sprachunterricht, dass der Unterricht von der „Hausprache“ ausgehen solle. Die Schulausbildung sei zu wenig rhetorisch, eine bewusste Sprecherziehung sei notwendig, die Rhetorik müsse als Fach, zumindest als Teilgebiet des Deutschunterrichts gefördert werden (vgl. Frank 1973, 749 f.). Berthold Otto setzt sich für eine altersgemäße Sprachstufung und den freien natürlichen Gebrauch des Wortes ein. Die „deutsche Bildung“, wie von Rudolf Hildebrand und einigen Reformern vorgezeichnet, wird einseitig interpretiert und führt zu einer deutlichen Nationalerziehung (ebd., 592 ff.).

1.5 Zum nationalsozialistischen Deutschunterricht

In diesem Zeitraum entwickelt sich kein originäres eigenes didaktisches Profil des Mündlichen. Die Grundsätze Hildebrands und einiger Reformer werden für den nationalsozialistischen Deutschunterricht übernommen, nun aber in entscheidender Weise in politischer Funktion akzentuiert. Der Deutschunterricht der 1930er Jahre befasst sich erstmals gründlich mit der Sprecherziehung. Als wichtigen Grund nennt Frank (1973, 827) die Wirkung des Buches „Sprecherziehung“ von Erich Drach, räumt aber ein, dass sich der Eifer allein aus dem Buch nicht erklären lasse. In der Volksschulrichtlinie von 1939 wird Hildebrands o. g. dritter Grundsatz explizit aufgeführt, „das Hauptgewicht [...] auf die gesprochene und gehörte Sprache zu legen“. Für die Schule ist offiziell eine gründliche Sprecherziehung von der Stimmbildung bis hin zur Ausdrucksschulung vorgesehen. Zugleich geht es um eine Erziehung zum Zuhören, jedoch für die einzelnen Schularten mit Abstufungen. Ausgiebig werden Vorlesen und Vortragen gefördert. Es kommt zu einer deutlichen Verlagerung des Deutschunterrichts in den Bereich des Mündlichen, die mehr oder weniger versteckt mit einer Verachtung des Literarischen einhergeht (vgl. ebd., 828 ff.).

Die steigende Bedeutung des Rhetorischen ist mit Übungen im freien Reden im Deutschunterricht der höheren Schulen verbunden, die später zur suggestiven Rede befähigen soll. An Bedeutung gewinnt die Agitationsrede, denn rednerische Talente sollen früh entdeckt werden. In der Volksschule wird ein anderes Ziel verfolgt, das vor allem im Erzählen, der Sprechfreude, der lebendigen Überlieferung besteht. Frank spricht von einer „Zweiteilung der Sprachwelt“. Kein Platz ist in der offiziellen nationalsozialistischen Spracherziehung für das dialogische Sprechen, den Disput und die Diskussion. Diese Einschätzung trifft auch Friedrich (2003, 575):

„Die Betonung der gesprochenen und gehörten Sprache als primär gegenüber der geschriebenen entsprach dem agitatorischen Impetus des dritten Reiches und seiner Schriftfeindlichkeit. Damit knüpft es an Hildebrand (1867/1947) an sowie an Entwicklungen in der deutschen Sprechwissenschaft.“

Zugleich räumt er ein, dass sich die Unterrichtspraxis vermutlich nicht wesentlich von den 1920er Jahren unterschieden haben dürfte.

2 Entwicklungsstränge in der Didaktik der mündlichen Kommunikation nach 1945 bis zum Beginn der 1970er Jahre

Die Rhetorikverachtung verstärkt sich durch ihren Missbrauch im Nationalsozialismus weiter, so dass der Begriff *Rhetorik* bis in die zweite Hälfte des Jahrhunderts negativ konnotiert bleibt. In der Folge greifen benachbarte Disziplinen wie die Kommunikations-, Medien- und Sprechwissenschaft das Anliegen der

Rhetorikforschung auf (vgl. Ueding 2005, 33 ff.), zusätzlich wird der Begriff in den 1960er Jahren medienwissenschaftlich ausgeweitet. Erst über Einflüsse aus den USA, Frankreich, Belgien und England (New Rhetorik, Noevelle Rhétorique) beginnt eine Aufwertung der antiken Rhetorik als Argumentationstheorie in den 1970er und 1980er Jahren. Mit der Tübinger Rhetorik kann nach 1970 von einer Renaissance in Deutschland gesprochen werden. Anders verhält es sich mit der praktischen Rhetorik, die in „sprechwissenschaftlichen, gesprächsanalytischen und redepädagogischen Modellen der mündlichen Präsentation“ (ebd., 35) auch nach 1945 anwendungsorientiert aufgeht, wobei Ueding die Arbeiten Hellmut Geißners explizit hervorhebt (vgl. ebd., 36).

Nach 1945 wird in allen Besatzungszonen die nationalsozialistische Ideologie ausgemerzt. Was die Ziele und Inhalte des Deutschunterrichts angeht, ist in den drei westlichen Besatzungszonen eine Kontinuität fachdidaktischer Inhalte festzustellen (vgl. Friedrich 2003, 575). Die sprecherzieherische Didaktik und Methodik nimmt Impulse der demokratisch-politischen Bildung, der Gruppendynamik und Gruppenpädagogik nach 1945 auf (vgl. Bose/Gutenberg 2004, 57) und rhetorische Kommunikation bleibt ein fester Bestandteil. Ockel (1974, 87 f.) verweist zugleich auf Franz Fahnmann (1947), der an Traditionen der Reformpädagogik anknüpft, die Grundkategorien *Sprachbetrachtung* und *Sprachgestaltung* in die Fachdidaktik einbringt, die später von Helmers aufgegriffen werden. Fahnmann tendiert aber in der Konsequenz zu einem technischen Sprechtraining.

In der sowjetischen Besatzungszone wird an reformpädagogische Konzepte angeknüpft, vor allem an die Arbeitsschulbewegung. Als Hilfen für den Ausdrucksunterricht und die Lehrerprüfungen wird auf Rudolf Hildebrand und auf Susanne Engelmanns „Methodik des deutschen Unterrichts“ (1926) verwiesen. Mit der Teilung Deutschlands gehen auch die Schulentwicklung und die Entwicklung didaktischer Vorstellungen getrennte Wege. Jenseits ideologischer Prämissen gibt es aber auch einige Parallelen in den Theorien didaktischen Handelns. Zu ihnen gehört, dass mit dem zunehmenden Vordringen von handlungs- und tätigkeitsorientierten Unterrichtskonzepten in den 1970er und 1980er Jahren die Bedeutung des Mündlichen (vgl. Friedrich 2003, 575) wächst und damit Orientierungen auf die Entwicklung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten und Prozessbetrachtungen verbunden sind.

2.1 Zu Entwicklungssträngen in der BRD

In den ersten Jahrzehnten sind es vor allem Christian Winkler, Robert Ulshöfer, Hermann Helmers und Erika Essen, die sich ausgewählten didaktischen Fragestellungen der Mündlichkeit zuwenden. Dem sprecherzieherischen Ansatz fühlt sich nach Schweinsberg auch Winkler verpflichtet. Insbesondere in den 1950er und 1960er Jahren hat er die Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts mit

Schwerpunktsetzung auf das 'Gespräch' geprägt. In dem von Alexander Beinlich herausgegebenen „Handbuch des Deutschunterrichts im ersten bis zehnten Schuljahr“ (1961) entwickelt Winkler den Handlungsrahmen einer Sprechleistung mit Bezug auf Karl Bühlers Organonmodell und Drachs Doppelziel „Erziehung zum Sprechen“ und „Erziehung durch Sprechen“. Zugleich berücksichtigt er das Hören als das Komplementärziel. Beim freien Sprechen geht er differenziert auf Teilleistungen ein, bringt Übungsvorschläge und entwickelt Kriterien für die Beurteilung von Redeleistungen. Besondere Aufmerksamkeit widmet er dem Erzählen, bei anderen Verfahren verweist er auf den schriftlichen Ausdruck. In der dialogischen Kommunikation schätzt er vor allem das Unterrichtsgespräch als eine die Kinder aktivierende Form. Drachs Überlegungen entwickelt Winkler insbesondere in seiner Leselehre weiter.

Erika Essens „Methodik des Deutschunterrichts“ kommt erstmals 1956 heraus. Sie weist der gesprochenen Sprache einen eigenen Bildungswert zu und entwickelt mit Bezug auf Drach einen Kanon formgebundener Arten mündlichen Sprachgebrauchs wie Gespräch, Vortrag, Rezitation, Spiel u. a., wobei die Übungen mit bestimmten Ablaufmustern und Stilmitteln verknüpft sind. Insbesondere bei Gesprächen folgt sie einer Idealvorstellung der Partnerschaft von Lehrenden und Lernenden. Diskussionen jedoch weist sie dem Sozialkundeunterricht zu. Insgesamt präsentieren Winkler und Essen eine relative Vielfalt von Gesprächsformen.

Robert Ulshöfer ist in diesen Jahren eine didaktische Autorität. Er begründet 1948 die Zeitschrift „Der Deutschunterricht“ und verfasst eine dreibändige Methodik, die bereits ab den 1950er Jahren erscheint. Besonders die Entwicklung des Faches Deutsch im Gymnasium ist mit seinen Impulsen verbunden. Den Schwerpunkt setzt er auf den schriftlichen Sprachgebrauch. Seine Ansichten zum Mündlichen folgen einem rhetorischen Ansatz und haben eine eher dienende Funktion „zur demokratischen Erziehung“. Sie werden bestimmt vom Grad der Formalisierbarkeit eines Gesprächs und der damit verbundenen Lehrbarkeit als ein didaktisches Auswahlkriterium. So unterscheidet er die Plauderei und zwei lehrbare, formgebundene Gesprächsarten, nämlich die „lockere“ Art des Rundgesprächs mit dem Ziel der gemeinsamen Klärung einer Frage von „allgemeiner Bedeutung“ und die „strenge Form des Streitgesprächs nach dem Vorbild der Gerichtsverhandlung oder einer parlamentarischen Debatte“ (Ulshöfer 1974, 67 ff.). Vortragsübungen versteht er als Aufsatzübungen in der Weise, dass nach klassischem rhetorischem Muster die Vorträge niedergeschrieben, auswendig gelernt und dann frei vorgetragen werden.

In den 1960er Jahren hat vor allem Hermann Helmers die Fachdidaktik entscheidend beeinflusst. Seine Auffassungen gelten schwerpunktmäßig ebenfalls dem schriftlichen Sprachgebrauch. Streng abgegrenzt von Stilistik und Rhetorik sind seine Positionen zum mündlichen Sprachgebrauch sehr verengt auf die Sprecher-

ziehung als lautreines Sprechen mit Konzentration auf Phonetik und Phonologie (bene) und Sprachübung als grammatisch richtiges Sprechen (recte) gerichtet. Er setzt auf gegenseitige Impulse von Aufsatzunterricht und mündlicher Gestaltungslehre. Die Zielstellung Helmers' besteht darin, den Schülern verbindliche Normen für das Sprechen zu vermitteln, wobei das Formale Vorrang vor dem Inhaltlichen und Funktionalen hat. Seine schulischen Überlegungen reichen vom letzten Vorschuljahr bis zur Sekundarstufe II. Am Ende der Sekundarstufe I soll eine „von Verstößen freie Sprechleistung“ möglich sein, in der Sekundarstufe II liegt der Schwerpunkt auf der „reflektorischen Bewußtmachung“ der Sprechhaltung und der Elemente von Gesprächsformen (Helmers 1966/1976, 129ff.).

In der Primarstufe zielt Ritz-Fröhlich (1977) auf das Gespräch als ein geregeltes Miteinander im Unterricht und praktiziert dazu Großgruppen-, Kleingruppen- und Partnergespräche, bevorzugt vor allem Rund- und Kreisgespräche, aber auch metakommunikative Gespräche auf der Basis von Unterrichtsprotokollen. Bereits in den 1950er und 1960er Jahren beginnt Hellmut Geißner Einfluss auf die Weiterentwicklung der traditionell sprecherzieherisch-rhetorischen Richtung der Didaktik und Methodik zu nehmen. Er greift auf Drach und auf die praktische Rhetorik zurück, was sich u. a. an der bekannt gewordenen Ausarbeitung des Fünfsatzes zeigt (Geißner 1968, 121–130), und verbindet seine Ansichten mit sozialpsychologischen Impulsen.

2.2 Die Entwicklung in der DDR

1946 kommen in der sowjetischen Besatzungszone die ersten Lehrpläne heraus, die auf der Grundlage des „Gesetzes zur Demokratisierung der deutschen Schule“ erarbeitet worden sind. Sie gelten als die 'freiesten' und 'am wenigsten verbindlichen' in der SBZ/DDR (vgl. Friedrich 2006, 150). Unter *Ausdruckspflege* findet sich das Ziel: Am Schülende soll ein junger Mensch so weit befähigt sein, „seine Gedanken und Meinungen im geselligen Umgang zu erörtern und später auch in öffentlichen Versammlungen zu vertreten, wie es dem Angehörigen eines freien, demokratischen Schulwesens zukommt“ (Rahmenlehrplan 1946, 30). Das Hauptgewicht liegt auf dem Mündlichen, es geht um Freude am Sprechen, Lust an der wirkungsvollen Rede und „Pflege der Individualität“ (ebd., 4). Methodisch wird auf die Gedanken der Reformpädagogik zurückgegriffen. Materialien aus der Zeit des Nationalsozialismus sind nicht mehr zugelassen.

Nach der Gründung der DDR bekommen die Lehrpläne einen neuen Stellenwert für die schulische Arbeit (das auszuführen würde aber zu weit führen). In den Lehrplänen der 1950er Jahre wird der o.g. Ansatz immer mehr zurückgenommen (vgl. Rose 1992, 132). Der Lehrplan von 1951 (S. 127) enthält zwar Verweise auf monologische und dialogische Formen von Klasse 1–9, bei denen es aber weniger auf das Wesen des Mündlichen ankommt, sondern sie laufen auf eine verstärkte Nutzung für die bewusste politische Parteinahme der Schülerinnen

nen und Schüler (ebd., 155), auf einen Bruch mit der reformpädagogischen Orientierung und auf eine Verknüpfung mit der Grammatik hinaus.

Ein wichtiges Forum der Information und Diskussion ist seit 1948 die im Verlag Volk und Wissen unter dem Chefredakteur Wilhelm Heise herausgegebene Zeitschrift „Deutschunterricht“. Dort und in der „neuen deutschen schule“ äußern sich zum Mündlichen damals vor allem Gerhard Gottschick, Ursula Müchnow und Rudolf Preiss. Insgesamt spielt in den Jahren von 1949 bis 1958 in den mehrfach überarbeiteten Lehrplänen vor allem der Aufsatzunterricht eine große Rolle. Die Vernachlässigung des Mündlichen und die Konzentration auf den Aufsatzunterricht halten in den 1960er Jahren mit der Orientierung auf das System der Darstellungsarten an. Erst im präzisierten Lehrplan von 1966 gibt es wieder Hinweise zur Berücksichtigung von Besonderheiten mündlicher Äußerungen zunächst in ideologiefördernder Funktion (vgl. Rose 1992), allerdings erst ab Klasse 8 für die Formen von Kurzvortrag und Diskussion, die anderen Klassen bleiben weitgehend unberücksichtigt. Insgesamt wird das Dialogische im mündlichen Sprachgebrauch gravierend unterschätzt. Auf die Asymmetrie von Lehrer- zu Schülersprache (das Verhältnis 4:1) in der Unterrichtskommunikation verweisen damals die Entwicklungspsychologen Clauß/Hiebsch (1956).

3 Die Didaktik mündlicher Kommunikation in der Folge der kommunikativ-pragmatischen Wende in Deutschland

3.1 Fachdidaktische Konzepte zum Lernbereich innerhalb der BRD

Die Aufwertung der mündlichen Kommunikation in der Fachdidaktik und der inhaltliche Ausbau des Lernbereichs setzen mit der pragmatisch-kommunikativen Wende in der Sprachwissenschaft und den Bezugswissenschaften ein. Insbesondere in den 1970er Jahren begleiten zahlreiche empirische Untersuchungen die fachdidaktischen Konzepte. Der Paradigmenwechsel hin zum sprachlichen Handeln mit allen dazugehörigen Implikationen führt zu einem generellen Umdenken in Sprachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik, was sich in der Folgezeit in ihren Theorien widerspiegelt. Da es sich zugleich um eine Zeit gesellschaftspolitischer Diskussionen handelt, üben die Theorien zum schichtenspezifischen Sprachgebrauch einen besonderen Einfluss auf die Fachdidaktik aus. Weitere Einflüsse betreffen die sprachphilosophischen Ansichten von Habermas, die Pragmatik, insbesondere die Sprechaktttheorie als sprachwissenschaftliche Handlungstheorie, die verhaltenspsychologischen Positionen Watzlawicks und Schulz v. Thuns. Bekannte fachdidaktische Richtungen in dieser Zeit sind der „Kritische Deutschunterricht“, „Der kommunikative Deutschunterricht“, „Der projektorientierte Deutschunterricht“. Die Schwerpunktsetzung fachdidaktischer Positionen verlagert sich zur bildungspolitischen Programma-

tik *Chancengleichheit, Mündigkeit und Emanzipation*. Schlotthaus (1975, 21) formuliert das Ziel, „jeden Schüler im Verlaufe seiner Schulzeit mit jener Bandbreite kommunikativer Rollenflexibilität auszustatten, die es ihm ermöglicht, die Kommunikationssituationen seines Lebens optimal zu bewältigen“. Das soll – soweit möglich – in Verbindung mit Realsituationen geschehen und verlangt komplexe Kommunikationsfähigkeit. In diesem Zusammenhang findet auch die Form der Diskussion ihren Platz im Lernbereich.

Die soziolinguistische Rezeption des schichtenspezifischen Sprachgebrauchs in den Schriften von Bernstein, Labov u. a. führt zur Thematisierung der ungleichen sprachlichen Voraussetzungen für unterrichtliches Lernen und der Sprachbarrieren sowie zur Ableitung von Konsequenzen zunächst für den kompensatorischen, nach dessen Scheitern später für den emanzipatorischen Sprachunterricht. Das didaktische Anliegen besteht darin, sprachliche Defizite der Schüler abzubauen und Fähigkeiten zu angemessenem Sprachgebrauch beim kommunikativen und sozialen Handeln zu entwickeln sowie Nachteile auszugleichen (vgl. Neuland 1974). Dem fühlen sich auch die Vertreter der *Kritischen Deutschdidaktik* verpflichtet (vgl. Ivo 1969; Müller-Michaels 1994). Integrative Konzeptionen verknüpfen mündlichen Sprachgebrauch mit anderen Lernbereichen des Deutschunterrichts. Böttcher u. a. (1976) sehen im *Kommunikationsstil* den Ausgangspunkt für die Festlegung von Lernzielen und halten das für entscheidender als den Unterrichtsinhalt.

Mit der Erweiterung hin zur Varietätenlinguistik werden über das Schichtenspezifische hinaus weitere sprachliche Einflüsse beachtet. Neuland (1992, 3) setzt den Schwerpunkt bei sprachlicher Förderung in der Folgezeit auf *Sprachbewusstheit und Sprachreflexion* durch kritische Analyse fremden und bewusste Steuerung des eigenen Sprachhandelns. Andere Ansätze sehen in gruppensprachlichen Elementen *Sprachlernsituationen* für den Deutschunterricht (vgl. Hess-Lüttich 1987, 35). Die so genannte *Lüneburger Gruppe* (Behr/Grönwaldt/Nündel/Schlotthaus 1975) und das *Bremer Kollektiv* (Grönwaldt 1974) nehmen Anregungen aus der Sprechakttheorie und Untersuchungen zu Sprachbarrieren auf und machen sie zur Grundlage ihrer didaktischen Überlegungen. Insbesondere Grönwaldt betont auch die Wichtigkeit des praktischen Übens im Rollenspiel und in Projekten. In diesen Kontext gehört die Rollenspiel-Konzeption (Kochan 1974) als Methode sozialen und sprachlichen Lernens.

Mit dem Aufkommen der *kommunikativen Didaktik* (Popp 1976; Behr u. a. 1978) und kommunikationstheoretisch orientierten Theorien zum Erziehungsprozess, die sich stark an der Diskursauffassung von Habermas orientieren, werden verbale und nonverbale Formen der Kommunikation und Kooperation im Unterricht stärker thematisiert. Aus der Perspektive, alle am Unterricht Beteiligten als Subjekte aufzufassen, geht es vor allem um die Erforschung von kommunikativen Handlungsmöglichkeiten und um die Kommunikationsbefähigung

als zentrales Anliegen. Das Konzept ist sozial ausgerichtet und schließt den gleichberechtigten Umgang der Schüler miteinander und die metakommunikative Reflexion über Störungen in der Kommunikation mit ein. Die *Projektorientierung* des Deutschunterrichts besitzt dabei einen hohen Stellenwert, mitunter wird der Unterricht ausschließlich darauf ausgerichtet (vgl. Behr u. a. 1978).

Der *kommunikationsorientierte Ansatz* von Arend Mihm (1975) greift die Anforderungen der Gesellschaft an die mündliche Kommunikationsfähigkeit des Individuums auf, bezogen auf Situationen, Gegenstandsbereiche und Partner, berücksichtigt die kommunikativen Fähigkeiten, mit denen Kinder in die Schule kommen, die didaktisch-methodischen Wege und Bedingungen, um mündliche Kommunikationsfähigkeiten in der Schule zu erwerben. Dazu gehören Sprechhandlungen wie *Information, Sozialkontakt und Argumentation/Appell* und die Überwindung eines lehrerzentrierten Unterrichts. An dessen Stelle müssen methodisch qualitative Alternativen treten.

Unter eher verhaltenspsychologischen Einflüssen dagegen stehen Konzeptionen des *situativen Unterrichts*, die den Gegenstand des Sprachunterrichts aus dem Bereich der Unterrichtssprache selbst wählen und die mit der kommunikativen Wende im Deutschunterricht eine Zeit lang genutzt werden. Großen Einfluss auf diese Konzeptionen haben die aus der Psychologie kommenden Axiome Watzlawicks et al. (1969) der „Menschlichen Kommunikation“ mit der Unterscheidung von Sach-Beziehungs- und Metaebene und die Weiterentwicklung dieses Ansatzes in das Vier-Münder-Vier-Ohren-Modell (Schulz von Thun 1981). Der Grundgedanke besteht darin, den kommunikativen Austausch über ein Thema immer im Zusammenhang mit den zwischenmenschlichen Beziehungen der Kommunikationspartner zu sehen, die das Verstehen der Äußerungen beeinflussen, und das auch metakommunikativ reflektieren zu können (vgl. Neumann 1998, 80).

In den genannten Konzeptionen ist infolge der veränderten Zielstellung eine Relativierung der sprecherzieherischen Schwerpunkte zu konstatieren, die diesbezügliche Defizite in Kauf nehmen. Lediglich in der Sekundarstufe II werden in den 1970er Jahren und später – einen Impuls der Publizistik aufgreifend – zurückliegende politische Reden aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Systemen unter rhetorischen Kriterien analysiert und interpretiert (vgl. Pelster 1987). Der Wert für die mündliche Kommunikationsbefähigung ist begrenzt auf die Reflexion über die Inhalte, die Lexik politischen Sprachgebrauchs, die rhetorischen Figuren und auf Formen der Persuasion, da vor allem an den Schrifttexten gearbeitet wird.

Die inhaltliche Neuorientierung der Fachdidaktik auf das kommunikative Handeln in den 1970er Jahren schließt eine Aufarbeitung der Kerngedanken Hildebrands, der Arbeitsschul- und Kunsterziehungsbewegung sowie der Sprecherziehung in vielen Konzeptionen ein. Entscheidende Impulse für Lehrplanentwicklungen gehen in dieser Zeit von den Hessischen Rahmenrichtlinien aus, die den