

ide

informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Sprechen

Mündlichkeit im Unterricht

Herausgegeben von
Annemarie Saxalber und Elfriede Witschel

Heft 4-2009
33. Jahrgang

StudienVerlag Innsbruck–Wien–Bozen

Editorial

ANNEMARIE SAXALBER,
ELFRIEDE WITSCHEL: Sprechen –
Sprache – Mündlichkeit 5

Magazin

Aktuelles 129
Das Gedicht im Unterricht 130
Kommentar 136
ide empfiehlt 138
Neu im Regal 140

Grundsätzliches

- ULF ABRAHAM: Was kann man in der Mündlichkeit können?
Kompetenzen und Bildungsstandards 8
- MARITA PABST-WEINSCHENK: Sprechwissenschaft und Sprecherziehung.
Was bietet die Doppelpack-Disziplin mit der antiken Tradition
für den Deutschunterricht? 20

Wie mündliche Kommunikation gelingen kann

- ELKE GRUNDLER: Was heißt eigentlich Angemessenheit? Eine Annäherung an
eine offensichtlich scheinende Bedingung der Gesprächskompetenz 32
- OTTO SCHOBER: Das Nonverbale im Klassenzimmer.
Sein Stellenwert in der Ausbildung von DeutschlehrerInnen 41
- HANS DRUMBL: Kann man Prosodie lernen, soll man Prosodie lehren?
Erfahrungen mit Deutsch als Zweitsprache in Südtirol 52

Varietäten

- EVA NEULAND: Gesprächsstile. Varietäten der mündlichen Kommunikation
im Deutschunterricht 62
- JUTTA RANSMAYR: »Und dass es keine Paradeiser mehr gibt, is' ewig schad' ...«
Überlegungen zum österreichischen Deutsch im heimischen Bildungssystem .. 72
- FRANZ LANTHALER: Wie kann man Kinder zur Hochsprache führen?
Sprachförderung durch Eltern und PädagogInnen 82

Unterrichtsmodelle

- FRANZ DERDAK, KARIN NEIDHART: Deutsch-Wettbewerb »Kommunikation &
Präsentation«. Eine Unverbindliche Übung mit Wettbewerbsabschluss 94
- ANDREA MOSER-PACHER, ALBERT WOGROLLY: Erzählen. Förderung der
Sprachkompetenz und der Vorstellungskraft durch Erzählen und Zuhören ... 103
- WOLFGANG POIER: Spoken Poetry – vom Text zur Performance und zurück.
Ein Praxisbericht samt didaktischem Konzept 114

Service

- ROLAND W. WAGNER: Sprechen.
Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht 123

Das Thema »Sprechen« in anderen ide-Heften

ide 3-1990	Mündliche Kommunikation
ide 3-1999	Kommunikation
ide 2-2003	Präsentation!
ide 3-2003	Wege aus der Sprachlosigkeit
ide 2-2008	Mehrsprachigkeit

Das nächste ide-Heft

ide 1-2010	Weltliteratur <i>erscheint im April 2010</i>
------------	---

Vorschau

ide 2-2010	Grammatik und Textgestaltung
ide 3-2010	Deutschlehrer/innen. außen
ide 4-2010	Schreiben in der Sekundarstufe II

www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die *ide*-Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik

Besuchen Sie auch die neue Website *Deutschdidaktik*: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Sprechen – Sprache – Mündlichkeit

Den unterschiedlichen Formen der Mündlichkeit, etwa dem Erzählen, Präsentieren oder dem Führen eines Gesprächs ist eines gemein: Überall ist ein Gegenüber gefragt, jemand, der zuhört und reagiert. Zweifelsohne, Sprechen und Hören gehören zusammen. Es liegt daher nahe, dass nach dem *ide*-Band »Kultur des Hörens« (H. 1/2008) nun auch eine Ausgabe zum »Sprechen« erscheint.

1. Wie lernt man sprechen?

»Indem wir nichts weiter tun, als mit dem Mund Geräusche zu produzieren, können wir im Gehirn anderer Personen neue und präzise Gedankenkombinationen erzeugen«, definiert Pinker (1996, S. 17) lapidar das Phänomen menschlicher Sprache und erklärt, dass Kinder das Sprechen lernen, ohne sich einer zugrundeliegenden Logik bewusst zu sein (vgl. ebd., S. 21).

Das Sprechen sei, konstatieren Steinig und Huneke (2004, S. 58) im Unterschied zum Lesen und Schreiben kein »kulturelles Artefakt«, sondern eine »spezifisch menschliche, genetisch verankerte Fähigkeit«. Sprechen kann demnach jede/r (so nicht medizinische oder andere Gründe vorliegen). Wozu also darüber Worte verlieren oder gar über schulische Förderung nachdenken? Freilich ist das Thema komplexer, als es dem ersten Anschein nach schei-

nen mag, entwickelt man erst einen genaueren Blick dafür.

2. Sprechen im schulischen Kontext

Im schulischen Alltag sieht man sich als DeutschlehrerIn mit einer Reihe von Fragen konfrontiert, etwa:

- Was sollen Schüler und Schülerinnen in Bezug auf das »Sprechen« eigentlich lernen und schließlich können?
- Was genau sind die Anforderungen im mehrsprachigen Klassenzimmer?
- Welche Rolle spielen Varietäten, etwa Soziolekte, Dialekte oder Idiolekte?
- Welchen Stellenwert hat mündliche Kommunikation im Unterricht und wie kann sie gelingen?
- Wie können mündliche Leistungen bewertet werden?

Konsultiert man den österreichischen Lehrplan auf der Suche nach Antworten oder zumindest Richtlinien, so stößt man auf Schwierigkeiten: Es gibt – zumindest in der Rubrik AHS-Unterstufe – keinen eigenen Abschnitt »Sprechen«. Mündliches und schriftliches Handeln werden, wenn von *Sprache als Grundlage von Beziehungen* die Rede ist, wenn *Sprache als Trägerin von Sachinformationen* fungiert und beim *Erzählen* in einem Atemzug genannt. Erst in der Oberstufe wird *mündliche Kompetenz* gesondert ausgewiesen und als solche genauer beschrieben (vgl. Österreichischer Lehrplan).

Eine Aufwertung der Gesprächskompetenz wie in Deutschland, wo sich die Kultusministerkonferenz-Bildungsstandards von 2003 bereits in vielen Rahmenlehrplänen widerspiegeln (vgl. Beste 2008, S. 274), hat zwar in Österreich

noch nicht stattgefunden, dennoch gibt die gegenwärtige Entwicklung Anlass zur Hoffnung: Immerhin wird in den österreichischen Bildungsstandards (2009) »Zuhören und Sprechen« als eigener Kompetenzbereich definiert.

In diesem Heft nähern wir uns dem Thema »Sprechen« aus unterschiedlichen Blickwinkeln, wobei es einen gemeinsamen Tenor gibt: SchülerInnen brauchen Training und Analysen von Mündlichkeit in kommunikativen Situationen, an denen sie selbst beteiligt sind. Nur so können sie Erfahrungen sammeln mit mündlicher Kommunikation und sich diese Schlüsselqualifikation aneignen.

3. Die Beiträge im Einzelnen

Im ersten Beitrag macht *Ulf Abraham* die lange Zeit vernachlässigten komplexen Dimensionen von Gesprächskompetenz bewusst. Er lenkt den Blick auf die Kompetenzformulierung der bundesdeutschen Kultusministerkonferenz von »Sprechen und Zuhören« und stellt dieser kritisch die österreichischen Bildungsstandards im Bereich »Zuhören und Sprechen« gegenüber.

Die Bewertung von Mündlichkeit ist auch für *Marita Pabst-Weinschenk* ein Thema. Sie stellt als Hilfestellung für die Vermittlung und Bewertung von Sprechleistungen die Rede-Pyramide vor, ein Modell, das die beobachtbaren Kriterien, auf die es beim Miteinandersprechen ankommt, auf den drei Seiten der Pyramide im Sinne eines ganzheitlichen und persönlichkeitsbezogenen Ansatzes von Sprechwissenschaft und Sprecherziehung zusammenfasst.

Eines der sowohl in der Ratgeberliteratur als auch in gesprächslinguistischen

Arbeiten erwähnten Kriterien für ein gelingendes Gespräch, nämlich die »Angemessenheit«, wird von *Elke Grundler* näher beleuchtet. Ihr zufolge ist eine Auseinandersetzung mit Konzepten der Angemessenheit besonders zielführend, wenn aufmerksames gemeinsames Sprachhandeln, aber auch erprobtes Agieren in Simulationen stattfinden.

Otto Schober wirft in seinem Beitrag einen kritischen Blick auf das »Nonverbale im Klassenzimmer« und beleuchtet dabei die verbalen und nonverbalen Anteile in der Unterrichtskommunikation. Er zeigt auf, wie notwendig die Thematisierung von Körpersprache in allen Lernbereichen des Deutschunterrichts ist, und fordert gleichzeitig mehr Beachtung dieses Bereiches speziell in der Aus- und Fortbildung von LehrerInnen.

Hans Drumbl wendet sich der Frage zu, ob es möglich und notwendig ist, Prosodie im Unterricht von Deutsch als Zweitsprache zu lernen und zu lehren. Als eine wichtige Grundvoraussetzung für das Erlernen erachtet er das Bewusstmachen prosodischer Muster in der Muttersprache.

Eva Neuland lenkt die Aufmerksamkeit auf einen anderen Bereich und verwendet den Begriff »Gesprächsstile« für die Förderung von Varietäten der mündlichen Kommunikation im Deutschunterricht. Sie versteht »Gesprächskultivierung« als eine kooperative Arbeit am Gespräch und an seinen vielfältigen Erscheinungs- und Funktionsweisen und möchte erreichen, dass SchülerInnen sich über Variationen der Sprechstile (soziolektale und dialektale Sprechweisen) bewusst werden. Mit einer Varietät des Deutschen, nämlich dem österreichischen Deutsch, beschäftigt sich *Jutta Ransmayr* in ihrem Artikel. Sie be-

gibt sich »auf die Suche« nach dem österreichischen Deutsch und kommt zur Erkenntnis, dass es zwar als gleichwertige Varietät gilt, nach wie vor aber vielfach mit Prestigeproblemen zu kämpfen hat und sogar als Substandardvarietät wahrgenommen wird. Sie resümiert daher, dass der Aspekt der Varietäten in der österreichischen LehrerInnenbildung, in den Lehrplänen und in den Lehrmitteln für DaM und DaZ verankert bzw. ausgebaut werden sollte. *Franz Lanthaler* ist das Hinführen der Kinder zur Hochsprache ein wichtiges Anliegen, das der Differenzierung bedarf. Seine Ausgangspunkte bilden dabei innere und äußere Mehrsprachigkeit. In beiden Fällen sollen zum einen Eltern befähigt werden, ihre Kinder sprachlich zu fördern, zum anderen werden Erfolg versprechende Strategien in Kindergarten und Grundschule dargestellt.

Ein bewährtes und nachahmenswertes Modell für Unterricht mit Fokus auf die Mündlichkeit beschreiben *Franz Derdak* und *Karin Neidhart*. In der Unverbindlichen Übung »Deutsch-Wettbewerb: Kommunikation & Präsentation« haben Jugendliche die Möglichkeit, in altersheterogenen Gruppen von sieben bis elf TeilnehmerInnen ein jährlich vorgegebenes Rahmenthema kreativ zu erarbeiten, zu interpretieren und schließlich vor Publikum zu präsentieren. Die Wichtigkeit des Themas »Sprechen« gerade in berufsbildenden Schulen, deren Fokus auf technische Fachausbildung ausgerichtet ist, streichen *Andrea Moser-Pacher* und *Albert Wogrolly* heraus. Sie geben Einblick in die Arbeit mit einer Klasse an einer berufsbildenden Schule, der HTBLA Weiz, und schicken in ihrem Projekt die SchülerInnen

auf eine Reise in die Welt des Erzählens und Zuhörens.

Eine junge bzw. neu erwachte Performance-Kultur, nämlich Spoken Poetry, stellt *Wolfgang Poier* in seinem Beitrag vor. Die Vorschläge reichen von Impulsen für kreative Schreibphasen über individuelle Redaktionssitzungen, Performanceübungen und Peer-Feedback bis zur Präsentation der Texte bei einer Veranstaltung am Ende des Schuljahres.

Im Serviceteil dieser Ausgabe bietet *Roland W. Wagner* eine umfangreiche und gut gegliederte bibliographische Übersicht über wichtige Publikationen zum »Sprechen«.

ANNEMARIE SAXALBER
ELFRIEDE WITSCHHEL

Literatur

- BESTE, GISELA (2008): Sprechen und Zuhören, Mündlichkeit. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 270–280.
- Österreichischer Lehrplan: <http://www.gemeinsamlernen.at/> [Zugriff 19.10.2009].
- PINKER, STEVEN (1996): *Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet*. München: Kindler.
- STEINIG, WOLFGANG; HUNEKE, HANS-WERNER (2004): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 38).

ANNEMARIE SAXALBER ist Leiterin des Österreichischen Kompetenzzentrums für Deutschdidaktik an der Universität Klagenfurt. E-Mail: annemarie.saxalber-tetter@uni-klu.ac.at

ELFRIEDE WITSCHHEL ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik.
E-Mail: elfriede.witschel@uni-klu.ac.at

Ulf Abraham

Was kann man in der Mündlichkeit können?

Kompetenzen und Bildungsstandards

1. Die Unauffälligkeit mündlichen Könnens

In der Mündlichkeit kommt Können vergleichsweise unauffällig daher: Was wir da im Alltag leisten, merken wir selber meist kaum. Misslingt Verständigung und erreichen wir unsere Ziele (soweit sie durch Sprechen erreichbar sind) nicht, so schreiben wir das gerne anderen Ursachen zu: »Die kann mich ja nur nicht leiden, der hört sowieso nie zu« usw. Dass auch das Sprachhandeln im Bereich der Mündlichkeit *gekonnt* sein will, ist eine Erkenntnis, die sich in den 1970er Jahren in der Einrichtung eines eigenen Lernbereichs für den Deutschunterricht niedergeschlagen hat, der das Zusammentreffen, das Mit- und Ineinander von Weltwissen, Sachkompetenz und sprachlichem Können organisieren und fruchtbar machen muss. Produktion und Rezeption von Sprache sind dabei viel direkter als beim Schreiben aufeinander bezogen; die Kommunikation ist, um einen Begriff von Konrad Ehlich aufzugreifen, nicht »zerdehnt«.

»Sprechen und Zuhören«, nennen deshalb die Bildungsstandards der bundesdeutschen Kultusministerkonferenz (KMK) den Lernbereich. Die umgekehrte Formulierung (»Zuhören und Sprechen«) wählen die österreichischen Bildungsstandards, auf die ich noch eingehen werde. Das Zuhören(können), noch unauffälliger

im Alltag präsent als das Sprechen, wurde bisher meist stillschweigend vorausgesetzt, wenn Lernziele formuliert worden sind für den Lernbereich, um den es in diesem Heft geht. Zuhören, nach Belgrad et al. (2008, S. 20) »die erste Sprachfähigkeit, die ein Kind erwirbt«, wurde bisher sowohl in der fachdidaktischen Theoriebildung als auch im Unterricht wenig beachtet, und es fehlen Studien zur Messbarkeit dieser Fähigkeit (vgl. ebd., S. 21). Nach Becker-Mrotzek (2009, S. 70) aber »sind Gespräche grundsätzlich ein Miteinanderhandeln, eine soziale Interaktion, die immer das Resultat aller daran Beteiligter ist. Sprecher wie Hörer nehmen gleichermaßen Einfluss auf den Gesprächsverlauf [...]«.

Aber auch das Sprechen – vor allem narratives, informierendes, argumentierendes Sprechen – diente bislang (zu) häufig der Vorbereitung auf das Schreiben: als Erlebnisbericht, als Spontanerzählung, aber auch als Kurzreferat, als Zusammenfassung gelesener Information sowie als Meinungsaustausch im Unterricht. Auch das mag die Unauffälligkeit des »mündlichen Könnens« erklären. Im Zuge der Outcome-Orientierung des Bildungswesens und der Entwicklung von Kompetenzmodellen für Bildungsstandards muss aber auch der Bereich der Mündlichkeit dahingehend befragt werden, welcher Art das Können ist, um das es dabei geht: Welche Kompetenzen gibt es im mündlichen Sprachhandeln, wie sind sie zu beschreiben, zu stufen und schließlich zu überprüfen? Über »Kommunikation und Kompetenz« hat zwar schon Baacke (1973) nachgedacht; wirkliche Kompetenzorientierung aber steht bis heute in diesem Lernbereich aus.

Ein Forschungsbericht von Quasthoff (2003, S. 116) arbeitet heraus, dass mündliche Sprachfähigkeiten im Unterricht bewusster gefördert werden müssen, weil

- der Erwerb zumindest semantischer diskursstruktureller Fähigkeiten bis in die Adoleszenz andauert;
- große individuelle Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen existieren, die nicht allein durch unterschiedliche Erwerbsgeschwindigkeiten erklärbar sind, sondern auch durch Anlage und vor allem sprachliche Primärsozialisation;
- der Zusammenhang zwischen nichtsprachlichem Wissen und Spracherwerb über die Schulkarriere hinweg anhaltende Anstrengung erfordert, die *Sprachlichkeit der Gegenstände* immer mitzureflektieren.

Begleitung, Kompensation und Reflexion von Erwerbsprozessen: Das ist die Aufgabe der DeutschlehrerInnen. Das gilt zwar weit über den hier dargestellten Lernbereich hinaus, ist aber für die Mündlichkeit gerade wegen deren Flüchtigkeit und unauffälliger Omnipräsenz im Unterricht von besonderer Brisanz: Man hält den (Mutter)Spracherwerb allzu früh für schon abgeschlossen, man verfügt oft nicht über didaktisch-methodische Differenzierungsmöglichkeiten, die kompensatorischen Sprachunterricht, gerade auch in Hinblick auf DaZ-SprecherInnen bzw. ethnische Minderheiten, erlauben würden (vgl. Luchtenberg 2003), und man reflektiert mündliches Sprachhandeln im Unterricht oft zu wenig, was aber wiederum gerade bei sprachlich heterogener Lerngruppe und/oder in mehrsprachigen Kontexten eine Chance wäre, Sprachbewusstsein zu stärken.

2. Mündlichkeit – was ist das?

Die mündliche Sprache ist ein zentrales Mittel aller schulischen und außerschulischen Kommunikation. Sprechen ist immer auch soziales Handeln. Die Kinder entwickeln eine demokratische Gesprächskultur und erweitern ihre mündliche Sprachhandlungskompetenz. Sie führen Gespräche, erzählen, geben und verarbeiten Informationen, gestalten ihr Sprechen bewusst und leisten mündliche Beiträge zum Unterricht. Sie drücken ihre Gedanken und Gefühle aus und formulieren ihre Äußerungen im Hinblick auf Zuhörer und Situation angemessen, hören aufmerksam und genau zu, nehmen die Äußerungen anderer auf und setzen sich mit diesen konstruktiv auseinander. (KMK-Bildungsstandards 2004a, S. 9)

Diese sehr dichte Formulierung vermischt deskriptive und normative Aspekte: Wie *ist* Mündlichkeit im Alltag, und wie *sollte* sie sein? Ich gehe zunächst deskriptiv (was wissen wir aus der Forschung und aus der Alltagsbeobachtung?) und dann normativ (wie sollten Bildungsstandards in diesem Bereich aussehen?) auf die Mündlichkeit ein.

Die Mündlichkeit war, und das ist nur scheinbar trivial, vor der Schriftlichkeit da. Das gilt phylogenetisch und ontogenetisch: Viele der von Ong (1987, S. 42–61) für orale Kulturen benannten Kennzeichen treffen auch auf die Entwicklungsstufen des Individuums vor seinem Eintritt in die Welt der Schriftlichkeit zu:

- Die Mündlichkeit ordnet Informationen eher *additiv* als hierarchisch (wie oft die Schriftlichkeit).
- Sie ist *redundant*: Beim Sprechen formulieren wir in der Regel wiederholungsreicher als beim Schreiben. Hinzu kommen nonverbale Signale, die unser Zuhören steuern und beim Verstehen helfen: Information in der Mündlichkeit wird mehrfach verpackt, wogegen schriftliche Texte (z. B. der vorliegende) unter dem Diktat von Platzknappheit (max. 30.000 Zeichen: Vorgabe der Redaktion) bündiger sind.
- Sie ist *konservativ*: Aus Gründen der kommunikativen Ökonomie hält man sich beim Sprechen oft enger an bekannte Formulierungsmuster. Wo in der Schriftlichkeit schon einmal der Versuch einer originellen, innovativen Formulierung steht, da bleibt das Sprechen meist bei den Möglichkeiten, die es in der Sprache »schon gibt«.
- Sie ist eher *lebensweltlich* orientiert als systemorientiert; sie setzt uns weniger als die Schriftlichkeit dem Zwang zur durchgehaltenen Logik aus. Gespräche entwickeln sich oft sprunghaft, wechseln das Thema oder den Gesichtspunkt.
- Sie ist *persönlich*: Es geht, wenn wir sprechen und zuhören, fast nie nur um eine Sache, sondern meist auch um unsere persönliche Beziehung zu ihr und zueinander.

In einem oft zitierten Aufsatz von 1985 haben die Romanisten Koch und Oesterreicher die Mündlichkeit eine »Sprache der Nähe« genannt. »Mündlichkeit« meint aber dabei nicht jeden akustisch übermittelten Text. Was der Nachrichtensprecher im Fernsehen sagt, ist zwar medial mündlich, aber nicht *konzeptionell*: Den Begriff »Konzeption« brauchen wir, wenn wir die Tatsache bezeichnen wollen, dass ein Text in der und für die Mündlichkeit (bzw. analog die Schriftlichkeit) gedacht und ge-

macht ist: Konzeptionelle Mündlichkeit ist das, was in diesem Heft in erster Linie interessiert, nicht mediale. Man konzipiert einen Text in der Mündlichkeit typischerweise (nach Koch/Oesterreicher 1985, S. 21)

- *dialogisch*: mindestens ein Zweiter ist anwesend, und es findet eine »face-to-face-Interaktion« statt
- *situativ*, d. h. aus einer Kommunikationssituation heraus, die nicht »zerdehnt« ist (man nennt das »Situationsbindung«);
- *spontan*: ohne sich vorher etwas – auf einem Zettel, im Kopf – zurechtzulegen.

»Sprache der Nähe« meint also Nähe *im räumlichen Sinn*, weil die Kommunikationspartner nicht getrennt sind wie etwa beim Briefwechsel; sie meint Nähe *im zeitlichen Sinn*, weil sie gleichzeitig leben und nicht Jahrzehnte oder Jahrhunderte überbrücken müssen wie bei vielen literarischen Texten; und sie meint oft auch Nähe *im emotionalen Sinn*, weil man meist mit Menschen mündlich kommuniziert, zu denen man eine persönliche Beziehung entweder schon hat oder gerade aufbauen will.

Es gibt *fließende Übergänge* nicht in der Medialität, aber in der Konzeption – also extrem sprechsprachliche und extrem schriftsprachliche Textproduktion. Man vergleiche einen Streit zwischen Freunden mit einem wissenschaftlichen Disput in einer Fachzeitschrift. Schwieriger wird es, wenn wir die mittleren Positionen in diesem Kontinuum besetzen sollen: Es gibt »gemäßigt mündlich« und »gemäßigt schriftlich« konzipierte Texte. Redebeiträge in einem akademischen Seminar sind sicher nur gemäßigt mündlich. Andererseits wird ein Journalist, der zum Beispiel wissenschaftliche Zusammenhänge für Laien aufbereiten soll, auf aufgelockerte, redundante und »spontan« klingende Formulierungen achten, d. h. auf etwas gemäßigte Schriftlichkeit. Für weitere Verschränkung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit sorgen neue Kommunikationswege wie etwa *E-Mail* und *SMS*, die auf lange Sicht eine Unterscheidung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit in diesem konzeptionellen Sinn vielleicht unmöglich machen werden. Einstweilen haben wir es aber mit Textproduktion zu tun, die sich *entscheiden* muss, was das Medium betrifft, und die, was die Konzeption angeht, *abwägen* muss zwischen einem Mehr und einem Weniger an kommunikativer Distanz.

3. Die Rückbindung an den sozialen Alltag: Unterscheidung von Sprachfunktionen

Während die Deutschdidaktik im schriftlichen Sprachgebrauch mit einem gewissen Recht *Formen* herausgearbeitet hat, die idealtypisch beschrieben werden konnten (sich dann allerdings leider verselbstständigt haben), ist im mündlichen Sprachgebrauch eine solche Orientierung an Produktbeschreibungen von vornherein unmöglich; es gibt nur den Prozess. »Ein Ton existiert nur, indem er zugleich verschwindet.« (Ong 1987, S. 74) Eine handlungsorientierte Didaktik hier so ausdrücklich zu fordern, wie das für den Literaturunterricht geschehen ist, erscheint daher unnötig: Was sonst will der Deutschunterricht dem mündlichen Sprachgebrauch zugrunde legen, wenn nicht sprachliche Handlungen? Und doch muss es auch etwas Permanen-

tes geben; etwas, was über einzelne sprachliche Handlungen hinausgeht und diese überdauert: die *Sprachfunktionen* (vgl. ausführlicher Abraham 2008, S. 23–26).

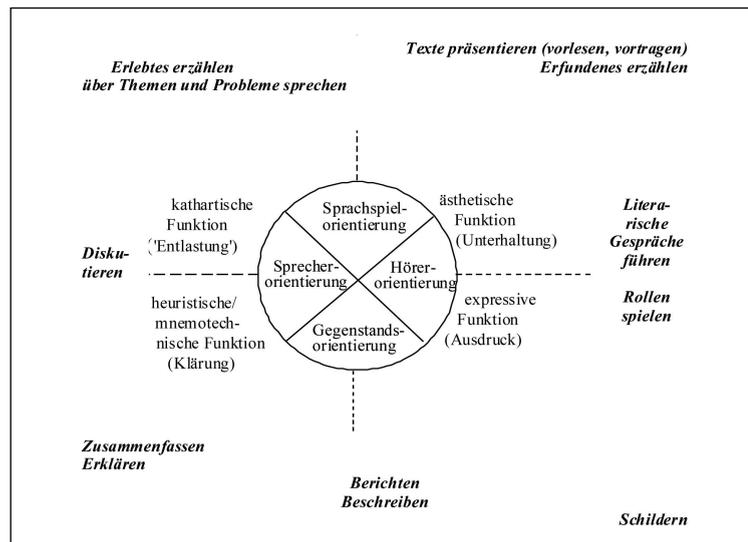
In den 1970er und 1980er Jahren hat sich die Sprachdidaktik auf den Weg in die lebensweltliche Vielfalt, aber eben auch Unübersichtlichkeit sogenannter Sprachhandlungstypen, Sprechakte und Kommunikationssituationen begeben. Alles, was beim Sprechen und Miteinanderreden im Alltag geschieht, sollte nun in der Schule auch gelernt werden, und zwar bewusster als vorher in eineinhalb Jahrhunderten muttersprachlichem Unterricht. Endlich wollte man von der Sprache bzw. den Sprachen (Varietäten) ausgehen, die real benutzt und damit im doppelten Sinn *gebraucht* werden. Eine vollständige Liste aller im Alltag vorkommenden Typen von Sprachhandlungen oder Sprechakten ist indessen bis heute nicht zu haben. Wenn etwa seinerzeit Zabel in seinem Einführungs-*Studienbuch* (1981, S. 186) unter »mündliche Kommunikation« Sprachhandlungstypen aufführte, »die im Unterricht zu behandeln sind« (jemanden überzeugen, auffordern, informieren, sich entschuldigen, usw.), so war das ein vorwissenschaftliches Vorgehen. Das ist allerdings kein Einwand gegen eine sprechakttheoretische Fundierung von Sprachunterricht: Heilmann (1997) macht deutlich, dass zum Beispiel der Sprechakt des *Zurückweisens* für einen kompetenzorientierten Sprachunterricht durchaus gewinnbringend wäre.

Systematik ist aber nur anders zu erreichen: Gerade im Zeichen der Kompetenzorientierung brauchen wir eine Übersicht darüber, welche *Funktionen* Sprache in verschiedenen Situationen hat; und von da aus lassen sich dann Kompetenzen modellieren. Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen, seit Karl Bühlers Organon-Modell entworfenen Funktionenmodellen kann ich hier nicht rekapitulieren (vgl. aber Abraham 2008, S. 24 ff.). Wie zum Beispiel Payrhubers Überblicksartikel zum mündlichen Sprachgebrauch (1982, bes. S. 46) zeigt, hat sich das Organon-Modell in der Sprachdidaktik schon lange durchgesetzt. Allerdings sollte es modifiziert werden: Ich unterscheide Funktionen im engeren Sinn (z. B. Gefühlsausdruck) von Orientierungen im weiteren Sinn, wie sie Gardt (1995) vorschlug: Es wird dann deutlich, dass etwa eine *Orientierung* am Gegenstand zweierlei bedeuten kann, nämlich eine expressive oder eine heuristische Funktion: Man benutzt nämlich einen Sachverhalt/Gegenstand vorwiegend, um Erkenntnisse an ihm zu gewinnen und diese gegebenenfalls mitzuteilen, oder vorwiegend, um etwas kundzutun (auszudrücken). Analog doppelgesichtig sind auch die anderen zwei Orientierungen, die man seit Bühler kennt: die am Sprecher und die am Hörer.

Eine vierte Orientierung wird in der Literatur verschieden bezeichnet, ist jedoch zur festen Ergänzung der Bühler'schen Trias geworden. Es geht hier um eine poetische Funktion von Sprache im allgemeinsten Sinn. Für den mündlichen Sprachgebrauch ist das eine ästhetische oder Unterhaltungsfunktion, die sichtbar wird, wenn man Sprachgebrauch als *Sprachspiel* sieht und betreibt.

Geht man in der Abbildung 1 von den vier Orientierungen nach außen, so stößt man auf vier Grundfunktionen; und diese wiederum erlauben nun, verschiedene Sprach- und Kommunikationstätigkeiten, die man in Lehrplänen und Handbuchliteratur genannt findet, als zum Bereich der Mündlichkeit gehörig bzw. im Deutschunterricht erlernbar, einigermaßen systematisch zu ordnen.

Abb. 1: Vier Kompetenzfelder im Bereich der Mündlichkeit (Abraham 2008, S. 28)



Natürlich ist ein solches Funktionenmodell schematisch, d. h. es bildet keine sprachliche Realität ab, sondern legt eines von vielen möglichen Rastern über sie. Es ergeben sich, ohne dass man die Geschichte des Lernbereichs damit völlig neu schreiben müsste, vier Handlungsfelder, die durch einzelne Textsorten oder »Textmuster« zu füllen wären. Exemplarisch (d. h. ohne Anspruch auf Vollständigkeit der sprachlichen Handlungen) geschieht das in der oben abgebildeten Übersicht.

4. Kompetenzformulierungen im Bereich des Sprechens und Zuhörens

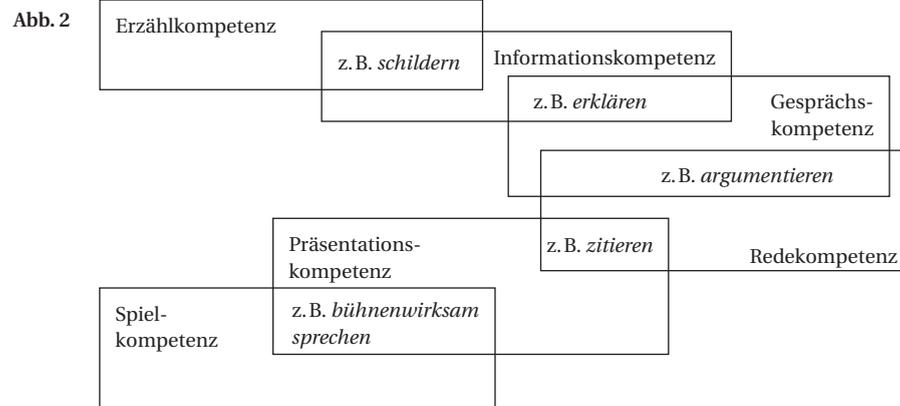
Spinner hat dem Lernbereich schon in den 1990er Jahren vorgeworfen, seine Ziele allenfalls teilweise zu erreichen. Die Ausbildung der Redefähigkeit, schrieb er (Spinner 1997, S. 16), spiele im Unterschied zu vielen anderen Ländern in Deutschland eine untergeordnete Rolle. Spinner führte, was seinerzeit mutig war und der Kompetenzdebatte vorausgriff, den Begriff »erfolgreiches Reden« ein und nahm ihn gegen den Vorwurf des Zweckdenkens in Schutz: »Jedes Reden ist ein Stück Selbstdarstellung im Sinne der Identitätsbildung« (ebd., S. 17). Was sonst sollte unsere Rede – in Gespräch, Diskussion, Vortrag – denn anderes sein als ein möglichst erfolgreiches Bemühen darum, unsere eigenen und authentisch verkörperten Kenntnisse, Ansichten und Einsichten an andere zu vermitteln? Und das gilt nicht nur für »Rhetorische Kommunikation« im engeren Sinn (vgl. z. B. Berthold 2003), sondern für mündlichen Ausdruck überhaupt. »Erfolg« ist eine kompetenzorientierte Kategorie. Nicht, was wir wissen, sondern was wir anwenden können, und zwar zur richtigen Zeit und am richtigen Ort, ist die entscheidende Frage. Welcher Einzelkompetenzen es dazu bedarf, ist bei aller Wichtigkeit empirischer Nachprüfung von Unterrichtsergebnis-

sen aber *nicht* rein empirisch zu klären. Wie wir aus der *literacy*-Studie in PISA gelernt haben, setzen empirische Studien vielmehr bereits voraus, dass wir das theoretisch modelliert haben, was wir da messen wollen. Was können Lernende im Bereich der Mündlichkeit an Fähigkeiten und Fertigkeiten tatsächlich erwerben, in welchen Aufgaben und Situationen für sprachliches Handeln ist ein solcher Erwerbsprozess organisiert? Traditionelle Zielformulierungen wie »die Fähigkeit, eine Geschichte spannend zu erzählen« oder »die Fähigkeit, ein Kurzreferat adressatenorientiert zu gestalten« sind noch nicht kompetenzorientiert gedacht, insofern sie die Frage, in welchen Anforderungssituationen sich das zeigt, sozusagen nach hinten schieben.

Als Kompetenzen im Bereich der Mündlichkeit unterscheide ich (Abraham 2008, S. 28) die folgenden:

	Sprechen	Zuhören
Erzählen	erlebte und erfundene Geschichten nachvollziehbar, spannend und hörerbefugten erzählen können	Geschichten teilnehmend und aktiv zuhören können
Informieren	anderen berichten, beschreiben, schildern, zusammenfassen und/oder erklären können, was man selbst erfahren oder recherchiert hat	mündliche Berichte, Beschreibungen und Schilderungen anderer mit Gewinn anhören und das Vermittelte in eigenes Wissen überführen
Rollen spielen	eine vorgegebene oder selbst erfundene Rolle übernehmen und überzeugend gestalten können, einen dramatischen Text bühnenwirksam umsetzen können	ein Rollenspiel verfolgen, verstehen und kritisch begleiten können
Reden	vor Zuhörern ein Statement abgeben, einen Kurzvortrag/ein Referat halten, einen Redebeitrag themazentriert und hörerbefugten einbringen können, z. B. in einer Debatte	dem Redebeitrag eines anderen konzentriert zuhören und ihm in Antwort oder Reaktion gerecht werden
Gespräche führen	sich an einem Gespräch oder einer Diskussion mit eigenen Argumenten beteiligen können	im Interesse einer ergebnisorientierten Diskussion Argumenten anderer zuhören können
Präsentieren	eigene oder fremde Texte, z.B. Gedichte, für Zuhörer wirkungsvoll zitieren, vorlesen oder vortragen können	eine Präsentation aufmerksam verfolgen und auch ästhetisch würdigen können

Eine solche Tabelle kann allerdings keine Überschneidungen abbilden: Dass diese Kompetenzen der Mündlichkeit nicht trennscharf zu sehen sind, sondern sich gegenseitig überlappen, wird durch eine andere grafische Darstellung (Abb. 2) deutlich. Jede einzelne dieser Kompetenzen wäre weiter ausdifferenzieren: Gesprächs-



analysen, die Rüdiger Vogt vorlegt (in: Belgrad et al. 2008, S. 23 ff.), zeigen beispielsweise, dass die Gesprächskompetenz eine expressive, eine kognitive, eine soziale und eine kontextuelle Dimension hat – die Letztere ist wichtig, wenn man Gesprächs- bzw. Diskussionsbeiträge aus dem Vorstellungszusammenhang heraus verstehen will, den einzelne SprecherInnen jeweils für sich herstellen (vgl. ebd., S. 25 f.).

5. Die österreichischen Bildungsstandards (Schulstufe 8) im Bereich »Zuhören und Sprechen«

Für den Kompetenzbereich »Zuhören und Sprechen« machen die Bildungsstandards folgende Angabe: »Durch Zuhören private, berufliche und öffentliche Situationen erfassen und situationsgemäß sprachlich agieren« und führen dann einzelne Teilkompetenzen auf:

- 1) Mündlichen Darstellungen folgen und sie verstehen;
- 2) Sprache situationsangemessen, partnergerecht und sozial verantwortlich gebrauchen;
- 3) Gespräche führen;
- 4) Inhalte mündlich präsentieren.¹

Dass dabei anders gegliedert wird, als das oben geschehen ist, wäre kein Einwand; wohl aber, dass etwas fehlt. »In Rollen sprechen/handeln und zuhören«, daran ist nicht gedacht. Die Formulierung »(1) Mündlichen Darstellungen folgen ...«, in der ohnedies schon sehr viel Heterogenes zusammengezogen ist, deckt das nicht ernstlich ab. Was (2) betrifft, so scheint mir das hier Gemeinte auf einer anderen Ebene als derjenigen der in (1), (3) und (4) gemeinten Typen sprachlicher Handlungen (hergeleitet aus Sprachfunktionen) zu liegen: Um Situationsangemessenheit geht es

¹ http://www.ph-ooe.at/fileadmin/user_upload/bildungsstandards/VERSION_1006.pdf
[Zugriff: 17.10.2009].

allemaal! Warum informierende Sprachhandlungen teils in (1), teils in (4) abgedeckt werden sollen, bedürfte der Klärung. Und schließlich: Die Präsentationsleistung als eine eigene Teilkompetenz zu erkennen und sie nicht mit dem in eins zu setzen, was inhaltlich vermittelt (»dargestellt«) wird, wäre von Vorteil, weil es ja um die Doppelfrage geht, wie das Können zu befördern und wie das Gekonnte zu messen und zu bewerten ist. Präsentieren und Moderieren will für sich genommen erlernt und geübt werden.²

Bildungsstandards	Teilkompetenzen
1. Mündlichen Darstellungen folgen und sie verstehen	<ul style="list-style-type: none"> ▸ aktiv zuhören ▸ zeitgemäße gesprochene Sprache (auch mediale Texte) verstehen ▸ wesentliche Aussagen von (auch längeren) gesprochenen Texten verstehen ▸ paraverbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) verstehen ▸ Redeabsichten erkennen
2. Sprache situationsangemessen, partnergerecht und sozial verantwortlich gebrauchen	<ul style="list-style-type: none"> ▸ die wichtigsten Stil- und Sprachebenen unterscheiden und situationsangemessen einsetzen ▸ diskriminierenden Sprachgebrauch erkennen und vermeiden ▸ verschiedene Sprechhaltungen bewusst einsetzen, z. B. informieren, beschreiben, argumentieren, appellieren etc. ▸ artikuliert und an der Standardsprache orientiert sprechen ▸ Gesprochenes reflektieren
3. Gespräche führen	<ul style="list-style-type: none"> ▸ individuelle Anliegen (z.B. Wünsche, Vorschläge, Meinungen) im privaten, öffentlichen und institutionellen Bereich sprachlich differenziert vorbringen und vertreten ▸ auf Gegenpositionen eingehen ▸ Informationen mündlich einholen und weitergeben
4. Inhalte mündlich präsentieren	<ul style="list-style-type: none"> * Sachverhalte referieren und argumentieren * mündliche Präsentationsformen unter Einbeziehung von Medien anwenden * Gestaltungsmittel von Sprache und nichtsprachliche Ausdrucksmittel beim Vortragen angemessen anwenden (Lautstärke, Betonung, Pause, Sprechtempo, Stimmführung, Körpersprache)

6. Testformate für das Können im Bereich der Mündlichkeit

Es gibt zwar einige quantifizierbare Teilkompetenzen (Belgrad et al. 2008, S. 33 nennen Sprechtempo, Verwendung von Füllpartikeln, Satzlänge). Aber »kommunikative Ereignisse können nicht adäquat mit einfachen Testaufgaben erfasst werden« (ebd.,

² Das ist allerdings eine neuerer Stand der Diskussion: vgl. Berkemeier 2006 und Pabst-Weinschenk zit. nach Belgrad et al. 2007, S. 27 ff.

S. 32). Dennoch soll künftig gemessen werden: Obwohl die Forschung »noch weit entfernt ist von einem konzisen Modell mündlicher Sprachkompetenzen« (Belgrad et al. 2008, S. 43), sollen beispielsweise in Deutschland Testverfahren zur Überprüfung der Bildungsstandards³ ab 2009 auch das Hörverstehen einbeziehen. In der Planung wird betont, »dass Sprechen und Zuhören anders als in der ersten Fremdsprache einen gemeinsamen Kompetenzbereich bilden« (ebd., S. 3). Wie die folgende Übersicht über die im Auftrag der KMK entwickelten »Subkomponenten des Kompetenzbereichs Sprechen und Zuhören in den KMK-Standards« (ebd., S. 3) zeigt, wird der gesamte Bereich nicht nach Sprachhandlungstypen (»Textsorten«) gegliedert, sondern nach sozialer Kommunikationssituation. Aus dieser Systematik fällt aber gerade das »Verstehend Zuhören« heraus, indem es quer zu den anderen Subkomponenten liegt (also überall notwendig ist):

- Zu anderen sprechen
- Vor anderen sprechen
- Mit anderen sprechen
- **Verstehend zuhören**
- Szenisch spielen
- Methoden und Arbeitstechniken

Dieser Bereich wird gegenwärtig im Rahmen der Aufgabenentwicklung vorrangig berücksichtigt. Während das aktive Sprechen, wie auch das szenische Spielen, wohl zu Recht als nicht »in Large-scale Assessments messbar« gilt (ebd., S. 4), wird das verstehende Zuhören nun so ausdifferenziert, dass seine einzelnen Komponenten überprüfbar werden könnten:

- Gesprächsbeiträge anderer verfolgen und aufnehmen
- **wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben**
- Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln.

Nicht unbedenklich ist allerdings, dass sich die derzeit entwickelten Testformate gerade auf den zweiten (fett hervorgehobenen) Punkt konzentrieren, während anderes gar nicht vorkommt (z. B. eine Sprechfassung eines literarischen Textes vortragen können) oder zurückgestellt wird. Im zitierten KMK-Papier heißt es: »Auch hier können im Wesentlichen die Prozesse »Informationen ermitteln«, »textbezogenes Interpretieren« sowie »Reflektieren und Bewerten« unterschieden werden, hinzu tritt die Interpretation der Stimmführung, auf deren Basis beispielsweise auf emotionale Zustände von Sprechern geschlossen werden kann. Wie auch beim Lesen können die Textgenres literarisch und informierend unterschieden werden« (ebd.,

³ Es geht nach der Gesamtstrategie der deutschen Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring um stichprobenbasierte Ländervergleiche in der 9. Jahrgangsstufe (vgl. KMK-Papier vom 22. April 2009, S. 2).

S. 5) Damit rücken die künftig zu testenden Fähigkeiten der Lernenden in Jahrgangsstufe 9 in der Tat sehr in die Nähe des Lesens, da »ein Großteil der zugrunde liegenden Items im Sinne der Anforderungen in den Bildungsstandards auf das Verstehen, Erinnern und Wiedergeben von Textinhalten abzielt« (ebd., S. 7). Gerade nicht erfasst ist damit die Interaktivität der mündlichen Kommunikation sowie ihre Verschränkung von Inhalts- und Beziehungsaspekten. In die grafische Übersicht der Sprachfunktionen oben (S. 13) wären die bisher angedachten Testaufgaben alle *unten* einzutragen, unter »Gegenstandsbezug«. Einmal oder zweimal werden da Items präsentiert (vorgespielt), teilweise wird der Hörtext »in Sinnabschnitte unterteilt, Items zum jeweiligen Abschnitt werden jeweils nach dem Hören des Abschnitts gelöst«. Oder »einzelne Informationen zu Items werden bereits vor dem Hören gegeben und damit wird eine Hörerwartung oder -intention induziert« (ebd.).

Was die fachdidaktische Diskussion der letzten Jahre schon in Bezug auf die *literacy*-Aufgabenformate in PISA kritisiert hat, nämlich die Konzentration auf Fähigkeiten der Informationsentnahme und -interpretation angesichts eines Textes, dem man als ProbandIn *allein* gegenübersteht, wiederholt sich jetzt hier. Prozesse der *gemeinsamen Sinnkonstruktion* angesichts eines Diskussionsthemas oder eines Hörtextes bleiben ausgegrenzt.

Man wird mit Recht einwenden, dies sei erstens eine Frage der weiteren Aufgabenentwicklung und zweitens der Validität von Testformaten, die eben noch nicht zu haben seien. Und die oben angestellten Überlegungen zu Sprachfunktionen und Teilkompetenzen haben ja gezeigt, dass das mit solchen Tests Gemessene nur einen kleinen Teil dessen betrifft, was im Bereich von »Zuhören und Sprechen« am Ende einer Schullaufbahn gekonnt werden sollte. Zurück bleibt aber dennoch der unbehagliche Verdacht, dass die seit dem 19. Jahrhundert bekannte und inzwischen längst als Problem *erkannte* Vernachlässigung sozialer und interaktiver Lernprozesse vor allem durch das Gymnasium nun zugunsten der »Sachen« und ihrer »Klärung« auch noch auf den Bereich der Mündlichkeit ausgedehnt wird, sei das den Beteiligten bewusst oder nicht. Die fünf Niveaustufen, die bei der Auswertung der künftigen Tests helfen sollen, nähren jedenfalls diesen Verdacht (vgl. ebd., S. 8 ff.):

Niveau I: Wiedererkennen und Erinnern prominenter Einzelinformationen

Niveau II: Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen und den Text genrespezifisch zuordnen

Niveau III: Verstreute Informationen miteinander verknüpfen, der Vorlage paraverbale Informationen abgewinnen und den Text ansatzweise im Ganzen erfassen

Niveau IV: Auf der Ebene des Textes wesentliche Zusammenhänge erkennen, die Gestaltung reflektieren und versteckte Einzelinformationen erinnern

Niveau V: Interpretieren, Begründen, Bewerten und anspruchsvolle Erinnerungsleistungen

7. Resümee

Insgesamt ist festzuhalten, dass es beim »Zuhören und Sprechen« sowohl in der theoretischen Modellierung der Kompetenzen als auch (sehr wahrscheinlich) in der Praxis des Deutschunterrichts gegenüber dessen anderen Aufgaben einen Rück-

stand gibt, der dringend aufgeholt werden muss. Wichtig ist dabei, die im Alltag und in der Schule eher unauffälligen Leistungen, die wir in der Mündlichkeit erbringen, so in bewussten »Könnenserwartungen« zu beschreiben, dass nicht der soziale und interaktive Teil abgeschnitten wird, weil man ihn in empirischen Testformaten nur schwer berücksichtigen kann. Darauf zu achten, bleibt eine Aufgabe der Fachdidaktik Deutsch.

Literatur

- ABRAHAM, ULF (2008): *Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Freiburg/Breisgau: Fillibach.
- BAACKE, DIETER (21975): *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2009): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Ders. (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 3), S. 103–115.
- BELGRAD, JÜRGEN; ERIKSSON, BRIGIT; PABST-WEINSCHENK, MARITA; VOGT, RÜDIGER (2008): Die Evaluation von Mündlichkeit. Kompetenzen in den Bereichen Sprechen, Zuhören und Szenisch Spielen. In: *Didaktik Deutsch*, Sonderheft: Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik – »Kompetenzen im Deutschunterricht«, S. 20–45.
- BERKEMEIER, ANNE (2006): *Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BERTHOLD, SIEGWART (1997): *Reden lernen im Deutschunterricht. Übungen für die Sekundarstufe I und II*. Essen: Neue deutsche Schule, überarb. und erw. Neuaufl.
- GARDT, ANDREAS (1995): Die zwei Funktionen von Sprache: kommunikativ und sprecherzentriert. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 23, S. 153–171.
- HEILMANN, CHRISTA (1997): Redebaustein »Zurückweisung«. In: *Praxis Deutsch* 144, S. 50–53.
- KMK (Hg., 2004): *Bildungsstandards Primarstufe*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf [Zugriff: 17.10.2009].
- KMK: Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören – hier Zuhören ... für den Mittleren Schulabschluss. (Vorbehaltlich redaktioneller Änderungen; Stand: 22.04.2009),
- KOCH, PETER; OESTERREICHER, WULF (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, S. 15–43.
- LUCHTENBERG, SIGRID (2003): Entwicklung mündlicher Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula et al. (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn: Schöningh, S. 121–132.
- ONG, WALTER J. (1987): *Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- PAYRHUBER, FRANZ-JOSEF (1981): Gesprochene Sprache, rhetorische Kommunikation und mündliche Spracharbeit im Deutschunterricht des Sekundarbereichs. In: Lehmann, Jakob; Stocker, Karl (Hg.): *Deutsch 2. Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung*. München: Oldenbourg, S. 44–54.
- QUASTHOF, UTA (2003): Entwicklung mündlicher Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula et al. (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn: Schöningh, S. 107–120.
- SPINNER, KASPAR H. (1997): Reden lernen. In: *Praxis Deutsch* 144, S. 16–22.
- ZABEL, HERMANN (Hg., 1981): *Studienbuch: Einführung in die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. Paderborn: Schöningh.

Marita Pabst-Weinschenk

Sprechwissenschaft und Sprecherziehung

Was bietet die Doppelpack-Disziplin mit der
antiken Tradition für den Deutschunterricht?

Wer heute unter »Sprecherziehung« immer noch nur »Sprech- und Stimmbildung« versteht und damit »ma-me-mi-mo-mu«-Sprechübungen wie im *Kleinen Hey* assoziiert, hat einige Jahrzehnte Fachentwicklung nicht mitbekommen. Sprechwissenschaft und Sprecherziehung werden von den FachvertreterInnen immer in einem Atemzug genannt. Diese Doppelbenennung macht deutlich, dass man Theorie und Praxis integrativ als konstitutive Momente der Disziplin versteht und nicht, wie in der Sprachwissenschaft sonst weit verbreitet, den Praxisbezug nur als Anwendung und damit als Anhängsel betrachtet. In der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung beschäftigt man sich insgesamt mit allen Erscheinungsformen des Miteinandersprechens in den verschiedenen Formaten (Rede- und Gesprächsformen), aber auch reproduzierend beim Textsprechen und Theater und mit den Grundlagen des Sprechens (Atmung, Stimmbildung, Aussprache, Intonation). Dieses Fachverständnis entspricht dem, was in den neuen Bildungsstandards der deutschen Kultusministerkonferenz (2003, 2004, 2004a) dem Bereich »Sprechen und Zuhören« zugrunde gelegt wird. Der ganzheitliche und persönlichkeitsbezogene Ansatz, der seit den Anfängen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung in der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts vertreten wird, findet sich auch beim Lernen mit Portfolios, das sich in den letzten Jahren allmählich durchsetzt.

MARITA PABST-WEINSCHENK ist Deutschlehrerin und promovierte Sprechwissenschaftlerin. Sie ist Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS) e. V. und vertritt zurzeit die Professur für Mündlichkeit in der Germanistik an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. E-Mail: pabst@phil-fak.uni-duesseldorf.de

1. Zur Struktur der Disziplin – ein Orientierungsrahmen für Kompetenzmodelle

Folgt man der Studienordnung der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS) e. V., nach der viele Sprechwissenschaftlerinnen und Sprecherzieher ihr Studium absolviert haben und immer noch studieren¹, so untergliedert sich die Sprechwissenschaft und Sprecherziehung neben sprechwissenschaftlichen Grundlagen und Sprechbildung in drei Bereiche/Hauptfächer: rhetorische Kommunikation, ästhetische Kommunikation und therapeutische Kommunikation.

Zu den sprechwissenschaftlichen Grundlagen zählen wissenschaftstheoretische Positionierung, Methodologie, Fachgeschichte und Bezüge zu benachbarten Disziplinen: von der Philosophie über Medizin, Psychologie, Soziologie, Sprachwissenschaft, speziell Pragmatik und gesprochene Sprache-Forschungen bis hin zur Kunst, Literatur- und Theaterwissenschaft. In der Sprechbildung beschäftigt man sich mit dem Hören, mit Atmung und Stimme, Aussprache, Sprechausdruck und mit den Grundformen mündlichen Sprachgebrauchs beim freien Sprechen und Lesen. Neben dem aktuellen fachwissenschaftlichen Stand wird wie in allen Teilfächern jeweils auch Sicherheit im Beurteilen von Sprechleistungen sowie im Anordnen von Übungen erwartet.

In der rhetorischen Kommunikation geht es um alle Prozesse handlungsauslösenden Sprechens, sei es in Gesprächen oder in verschiedenen Redeformen: Informieren, Präsentieren, Meinungen vertreten, Überzeugen (in Abgrenzung zum Überreden!), Klären, Argumentieren, Verhandeln, Debattieren etc., die Theorie und Geschichte der Rhetorik sowie Gruppendynamik und Versammlungsrecht.

In der ästhetischen Kommunikation geht es um das Textsprechen als Interpretationsverfahren und die sprecherischen Interpretationen von literarischen Texten und Gebrauchstexten unterschiedlicher Gattungen, Zeiten und Stile (unter Einschluss von Hörspiel und Schauspiel) auf der Grundlage ästhetischer, poetischer und literaturgeschichtlicher Grundkenntnisse.

In der therapeutischen Kommunikation geht es um Diagnostik und Therapie von Sprach-, Sprech-, Stimm-, Schluck- und anderen Kommunikationsstörungen auf der Grundlage anatomischer und neurophysiologischer Kenntnisse.

Vergleicht man diese Fachstruktur mit den Unterpunkten des Teilbereichs »Sprechen und Zuhören«, die in den Bildungsstandards der deutschen Kultusministerkonferenz (2003, 2004) differenziert werden, so fällt eine gewisse Parallelität auf: Die

¹ Neben der Verbandsprüfung, die nach einem 8-semesterigen Studium vor der DGSS abgelegt wird, gibt es inzwischen diverse Bachelor- und Master-Studiengänge (z. B. in Halle, Stuttgart, Regensburg, Marburg), deren Inhaltsstruktur sich im Wesentlichen an der traditionellen Fachstruktur anlehnt, auch wenn bestimmte Bereiche in einzelnen Studiengängen fokussiert werden. Selbst die bereits zu DDR-Zeiten in Halle konstituierten Diplom-Sprechwissenschaftlichen Studiengänge haben sich an diese Fachstruktur gehalten, die seit den 1930er Jahren in der Verbandsprüfungsordnung festgelegt ist. Die Fachprüfung war das wesentliche Anliegen des Deutschen Ausschusses für Sprechkunde und Sprecherziehung bei dessen Gründung 1930.

Teilbereich »Sprechen und Zuhören« in den KMK-Bildungsstandards	Teilbereiche der DGSS-Prüfungsordnung
1. Sprechen zu anderen	Grundlagen der Sprechbildung 1
2. Sprechen vor anderen	Rhetorische Kommunikation 1: Rede-Rhetorik und Textsprechen/Vortrag (= ästhetische Kommunikation 1)
3. Sprechen mit anderen	Rhetorische Kommunikation 2: Gesprächsrhetorik
4. Verstehend Zuhören	Grundlagen der Sprechbildung 2
5. Szenisch Darstellen und Spielen	Ästhetische Kommunikation 2

Einteilung in den KMK-Standards erschwert die Entwicklung eines einheitlichen Kompetenzmodells für diesen Bereich, denn – wie man in der Tabelle sieht, werden die fachlich-strukturierten Teilbereiche, wie sie in der DGSS-Prüfungsordnung stehen, jeweils auf mehrere Teilbereiche in den KMK-Bildungsstandards aufgeteilt. Während man die Aufteilung der rhetorischen Kommunikation in Rede- und Gesprächsrhetorik noch gut nachvollziehen kann und auch der Aufteilung der Grundlagen der Sprechbildung auf zwei Aspekte (1. Sprechen und 4. Zuhören) noch folgen und sie sogar damit begründen kann, dass man das Zuhören als eigenständige Leistung gesondert benennen müsse, damit es nicht vernachlässigt und stillschweigend vorausgesetzt wird, muss man der Aufteilung der ästhetischen Kommunikation deutlich widersprechen. Der Vortrag eines ausformulierten Textes ist etwas wesentlich anderes als ein frei gesprochener Rede-«Text«, auch wenn der Sprecher/die Sprecherin in beiden Situationen vor einem Publikum steht (dies scheint das ausschlaggebende Kriterium bei der Konstitution dieses Teilbereichs gewesen zu sein!). In der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung wird reproduzierendes Textsprechen nicht nur deutlich vom produzierenden Sprechdenken beim Reden unterschieden, sondern es werden auch andere methodische Wege zur Vermittlung dieser unterschiedlichen Sprechleistungen beschrieben.

2. Dialogisch-kommunikatives Grundverständnis statt monologische Formbestimmtheit

Manche in der Deutschdidaktik, die das Schreiben einer Rede (im Sinne antiker Rhetoriken) als gleichberechtigte Möglichkeit neben dem (freien) Sprech(denk)en nach einem Stichwortkonzept betrachten, mögen kein Problem darin sehen, dass freies Sprechen und Vorlesen nicht deutlich voneinander abgegrenzt werden. Aber im Sinne der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung mangelt es an einem umfassenden und dialogischen Grundverständnis von rhetorischer Kommunikation, wenn Reden und Referate geschrieben und (in der Regel schlecht) vorgelesen werden.

Rhetorische Kommunikation beschäftigt sich mit allen Formen handlungsauslösenden Sprechens, also allen Rede- und Gesprächsformen; die grundlegenden Fähigkeiten sind Sprechdenken und Hörverstehen, die Grundform ist das Gespräch und das Grundmuster »Frage – Antwort«. Zur anschaulichen Beschreibung der inkrementellen Sprachproduktion (Levelt 1989, S. 9 ff., speziell S. 24 ff.) bezieht man sich oft auf Kleist und seinen Aufsatz *Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden*. Bremerich-Vos (1991, S. 178) bezeichnet die in dem Aufsatz von Kleist beschriebene Gesprächssituation als »unrhetorisch« und kritisiert, dass daraus das Sprechdenken abgeleitet und auf die Rede übertragen wird. Damit bleibt er im konzeptionell Schriftlichen verhaftet, trägt der medialen Mündlichkeit keine Rechnung und propagiert ein unkommunikatives, monologisches Verständnis von Rhetorik, demzufolge Reden auch vorab schriftlich konzipiert, auswendig gelernt oder vom Manuskript abgelesen werden (vgl. Bremerich-Vos 1991, S. 172). Dies ist weder in der modernen Ratgeberliteratur Standard noch ist es unter sprechwissenschaftlich-sprecherzieherischer Perspektive haltbar. Auch in der Rede-Rhetorik kann der Sprecher nicht monologisch nur von sich ausgehen, sondern er muss sich Gedanken um seine ZuhörerInnen machen, sich fragen, wo sie gedanklich stehen und wie er sie dort abholen kann, um ihnen seine (neuen) Antworten zu vermitteln. Denn nur wenn die ZuhörerInnen mitdenken und dem Redner folgen, hat der Redner die Chance, sein eigenes Redeziel zu erreichen. Wer an den Köpfen der ZuhörerInnen vorbei redet, kann sie vielleicht beeindrucken, aber nicht überzeugen. Die Punkte, die der Redner bei der Perspektive-Übernahme in der Vorbereitung findet, kann er stellvertretend für seine ZuhörerInnen als Fragen und Probleme in der Einleitung aussprechen. Wer die Rede nicht nur nach sach-logischen Aspekten strukturiert, sondern von den Fragen der ZuhörerInnen ausgeht und seine Botschaft als Antworten auf die Fragen der HörerInnen präsentiert, folgt einem (virtuell) dialogischen Ansatz. Dabei kommt es weniger als beim Schreiben auf schöne und entfaltete Formulierungen an. Viel wichtiger ist, dass die ZuhörerInnen sich angesprochen, ernstgenommen und verstanden fühlen, der Redner für sie authentisch und glaubwürdig wirkt und ihnen etwas Neues mitzuteilen hat. Neben dem sprachlichen Ausdruck wirken hier sehr stark Körpersprache und Sprechausdruck mit, die immer als Metamitteilung das Gesagte kommentieren und eine höhere Glaubwürdigkeit besitzen.²

3. Gesprächskompetenz als Globalzielsetzung

Das Ziel der KMK-Bildungsstandards liegt genauso wie das der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung in einer allgemeinen Gesprächskompetenz, die umfassend zum Beispiel von H. Geißner so definiert worden ist:

² Diese Gewichtung ist inzwischen in der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung allgemein anerkannt, auch wenn man den konkreten Zahlenwerten, die z. B. Mehrabian publiziert hat, nicht folgt!

Gesprächsfähig ist /
 wer im situativ gesteuerten \
 personengebundenen \
 sprachbezogenen \
 formbestimmten \
 leibhaft vollzogenen ‘ Miteinandersprechen /
 [abgesetzt: leiser, schneller] als Sprecher wie als Hörer /
 Sinn so zu konstituieren vermag /
 daß damit das Ziel verwirklicht wird /
 etwas zur gemeinsamen Sache zu machen \<\
 der zugleich imstand ist /
 sich im Miteinandersprechen /
 und ‘ die im Miteinandersprechen gemeinsam gemachte Sache /
 zu verantworten \<\
 (Geißner 1981, S. 129)³

Hier werden im Sinne eines Komponentenmodells die wesentlichen Faktoren benannt, die bei mündlichen Kommunikationsprozessen zu berücksichtigen sind. Je mehr Menschen in diesem Sinne geschäftsfähig sind und ihre Gesprächspraxis auch verantworten, um so mündiger wird unsere Gesellschaft. Dieses Konzept ist emanzipatorisch, es wird die Demokratie these vertreten: Mündlichkeit als Beitrag zur kritischen Mündigkeit. Damit grenzen Sprechwissenschaftlerinnen und Sprech-erzieher ihre Konzepte deutlich ab von der Aufsatz- und literarischen Rhetorik.

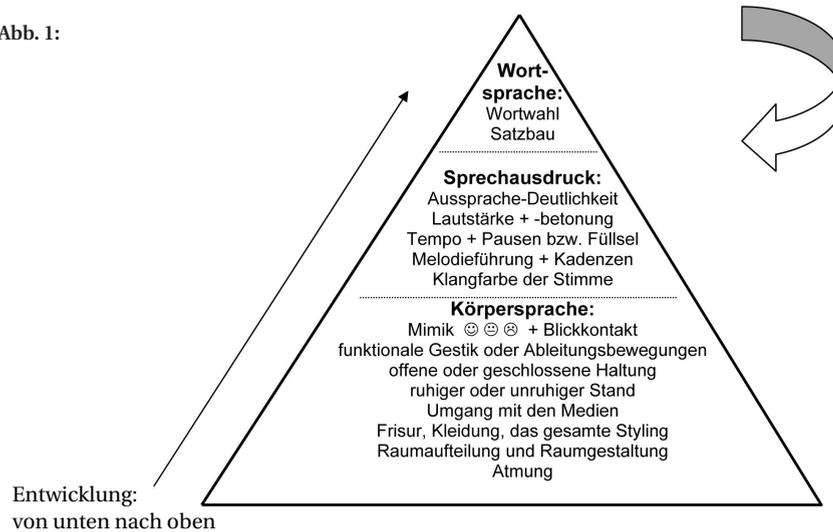
Sprachkompetenz ist immer individuell zu erwerben und beinhaltet ein Repertoire von Handlungsalternativen. Kompetenz ist immer kognitiv verankert und normativ abgegrenzt; sie ist generativ, d. h. kompetente SprecherInnen sind in der Lage, eine unbestimmte Menge von Handlungen entsprechend den zugrunde liegenden Regeln und entsprechend den Hypothesen über bestimmte Situationen zu erzeugen.

Ergänzend zu den KMK-Bildungsstandards hat die DGSS eigene umfassende Bildungsstandards zur »Mündlichen Kommunikation« entwickelt, die nach der Fachstruktur sortiert sind und Standards von der Vorschule bis zum Hochschulabschluss umfassen (Pabst-Weinschenk 2004a).

Sprechwissenschaft und Sprecherziehung arbeiten also den fachlichen Hintergrund für den Bereich der Mündlichkeit auf und stellen somit für jede Lehrperson, die »Sprechen und Zuhören« unterrichten will, wichtige Grundlagen zur Verfügung: Anfängen von physiologischen und phonetischen Grundkenntnissen in der

3 Definitionen sind in der Regel hochkomplexe Sätze, die schwer verständlich und vor allem auch schwer sprechbar sind. Insofern kann man an der Fähigkeit der verständlichen sprecherischen Umsetzung von Definitionen die Fähigkeit zum reproduzierenden Textsprechen erkennen. Die Geißner'sche Definition wird hier als Beispiel mit einigen Sprechzeichen versehen und in Sinnschritte aufgeteilt (1 Zeile = 1 Sinnschritt). ‘ bedeutet: kurze Staupause (innerhalb eines Sinnschrittes); / bedeutet: Pause und die Stimme bleibt in der Schwebe; \< bedeutet: Pause und die Stimme wird abgesenkt (wie ein akustischer Punkt!). Die in der Schrift üblichen Satzzeichen werden weggelassen, zusätzliche Sprechweisungen in eckigen Klammern und kursiv eingefügt.

Abb. 1:



Sprechbildung bis hin zur weiterführenden Leselehre und zu Methoden des interpretierenden Textsprechens, zur Argumentationslehre, Rhetorik und Gesprächsführung (zum Überblick vgl. Pabst-Weinschenk 2004).

4. Elementare Kriterien in einem didaktischen Synopse-Modell

Zusammenfassen kann man alle Kriterien, auf die es beim Miteinandersprechen ankommt, in einer dreieckigen Pyramide, die der Lehrperson bereits wesentliche Zusammenhänge und Interdependenzen aufzeigt (vgl. Pabst-Weinschenk 2000, S. 9–14; 2004, S. 16 ff.; 2005, S. 22–27; 2009, S. 22 ff.).

4.1 Seite 1 der Pyramide: Präsentation, Form (rhetorische Oberflächenstruktur) (Abb. 1)

Auf dem Fundament der Körpersprache baut sich der Sprechausdruck und schließlich die Wortsprache auf. Die Entwicklung vollzieht sich von unten nach oben (siehe Pfeil!), also von der Körpersprache zur Wortsprache. Diese Entwicklung kann man menschen- und individualgeschichtlich feststellen. Die Wortsprache ist das höchst entwickelte und zuletzt erworbene Verständigungssystem (vgl. Lurija 1982, S. 29). Diese Entwicklung wirkt beim Reden immer mit. Treten zum Beispiel Formulierungsprobleme beim Sprechenden oder Verständigungsschwierigkeiten mit einem/ einer GesprächspartnerIn auf, wird automatisch auf das einfachere, zugrunde liegende System der Körpersprache zurückgegriffen: Wir gestikulieren oder zeigen auf etwas. Und Verkrampfungen der Körpermotorik blockieren den Sprechfluss und die Formulierung, so dass Füllwörter und Sprechdenkgeräusche wie *äh*, *mh* gehäuft auftreten.

Neuere psycholinguistische Untersuchungen (de Ruiter 1998) zeigen, dass Gestik eng mit dem Sprechprozess verbunden ist. Gesten werden nicht gemacht, um der Äußerung etwas hinzuzufügen, sondern sie sind fundamental an der Konzeptualisierung beteiligt. Sie sind synchron antizipierend und erleichtern den Abruf von Konzepten aus dem Gedächtnis. Körpersprache darf also nicht additiv missverstanden werden (sie wird nicht nur aus optischen Gründen hinzugefügt!), sondern sie ist elementar an der Sprachproduktion beteiligt und erleichtert oder behindert das Sprechdenken. Das kann man bei allen Redeübungen beobachten: Bei geschlossener Haltung wird die Gestik unterdrückt und es treten vermehrt Sprechunflüssigkeiten und/oder Mitbewegungen auf. Mitbewegungen dienen zur Ableitung der vorhandenen motorischen Energie mit dem Kopf, dem gesamten Körper oder den Beinen und Füßen; sie wirken störend, weil sie nicht kommunikativ-funktional die Äußerung unterstützen. Deshalb sollte man das Gestikulieren fördern. Zudem erleichtert eine entspannte Atmosphäre ohne Leistungsdruck und Angst eine offene Haltung ohne Verkrampfungen, die immer Voraussetzung für natürliche Gestik darstellt.

Bei allen Aspekten der ersten Seite der Pyramide handelt es sich um weitgehend automatisierte Verhaltensweisen. Sie laufen unbewusst ab. Wollte man sie ständig bewusst vollziehen, würde man handlungsunfähig. Die Automatisierung hat eine wichtige Entlastungsfunktion. Zu Lern- und Übungszwecken sollte man immer nur einzelne Aspekte stärker bewusst ansprechen.

Auch die Einschätzung von *Glaubwürdigkeit* folgt der Genese: Dem Augenschein der Körpersprache und dem Klang des Sprechausdrucks wird mehr geglaubt als den Worten. Sie sind ursprünglicher und leiten als Metamitteilung das Verständnis. Der sprachliche Ausdruck, auf den im Deutschunterricht immer das Hauptaugenmerk gelegt wird, stellt im Hinblick auf rhetorische Wirkung immer nur die Spitze des Eisbergs dar.

Beim Textsprechen stellt die oberste Ebene der ersten Pyramiden-Seite den Ausgangspunkt dar. Zur Formulierung werden mehr oder weniger passend Sprech- und Körperausdruck hinzugefügt, und man versucht die Inhaltsstruktur (Seite 2) und die Persönlichkeit (Seite 3) zu rekonstruieren. Bekannte Methoden sind dabei das so genannte »gestische Sprechen« (Ritter 1997) oder die Arbeit mit kurzen Subtexten (vgl. Aderhold 1995). Beim gestischen Sprechen versucht man, die dem Text oder Abschnitt zugrunde liegende innere Haltung zu finden und die diesem Gestus entsprechenden äußeren Gesten als Grundlage beim Sprechen zu gestalten. Bei der Arbeit mit Subtexten versucht der/die SprecherIn, die Intention zunächst in kurzen alltags-sprachlichen Äußerungen auszudrücken, bevor er den eigentlichen Text zu gestalten versucht. Verkürzt man die Äußerungen, so entstehen Stichwortkonzepte, die ersten Konzeptualisierungen in der inneren Sprache (vgl. Wygotski 1934) ähneln können.

4.2 Seite 2 der Pyramide: Inhaltskonzept (Rhetorische Tiefenstruktur) (Abb. 2)

Beim Inhaltskonzept, das man für eine Rede vorbereitet, wenn man dazu Gelegenheit hat, geht es nicht nur um die Sache, sondern um das Konzept der gesamten

Abb. 2



Kommunikationssituation. Hat man die Sprechsituation (= Macrostruktur-Ebene) erfasst, wird eine Hauptzielsetzung mit passender Rede-Gliederung oder Gesprächsphasenstruktur (Mesostruktur) und geeigneten Sprechoperationen wie Fragen, Zuhören, Bewertungen etc. (Microstruktur) ausgewählt.

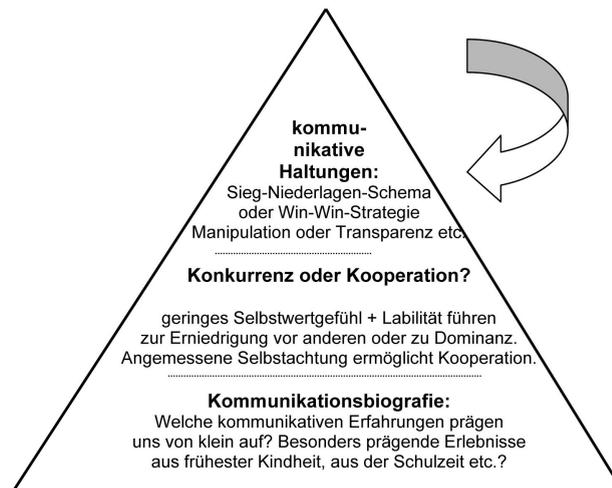
Eine Basis-Orientierung bietet hier das Organon-Modell von Karl Bühler (1934) mit den Zeichenfunktionen: Darstellung, Ausdruck, Appell. Hinsichtlich der einzelnen Aufgaben bei der Gesprächssteuerung ist wichtig, dass Gespräche sich über Sprecherwechsel organisieren und neben den Aufgaben der Themenbearbeitung immer auch die der Beziehungsgestaltung beachtet werden müssen. Aus solchen Kriterien kann man für verschiedene Situationen überlegen, welche Handlungsweisen angemessen sein könnten.

Die Präsentation (Seite 1) beeinflusst die Wirkung des Inhaltskonzepts, das seinerseits aber auch die äußere Form mitbestimmt. Bei einer sachlichen Information spricht man zum Beispiel anders, als wenn man jemanden überzeugen möchte. Und aus diesen Zeichen auf der Oberflächenstruktur zieht der/die GesprächspartnerIn Rückschlüsse auf die inhaltliche Tiefenstruktur (Gliederungen, Absichten, Sprechhandlungen) und die persönlichen Haltungen bzw. die Struktur der Persönlichkeit.

4.3 Seite 3 der Pyramide: Persönlichkeit (Abb. 3)

Im Inhaltskonzept und in der Präsentation kommt die Persönlichkeit des Redners/der Rednerin zum Ausdruck, und der Zuhörer zieht aus der rhetorischen Oberflächen- und Tiefenstruktur Rückschlüsse auf die Person des Sprechers/der Sprecherin und seine/ihre Einstellungen. Kommunikative Einstellungen erwachsen aus der Kommunikationsbiografie eines Menschen und lassen sich zurückführen auf die

Abb. 3



zentrale Frage, ob Kommunikation als Konkurrenz oder Kooperation eingeschätzt wird. Kooperation setzt Selbstsicherheit voraus. Dominante Einstellungen werden auf psychische Labilität, integrative auf Stabilität zurückgeführt. Die kommunikative Persönlichkeit ist nichts Unveränderliches, sondern etwas Erworbenes. Jeder Mensch ist geprägt von seinen persönlichen Kommunikationserfahrungen von der frühesten Kindheit an. Deshalb stellt die Kommunikationsbiografie die Basis dar. – Hier wird deutlich, welche große Verantwortung Eltern, aber auch Lehrpersonen für die Entwicklung der Kommunikationsbiografien ihrer Kinder und SchülerInnen haben.

4.4 Interdependenz bei Wirkung und Sprechproduktion

Keine der drei Seiten kann man absolut setzen oder gegen die anderen ausspielen: Wird zum Beispiel nur die äußere Form wichtig genommen, führt es zu einer reinen Präsentationstechnik, unabhängig von inhaltlichen Aspekten und der Persönlichkeit; werden nur Inhalt oder Persönlichkeit betont, gelangt man zu einer kognitiv oder psychologisch beherrschten Auffassung von Rhetorik. Dagegen wird hier eine umfassende Sichtweise zugrunde gelegt: Das konkret-beobachtbare Verhalten (Seite 1) repräsentiert die durch die Kommunikationsbiografie geprägte Sprecher-Persönlichkeit (Seite 3) und ihre bewussten Entscheidungen für bestimmte Strukturen auf der Ebene der Tiefenstruktur (Seite 2). Hinsichtlich der Produktion und Analyse von Kommunikation kann der Ansatzpunkt – je nach Interesse und Bedürfnissen – jeweils auf einer anderen Seite gewählt werden.

5. Integratives Didaktikverständnis in der Doppelpack-Disziplin »Sprechwissenschaft und Sprecherziehung«

Die Sprechwissenschaft und Sprecherziehung in ihrem heutigen Verständnis wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts von Erich Drach begründet und fußt auf der antiken Rhetorik-Tradition (vgl. Drach 1920, S. 238; 1932, S. 15). Darauf hatte zuvor schon Ewald Geißler besonders hingewiesen. Weil es keinen Abstand zwischen Rede und lebendigem Alltagsgespräch geben soll (vgl. Geißler 1914, 1918, S. 24), wird die Rede aus der Actio – also im Sinne des Sprechdenkens – aus der Sprechfähigkeit des Redners/der Rednerin selbst entwickelt. Deshalb sieht man die »Notwendigkeit, die überlieferte Folge gründlich umzudrehen« (Geißler 1918, S. 30). Kommt man in der klassischen Rhetorik von der Inventio über die Dispositio zur Elocutio, Memoria und Actio, so entwickelt man nun die Rede direkt aus der Actio. Mit dieser »Inversion der klassisch-antiken Rhetorik« (Pabst-Weinschenk 1993, S. 44 ff.), die auch als »kopernikanische« (Schweinsberg 1946, S. 27) oder »pragmatische« Wende (Geißner 1980, S. 26) bezeichnet wird, wird das Fundament für die moderne praktische Rhetorik gelegt.

Die rhetorische Kommunikation, aber auch die gesamte Sprechwissenschaft und Sprecherziehung können sich ferner auf die antike *téchne*-Tradition beziehen. Denn in der Antike war in der Rhetorik die Theorie immer auf Lehre ausgerichtet und damit die Didaktik theoretisch begründet, und die Redelehrer wandten ihre Theorie und Didaktik selber an, d. h. sie demonstrierten als Redner selbst das, was sie zu lehren versprochen. Diese systematische und personale Einheit von Eigenkompetenz, Wissen und Lehre bzw. Praxis, Theorie und Didaktik meint der griechische Begriff der *téchne*, was in der verkürzten Übersetzung »Sprechtechnik« nicht mehr zum Ausdruck kommt. Der griechische Begriff akzentuiert das »Technisch-Methodische«, während in der lateinischen Übersetzung als »ars«, also Redekunst, heute eher das Kreative verstanden wird. Diese Trias von lehrbarem Handwerkszeug, dem durch die Ausbildung erworbenen Können und der zugrunde liegenden Theorie lebt bis heute in der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (vgl. Gutenberg 2001, S. 18f.) und bestimmt das didaktische Handeln, wenn wir die Vermittlung von Redefähigkeiten als Persönlichkeitsbildung bezeichnen. Der hier skizzierte Zusammenhang macht aber auch deutlich, dass keine Lehrperson erfolgreich diesen Bereich unterrichten kann, wenn sie nicht über eine entsprechende Eigenkompetenz verfügt: Die Redefähigkeiten der Lehrperson sind Voraussetzung für die Vermittlung von Redefähigkeiten an die SchülerInnen (vgl. Pabst-Weinschenk 2005/06). Deshalb sollte man der sprechwissenschaftlich-sprecherzieherischen Ausbildung von Lehrpersonen genügend Raum geben.

6. Portfolios für die Persönlichkeitsbildung

Alle Teilkompetenzen des Miteinandersprechens werden erworben, indem man sie ausführt. Es geht also immer um ein Learning by doing. Wenn Schülerinnen und Schüler von der Grundschule an immer wieder bewusst Gespräche führen, kleinere

Präsentationsaufgaben ausführen und diese gemeinsam in der Klasse evaluieren, gewinnen sie Erfahrungswerte, Routinen und Sicherheit für solche Aufgaben: Angefangen von der Hausaufgabenfolie oder der Nachrichtensendung über die letzten Mathe-Ergebnisse über Kollagen, Steckbriefe, Vorstellen von Lesetagebüchern, Themen-Tische, Ausstellungen, VersuchsDemonstrationen, Rollenspiele bis hin zur Posterpräsentation, der Arbeit mit dem Flip-Chart oder der PowerPoint-Präsentation – die Schülerinnen und Schüler sollten möglichst viele Gelegenheiten haben, mit anderen und vor den anderen zu stehen und zu sprechen. Das Gleiche gilt für die Formen ästhetischer Kommunikation. – Alle Aufgaben sollten vorbereitet werden und anschließend – zumindest kurz – ausgewertet werden. Optimal ist es, wenn die Schülerinnen und Schüler ihre mündlichen Lernfortschritte in einer Portfolio-Mappe dokumentieren. Neben den Ergebnissen und Bewertungen sollten darin auch alle Materialien, Folien, Stichwortkonzepte, Video-Aufnahmen, Fotos von Postern etc. gesammelt werden, damit die SchülerInnen über eigene Muster und Referenzen verfügen. Ein Portfolio dokumentiert die Stationen der Lerngeschichte und letztendlich der Persönlichkeitsbildung.

7. Fazit: »Nichts ist praktischer als eine gute Theorie.«

Dieser Ausspruch Levins gilt auch für die Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. In der Doppelpack-Disziplin sind in Forschung und Lehre Theorie und Praxis immer aufeinander bezogen und werden auch so vermittelt. Für die mündliche Kommunikation bieten Sprechwissenschaft und Sprecherziehung ein Kompetenzmodell, das der medialen Mündlichkeit Rechnung trägt. Beobachtbare Kriterien wie sie zum Beispiel in der Rede-Pyramide zusammengefasst werden, sind Voraussetzung für Vermittlung und angemessene Bewertung von Sprechleistungen. Hinsichtlich der Ausbildung werden von sprechwissenschaftlich-sprecherzieherischer Seite aber auch Ansprüche an die Eigenkompetenz der Lehrpersonen gestellt: Die Gesprächsfähigkeit der Lehrenden ist Voraussetzung für die Vermittlung von Gesprächsfähigkeit.

Literatur

- ADERHOLD, EGON (1994): Das gesprochene Wort. Sprechkünstlerische Gestaltung deutschsprachiger Texte. Berlin: Henschelverlag.
- BESCHLÜSSE DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. München: Luchterhand.
- BESCHLÜSSE DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (2004): Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss. Neuwied: Luchterhand.
- BESCHLÜSSE DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (2004): Bildungsstandards für die Grundschule. Neuwied: Luchterhand.
- BREMERICH-VOS, ALBERT (1991): *Populäre rhetorische Ratgeber. Historisch-systematische Untersuchungen*. Tübingen: Niemeyer.
- BÜHLER, KARL (1934): *Sprachtheorie*. Jena: Fischer; 2. unv. Aufl. 1965; Nachdruck 1982, Stuttgart: Fischer.

- DGSS (2001): *Prüfungsordnung für Sprecherzieher (DGSS) Sprecherzieherinnen*. Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e. V. Nach Beschlüssen des Wissenschaftlichen Beirates und des Vorstandes der DGSS vom 5.10.1979, vom 5.10.1988, 12.2.1989 und 29.9.1990 sowie nach Beratungen in der Berufs- und Wissenschaftskommission und nach erneutem Beschluss des Vorstandes der DGSS vom 3.12.2000 und 18.3.2001.
- DRACH, ERICH (1920): Stimmkunde und Sprachkunst an der Universität. In: *Zeitschrift für Deutsche Kunde*, 34. Jg., 236–243.
- DRACH, ERICH (1932): *Redner und Rede*. Berlin: Bött.
- GEISSLER, EWALD (1914, 21918): *Rhetorik. 2. Teil: Deutsche Redekunst*. Leipzig-Berlin: Teubner.
- DERS. (1980): Zur Theorie rhetorischer Sprechhandlungen. In: *Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch*. Bd. 1. Bad Cannstatt, S. 26–41.
- DERS. (1981): *Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation*. Königstein: Scriptor.
- GUTENBERG, NORBERT (2001): *Einführung in die Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- KLEIST, HEINRICH VON (1805/06): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. In: *Anekdoten. Kleine Schriften*. München: Artemis 1964, S. 53–58.
- LEVELT, WILLEM J. M. (1989): *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge-Massachusetts: MIT press.
- LURIJA, A. R. (1982): *Sprache und Bewußtsein*. Berlin: Volk und Wissen.
- PABST-WEINSCHENK, MARITA (1993): *Die Konstitution der Sprechkunde und Sprecherziehung durch Erich Drach. Faktenfachgeschichte von 1900 bis 1935*. Magdeburg-Essen: Westarp.
- DIES. (2000): *Die Sprechwerkstatt. Sprech- und Stimmbildung in der Schule*. Braunschweig: Westermann.
- DIES. (Hg., 2004): *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. München: Reinhardt.
- DIES. (2004a): Bildungsstandards in Mündlicher Kommunikation. In: Gutenberg, Norbert (Hg.): *Sprechwissenschaft und Schule*. München: Reinhardt, S. 172–180.
- DIES. (2005): *Freies Sprechen in der Grundschule*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- DIES. (2005/2006): Sprechen und Zuhören. Standards für Lehrerinnen und Lehrer. In: *Schulverwaltung, Zeitschrift für SchulLeitung, SchulAufsicht und SchulKultur*, 28. Jg., Nr. 9, Sept. 2005, Ausgabe Bayern, S. 301–303.
16. Jg., Nr. 10, Okt. 2005, Ausgabe NRW, S. 276–278.
11. Jg., Nr. 1, Jan. 2006, Ausgabe Hessen und Rheinland-Pfalz, S. 7–9.
16. Jg., Nr. 12, Dez. 2006, Ausgabe Niedersachsen, S. 336–338.
- DIES. (2009): *Reden im Studium*. Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor 1995. Neuauflage: Alpen: pabst press.
- RITTER, HANS MARTIN (1997): Worte – Bilder – Gestische Aktion. Textsprechen als Element der Gedichtarbeit in der Schule. In: Pabst-Weinschenk, Marita; Wagner, Roland; Naumann, Carl Ludwig: *Sprecherziehung im Unterricht*. München: Reinhardt, S. 58–68.
- RUITER, JAN-PETER DE (1998): *Gesture*. Nimwegen: Max-Planck-Institut für Psycholinguistik.
- SCHWEINSBERG, FRITZ (1946): *Stimmliche Ausdrucksgestaltung im Dienste der Kirche. Ein Werkbuch für die Wiederaufbauarbeit*. Heidelberg: Kerle.
- VOLBACH, FRITZ (1912): Die Kunst der Sprache. Praktisches Lehrbuch für Schauspieler, Redner, Geistliche, Lehrer und Sänger; auf J. Heys Lehre neu bearb. u. in Übereinstimmung gebracht mit dem Dt. Bühnenverein und der Genossenschaft Dt. Bühnenangehöriger einheitlich geregelten Deutschen Bühnenaussprache. Zugleich »Der kleine Hey«, I. Teil. Mainz, Leipzig.
- WYGOTSKI, LEW S. (1934): *Denken und Sprechen*. Frankfurt/M.: Fischer, Nachdruck 21971.

Elke Grundler

Was heißt eigentlich Angemessenheit? Eine Annäherung an eine offensichtlich scheinende Bedingung der Gesprächskompetenz

1. Problemstellung

Wenn wir Gespräche führen, dann befinden wir uns in einem Prozess, in dem wir mit unseren PartnerInnen gemeinsam einen Sinn konstruieren und in unserem Handeln einen bestimmten Gesprächszweck verfolgen. Häufig verläuft dieser Prozess trotz der vielfältigen kommunikativen Anforderungen, die darin an uns gestellt werden (vgl. Grundler 2008), relativ reibungslos und unauffällig. Manchmal jedoch misslingt ein Gespräch, die Zielsetzung wird nicht oder nur teilweise erreicht, oder die Beziehung zwischen den PartnerInnen ist getrübt. In solchen Fällen werden wir aufmerksam auf den Gesprächsprozess und beginnen darüber zu reflektieren. In den Mittelpunkt der Überlegungen tritt dann die Frage nach den Kriterien für ein gelingendes Gespräch. Als eines der wichtigsten Merkmale wird sowohl in der Ratgeberliteratur als auch in gesprächslinguistischen Arbeiten neben der Effektivität die Angemessenheit, mit der Gespräche geführt werden, genannt (vgl. Hannken-Illjes 2004, Fiehler 2009, Mönnich/Spiegel 2009). Während mit »Effektivität« im weitesten Sinne der Zusammenhang zwischen den intendierten Gesprächszielen und ihrem tatsächlichen Erreichen bezeichnet wird, ist der Begriff der »Angemessenheit« ein in den Arbeiten nicht weiter definiertes und folglich äußerst vages Qualitätsmerkmal.

ELKE GRUNDLER, mehrjährige Tätigkeit als Lehrerin in Baden-Württemberg, Studium der Linguistik des Deutschen und der Erziehungswissenschaften an der Universität Tübingen, seit 2003 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sprachen (Fach Deutsch) der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg. E-Mail: grundler@ph-ludwigsburg.de

Auch in unserem Alltagsverständnis muss man sich fragen: Was heißt denn eigentlich angemessen? Während es zum Beispiel in manchen Gesprächen angemessen sein kann, das Gesprächsthema sachlich stark auszudifferenzieren, Teilaspekte zu erörtern oder zu klären, erscheint dies in anderen als kleinkrämerisch und zäh. Manchen GesprächsteilnehmerInnen wird in Diskussionen ohne Vorbehalte zugestanden, nur eine einzige Perspektive einzunehmen und aus dieser heraus zu argumentieren – anderen hingegen wird vorgeworfen, unangemessen einseitig zu agieren.

Der Maßstab, wann das sprachliche Agieren als angemessen oder unangemessen evaluiert wird, verbleibt für denjenigen, der seine Gesprächskompetenz verbessern möchte, häufig nebulös, insofern Angemessenheit meist nur sehr allgemein an den Situationsbezug der Gespräche gebunden wird. Das ist zwar richtig, doch für didaktische Zwecke ist dies zu abstrakt, um davon handlungsleitende Maßnahmen oder schulische Förderkonzeptionen für den Erwerb kompetenten, d. h. auch angemessenen Gesprächshandelns ableiten zu können.

In diesem Beitrag werden daher Perspektiven aufgezeigt, wie das Kriterium der Angemessenheit modelliert werden kann. Das Modell dient als Instrument für eine klare Beobachtung authentischen sprachlichen Handelns und seiner darin virulenten Normen der Angemessenheit. Es wird dabei deutlich, dass die Analyse der Angemessenheit in Gesprächen auch mit Schülerinnen und Schülern ein wichtiges Element in der Förderung der Gesprächskompetenz darstellen kann.

Zunächst wird der Begriff der Angemessenheit in Coserius Konzept der Sprachkompetenz vorgestellt und auf verschiedene Funktionsbezüge des Sprechens projiziert. Danach werden methodische Überlegungen zur empirischen Zugänglichkeit des Konzeptes der Angemessenheit gemacht, bevor anhand einer exemplarischen Analyse eines Gesprächsausschnitts gezeigt wird, wie individuelle Konzepte der Angemessenheit erkannt und beschrieben werden können. Der Beitrag schließt mit didaktischen Folgerungen, die beschreiben, wie Angemessenheit in Gesprächen anhand des Umgangs mit verschrifteten Gesprächssequenzen gefördert werden kann.

2. Angemessenheit als Ausdruck expressiven Wissens

Coseriu (2007) legt in seiner »allgemeinen Theorie des Sprechens« ein Modell der Sprachkompetenz vor, in welchem diese durch drei autonome Sprachebenen und ein ihnen zugeordnetes Wissen beschrieben wird: Auf der *universellen Ebene* geht es um das Sprechen im Allgemeinen. Das zugeordnete elokutionelle Wissen zeichnet sich durch das kongruente Sprechen zur Welt aus, d. h. man drückt gewöhnlich aus, was mit dem Weltwissen übereinstimmt bzw. mit unserer Vorstellung davon.¹ Die *historische Ebene* benötigt das idiomatische Wissen, welches im Wesentlichen die lexikalische und grammatische Kompetenz in der entsprechenden Sprache um-

¹ Für Coseriu zählen noch weitere Aspekte zum elokutionellen Wissen, die hier aber zu weit führen würden (vgl. aber Coseriu 2007, S. 89–132).

fasst. Die *individuelle Ebene* ist auf das expressive Wissen angewiesen, das sprachliches Handeln entsprechend eines situativen Kontextes anpasst. Die Schichten gehören für Coseriu zwar unauflöslich zusammen, sind aber insofern analytisch fassbar, als spezifische Werturteile sich auf je eine von ihnen beziehen. Verfügt ein/eine Sprecher/in über ein mangelndes elokutionelles Wissen, so spricht er/sie inkongruent zur Welt, wie in der Äußerung: »Ich habe beim Frühstück fünf Phone-me gegessen« (Coseriu 2007, S. 89). Die Bemerkung »ich gelacht haben« ist inkorrekt und weist auf ein zu verbesserndes idiomatisches Wissen hin. Der Hinweis »So spricht man nicht mit einer Dame« (ebd., S. 160) bezieht sich schließlich auf das expressive Wissen und moniert die Angemessenheit einer konkreten Handlung. Die folgende Übersicht fasst die Aspekte des Modells zusammen:

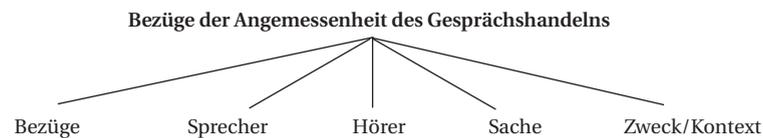
Sprachebene	Wissen	autonomes Werturteil
universelle Ebene	elokutionelles Wissen	Kongruenz
historische Ebene	idiomatisches Wissen	Korrektheit
individuelle Ebene	expressives Wissen	Angemessenheit ²

Kompetentes Sprechen liegt im Sinne Coserius nur dann vor, wenn alle Ebenen berücksichtigt sind – oder wenn eine der Ebenen mit einer bestimmten Aussageabsicht, d. h. intendiert, verletzt wurde.³ Das hier interessierende Prinzip der Angemessenheit und das dazu notwendige expressive Wissen bezieht Coseriu »auf die allgemeinen Determinationen des Sprechens [...], d. h. auf den Sprecher, den Adressaten, den Gegenstand und die Situation.« (Coseriu 2007, S. 158). Weiterhin gebe es Normen, die diese Determinationen betreffen. In jedem Gespräch seien die Normen festzustellen, da die Sprecher ihnen in der Regel folgten (ebd., S. 158 ff.). Coseriu deutet mit dieser Bestimmung einzelne systematische Bezüge der Angemessenheit an, in denen Karl Bühlers Zeichenmodell erkennbar ist (vgl. Bühler 1999, S. 28). So sind sprachliche Äußerungen für Coseriu hinsichtlich der Angemessenheit gegenüber dem Sprecher als auch gegenüber dem Adressaten, hier dem Gesprächspartner, beurteilbar. Weiterhin gibt es für ihn eine Form der Sachangemessenheit, d. h. einer spezifischen Weise, wie man über Sachen spricht, sowie eine Angemessenheit gegenüber der Situation. Letztere kann für Gespräche, zum Beispiel in der Teilnehmerzahl, dem Zeitbudget des Gesprächs, aber auch in der Gesprächsfunktion oder dem Gesprächszweck gesehen werden, in die die Gesprächshandlungen eingebettet sind (vgl. Mönnich/Spiegel 2009, S. 430), und wird im Folgenden als »Kontext« bezeichnet. In diesem Zusammenhang fallen auch gesprächskonsti-

² Verortung der Angemessenheit in der Sprachkompetenz nach Coseriu 2007, S. 89.

³ Auf Coserius Konzept der »Aufhebung« wird hier nicht weiter eingegangen (vgl. aber Coseriu 2007).

Abb. 1



tuierende und -steuernde Aspekte unter die Beurteilung der Angemessenheit, insofern es vor allem für institutionalisierte Gespräche klare prototypische Aufgabenverteilungen hinsichtlich der Gesprächskonstitution zwischen den Partnern gibt (vgl. Brünner/Weber 2009 usw.). So ist es zum Beispiel in Prüfungsgesprächen üblich, dass die Prüferin die Fragen stellt, in Arzt-Patienten-Gesprächen, dass der Kranke den Grund seines Arztbesuchs beschreibt usw. Die Abbildung 1 fasst die erläuterten Bezüge der Angemessenheit des sprachlichen Handelns in Gesprächen zusammen.

Die Darstellung der Bezugsmöglichkeiten auf derselben Ebene symbolisiert die Gleichwertigkeit des Angemessenheitsanspruchs, den diese erheben. So ist es für die Verletzung der Angemessenheit gleichgültig, ob gegenüber dem Partner, der Sache oder gegenüber dem Gesprächszweck unangemessen gehandelt wurde. Das Ergebnis bleibt gleich: Das Gespräch ist nicht optimal verlaufen. Gleichzeitig erlaubt die Aufgliederung in einzelne Bezüge aber eine analytische Verortung des kommunikativen Problems, die in didaktischer Hinsicht fruchtbar gemacht werden kann, indem ein Diskurs über die Vielfältigkeit der Angemessenheit präziser möglich ist (s. u.).

3. Normen der Angemessenheit und das Problem ihrer Didaktisierung

Während im obigen Abschnitt die Bezüge angemessenen Gesprächshandelns geklärt wurden, ist noch nichts über die Normen der Angemessenheit ausgesagt worden. Nach Coseriu (2007, S. 160) werden sie »nur selten explizit als solche formuliert. Sie werden aber vorausgesetzt, wenn das expressive sprachliche Wissen bewertet wird.« Dies ist eine rein theoretisch getroffene Aussage, die aber zu demselben Ergebnis kommt wie Rühl (2006, S. 40), der aus einer empirischen Perspektive konstatiert, dass ein Konzept angemessenen kommunikativen Verhaltens jedem Gespräch vorausgehe, da ohne dies ein Gespräch nicht ermöglicht werde. Damit ist es aber schwierig, Normen der Angemessenheit in echten Gesprächen analytisch zu erfassen und didaktisch so aufzubereiten, dass angemessenes Gesprächshandeln gezielt lehr- und lernbar wird. Insofern ist es kein Wunder, dass Unterrichtskonzepte und Lehrmaterialien zur Gesprächsführung meist von erfundenen, vereinfachten und schematisierten Gesprächen ausgehen (vgl. Brünner/Weber 2009, S. 297). Die Chance, dass Schülerinnen und Schüler die damit intendierten Lerninhalte im außerschulischen Alltag erfolgreich anwenden können, sind jedoch gering.

Daher sind Möglichkeiten zu suchen, in denen die im Gespräch geltenden Maßstäbe der Angemessenheit beobachtbar werden. Die Überlegung, wonach ein Gespräch in gesprächslinguistischer Perspektive dann gut und angemessen verlaufe, wenn keine größeren Störungen zu beobachten seien (vgl. Fiehler 1998, S. 62), gibt

einen Hinweis auf den Weg der Analyse *ex negativo*, der sowohl von Coseriu als auch von Rühl konzeptualisiert ist. Denn die Vorstellungen von Angemessenheit, die die GesprächsteilnehmerInnen in die Interaktion einbringen, werden gerade dann durch Normaufrufe einzelner SprecherInnen explizit, wenn ein zugrunde liegender Normgehalt nicht beachtet wird (vgl. Rühl 2006, S. 43). So stellt zum Beispiel der authentische Normaufruf »Warum sind Sie hier, wenn Sie keine Meinung haben?« innerhalb einer Podiumsdiskussion ein Angemessenheitskonzept dar, das eine stringente Positionsverfolgung innerhalb einer Diskussion durch die einzelnen SprecherInnen zum Inhalt hat (s. u.).

So verstandene Normen sind Regeln, die innerhalb des Gesprächs selbst von den InteraktionspartnerInnen aufgestellt und eingefordert werden. Die Sprecherinnen und Sprecher werden selbst zu den »Autoren« der Regeln der Angemessenheit. Angemessenes Verhalten ist folglich keine statische Größe, sondern vielmehr ein Beurteilungsattribut von *jemandem*. Die Kompetenz, angemessen in Gesprächen zu handeln, entscheidet sich nach Hannken-Illjes (2004, S. 44) »nicht an der Fähigkeit des Einzelnen, sondern an dem Zusammenkommen und Zusammenpassen« der verschiedenen Einschätzungen und Konzepte der Akteure. In freier Anlehnung an die Autorin und an das Modell kommunikativer Kompetenz von Spitzberg/Cupach (1984, S. 153) kann das Prinzip der Angemessenheit daher eher als eine im Gespräch aktualisierte interpersonale Vereinbarung denn als »set of skills or behaviours« (ebd.) bezeichnet werden. Gleichzeitig zeigen aber sowohl die Alltagserfahrung als auch empirische Belege (vgl. Grundler i.V.), dass Angemessenheit keineswegs so zufällig erreicht wird, wie der skizzierte Ansatz suggeriert. Denn schließlich haben sprachlich konventionalisierte und im lebenslangen Erwerb von Gesprächskompetenz eingeübte sprachliche Handlungsmuster einen Einfluss auf die situative Normerwartung.

Normaufrufe innerhalb von Gesprächen ermöglichen somit einen Zugang zu den Konzeptionen von Angemessenheit der Interaktanten. Es sind damit Erkenntnisse über das Wissen, das ein Sprecher/eine Sprecherin von kommunikativen Konventionen hat, ebenso möglich wie eine Rekonstruktion der konkreten Situationsinterpretation des Sprechers. Solche Einsichten können im Unterricht Diskurse über die Vorstellungen und die Konzeptualisierung von Angemessenheit eröffnen. Diese haben das Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler Angemessenheit nicht als fixe Größe verstehen, sondern als interaktiv auszuhandelnde Regeln für ein konkretes Gespräch begreifen.

4. Empirischer Zugang zu Konzepten der Angemessenheit

In diesem Abschnitt wird anhand eines kurzen Gesprächsausschnitts aus einer schulischen Diskussion gezeigt, dass Jugendliche in schulischen Gesprächen verdeutlichen, dass sie bereits Konzepte der Angemessenheit bezüglich des verbalen Handelns verinnerlicht haben und diese bei ihrer Missachtung durch Normaufrufe von ihren PartnerInnen einfordern. Die Darstellung muss exemplarisch bleiben, offenbart aber ihren didaktischen Nutzen, der sich durch die Analyse authentischer

Sequenzen⁴ für die Diagnose als auch für die Förderung der Gesprächskompetenz von SchülerInnen ergibt, wenn sie zum Beispiel als Anlass für die diskursive Auseinandersetzung über Normen der Angemessenheit im Unterricht genutzt werden.

In dem unten vorgestellten Beispiel diskutieren Jugendliche in einer Podiumsdiskussion im Rahmen eines Rollenspiels über den Sinn des Handybesitzes Jugendlicher. Ein Schüler (Tom) nahm die Rolle eines Vaters ein und sprach sich im Vorfeld des Ausschnitts klar für den Handybesitz aus. Er hatte dies mit Argumenten der wechselseitigen Erreichbarkeit für Kinder und Eltern begründet.

Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird ein bereinigtes »textuelles« Transkript vorgestellt, das aber auf der linguistischen Fassung beruht (vgl. Grundler i.V.).

SprecherInnen: JU: Julian: vertritt die Jugendlichen; TO: Tom: vertritt die Rolle des Vaters; MA: Maika: vertritt die Rolle einer Firmenvertreterin; MO: Arne: ist der Moderator, mS: mehrere Schülerinnen und Schüler

- (1) JU: Ja die Handys sollten halt billiger werden.
- (2) TO: Ja s ist halt schon scheiße wenn die so teuer sind.
- (3) JU: Ja exakt. (6 sec Pause)
- (4) mS: (Gemurmel, 1 sec Pause)
- (5) MO: Also sind die Eltern dann für das Handy oder gegen das Handy?
- (6) TO: Ja des isch halt unterschiedlich (1sec Pause) zu was.
- (7) MA: Ja aber manche Eltern besitzen ja auch Handys, brauchen des die Kinder dann nicht?
- (8) TO: Nicht unbedingt
- (9) MO: Warum sind Sie hier, wenn Sie keine Meinung haben?
- (10) mS: ((Gelächter))

Julian bringt mit seinem Beitrag eine für die laufende Diskussion neue Perspektive auf die Fragestellung ein, indem er auf die hohen Kosten, die Handys mit sich bringen, hinweist (Z. 1). Tom greift die Problematik auf und beurteilt es innerhalb eines Konditionalgefüges als nachteilig, wenn die Handycosten zu hoch werden (Z. 2). Damit erfasst Tom die Diskussionsfrage aus einer für ihn alternativen Blickrichtung. Die Alternativen können als zwei konkurrierende Perspektiven verstanden werden, die unterschiedliche, handlungsleitende Positionen nach sich ziehen können:

- Perspektive »Erreichbarkeit« ↔ Jugendliche sollen ein Handy besitzen
- Perspektive »zu hohe Kosten« ↔ Jugendliche sollen kein Handy haben

Julian freut sich über die explizite Bestätigung seines Beitrags durch den Mitschüler (Z. 3). Das darin virulente Gegenargument gegen Handys stellt für ihn offensichtlich nicht in der Weise ein Kommunikationsproblem dar, wie für Arne, der sich nun an Tom wendet und Positionsklarheit einfordert, die sich aus den beiden Perspektiven

⁴ Das Transkript stammt aus dem Korpus des Forschungsprojektes »Argumentieren lehren und lernen«, das von 2003–2006 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg von Rüdiger Vogt und Elke Grundler durchgeführt wurde. Es handelt sich um 63 Kleingruppendiskussionen bzw. Podiumsdiskussionen, an denen insgesamt 286 Jugendliche der 8. Jahrgangsstufe in Süddeutschland teilnahmen.

nicht mehr so fraglos wie zuvor für Tom ergibt (Z. 5). Der Schüler greift die Handlungsobligation formal auf, indem er das Wort ergreift, legt sich in seiner Position jedoch nicht fest, sondern weist relativ implizit darauf hin, dass unterschiedliche Überlegungen (und damit Lösungen) im Rahmen der Diskussionsfrage denkbar sind (Z. 6). Maïke, die Firmenvertreterin, die im Vorfeld massiv für den flächendeckenden Handybesitz aller Jugendlichen eintrat, nimmt die Relativierung der ehemals eindeutig handyfreundlichen Position Toms wahr und bringt einen Beitrag ein, der implizit auf die »Gleichberechtigung« zwischen Erwachsenen und Jugendlichen im Handybesitz abhebt (Z. 7) und den Partner indirekt zur Hierarchisierung der Perspektiven zugunsten der Handybefürwortung auffordert. Tom versteht ihren Beitrag jedoch als Entscheidungsfrage und schränkt die Notwendigkeit des Handybesitzes Jugendlicher nun explizit ein (Z. 8). An dieser Stelle formuliert Arne in seiner Rolle als Moderator einen metasprachlichen Beitrag, der einen Normaufruf zur Angemessenheit von Toms Gesprächshandeln darstellt (Z. 9). Arnes Frage ist als radikale Kritik an Tom zu interpretieren, insofern er diesem die Daseinsberechtigung innerhalb der Diskussion potenziell abspricht. Inhaltlich moniert Arne darin die für ihn mangelnde Perspektivenbearbeitung durch Tom, die zu der unentschiedenen Position Toms führt. Denkbar wäre zum Beispiel eine Perspektivenhierarchisierung, in der die eine Perspektive begründet über die andere gestellt wird, oder eine Perspektivenharmonisierung, in der eine verträgliche Lösung gefunden wird (z.B. der Besitz eines Familienhandys) (vgl. Wohlrapp 2008, S. 330f.).

Arne drückt mit seinem Normaufruf gleichzeitig sein Situationsverständnis aus, wonach eine Diskussion für ihn eine Form des Austausches von Positionen zu sein scheint, für die es klar einzustehen gilt. Vagheiten durch Perspektivdivergenzen (vgl. Grundler i.V.; Vogt 2002, S. 90), die es erlauben, eine Fragestellung in ihrer Komplexität zunehmend differenziert wahrzunehmen, sind für ihn kein Diskussionsziel, sodass Beiträge, die genau dies konstituieren, von ihm folgerichtig als unangemessen evaluiert werden. Tom hingegen vertritt mit seinen Beiträgen eben jenes andere Diskussionsverständnis, insofern er die Perspektivenkonkurrenz und deren differente Handlungsfolgen selbst expliziert (»des isch halt unterschiedlich, zu was«, Z. 6). Die Angemessenheitskonzepte der beiden Sprecher passen demnach sowohl hinsichtlich des Situationsverständnisses, hier dem Gesprächszweck, als auch hinsichtlich der Erwartungen an den Sprecher nicht direkt zusammen, sodass das Monitum des Moderators verständlich wird.

5. Didaktische Folgerungen

Welche konkreten Folgerungen lassen nun die Ergebnisse der im vorherigen Abschnitt erstellten exemplarischen Kurzanalyse hinsichtlich der schulischen Förderung angemessenen sprachlichen Verhaltens in Gesprächen zu?

Zunächst wird davon ausgegangen, dass die gemeinsame, analytische Rekonstruktion von Angemessenheitskonzepten im Unterricht eine Form der Gesprächsaufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler fördert, die eine Steigerung angemessenen Gesprächshandelns durch einen deutlichen Bewusstseinszuwachs er-

wartbar macht. So bestätigte die Analyse das Konzept der Interindividualität der Angemessenheit, das in Abschnitt 3 vorgestellt wurde. Durch die unterschiedlichen Vorstellungen des Gesprächszwecks zwischen Arne und Tom wurden die Beiträge Toms für den Moderator unangemessen. Dies ist aber kein absolutes Urteil, insofern sowohl Toms als auch Arnes Diskussionsverständnis auf einer jeweils konventionalisierten Diskussionsform beruht (vgl. Vogt 2002, S. 90) und somit kein Richtig oder Falsch gefunden werden kann, außer wenn das Diskussionsziel im Vorfeld geklärt worden wäre. Eine solcher Zusammenhang muss den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden, wenn sie erkennen sollen, dass Angemessenheit keinen festen Regeln folgt, sondern ein durch die Interaktanten gemeinsam aushandelbarer Handlungsmaßstab in konkreten Gesprächen ist.

Mit diesem Verständnis von Angemessenheit wird es für die Lernenden offensichtlich, dass innerhalb eines Gesprächs nur dann angemessen agiert werden kann, wenn sich die Partner gegenseitig ihr Situationsverständnis aktiv verdeutlichen und wenn sie gegenüber allen Bezügen der Angemessenheit (vgl. Abschnitt 2), die der Partner konzeptualisiert, so sensibel sind, dass sie darauf konkret eingehen können, wenn die Vorstellungen stark unterschiedlich sind. Die detaillierte Beobachtung und die reflektierende Entwicklung von Handlungsalternativen wie diese sind im Unterricht durch die Analyse verschrifteter, authentischer Gesprächsbeispiele erreichbar (vgl. Brünner/Weber 2009; Mönnich/Spiegel 2009, 435 f.). Die metakommunikative Reflexion der Angemessenheit kann durch die differenzierten Bezüge (vgl. Abschnitt 2) derselben strukturiert verbalisiert werden.

Mit der analytischen Betrachtung von Gesprächen werden den Schülerinnen und Schülern Wahrnehmungen ermöglicht, die ihre Aufmerksamkeit gegenüber Gesprächshandlungen, sprachlichen Mitteln oder Strategien zu schärfen vermögen. Eine solche metakommunikative Wahrnehmungsfähigkeit kann in Anlehnung an das Konzept der Sprachaufmerksamkeit (vgl. z. B. Macaire 2001) als »Gesprächsaufmerksamkeit« bezeichnet werden. Eine ausgeprägte Gesprächsaufmerksamkeit kann eine Hilfestellung sein, um selbst angemessener handeln zu lernen. Denn eine Förderung kompetenter Gesprächsführung darf selbstverständlich nicht bei reflektierenden Methoden stehen bleiben, sondern kann nur dann auf Erfolg hoffen, wenn diese stets mit produktiven Methoden verknüpft werden. Diese Verknüpfung stellt eine kriteriengeleitete, bewusst didaktisierte Vorgehensweise dar, die von dem weit verbreiteten Verfahren im schulischen Alltag abkommt, wonach man *Gespräche führen* durch *Gespräche führen* lerne, d. h. sich der Lernerfolg bei entsprechender Gesprächsquantität schon einstelle.⁵

Im Mittelpunkt der produktiven Förderung stehen somit sowohl das aufmerksame gemeinsame Gesprächshandeln als auch das erprobende Agieren in Simulatio-

5 Abgesehen davon, dass die prominenten Formen schulischer Unterrichtskommunikation oft nur wenig Raum für vielfältige Gesprächsformen und -zwecke als Übungsfeld lassen (vgl. Vogt 2004, S. 81), bleibt das Lernen von Angemessenheit dabei weitgehend dem Zufall überlassen. Dass dies ein unhaltbares didaktisches Vorgehen ist, ist offensichtlich.

nen. Darin kann den Lernenden im Schutz einer Rolle die Chance angeboten werden, Erfahrungen mit bewusst unangemessenen Gesprächsverhalten sowohl durch den/die PartnerIn als auch durch sich selbst ohne Sanktionen zu machen. Hierzu muss der Bereich Gesprächsdidaktik selbst aber deutlich überschritten werden. Vielmehr muss ein breiter Raum zur Selbstwahrnehmung und Persönlichkeitsentwicklung in der Schule geschaffen werden, um eine ganzheitliche Sensibilität für die Interaktion und ihre Maßgaben der Angemessenheit zu erlangen. Theaterpädagogische Konzepte bieten dazu wertvolle, ganzheitliche Zugangsweisen an (vgl. Czerny 2007, Belgrad 2009). Gleichzeitig fordern aber auch außerschulische Kommunikationssituationen, die in fremden Kontexten und in unbekanntem Milieu stattfinden, oder solche Gespräche, die für die Schülerinnen und Schüler neue Gesprächsziele implizieren, die Gesprächsaufmerksamkeit durch die erfahrenen Kontraste heraus. Der Deutschunterricht muss dies nur anbahnen und in Gesprächen über die kommunikativen Erfahrungen nutzen.

Literatur

- BELGRAD, JÜRGEN (2009): Szenisches Spiel. In: Becker-Mrotzek, Michael: *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 278–296.
- BRÜNNER, GISELA; WEBER, PETER (2009): Gesprächsdidaktik: Gespräche im Unterricht transkribieren und analysieren. In: Becker-Mrotzek, Michael: *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 297–323.
- BÜHLER, KARL (1999): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. [Ungekürzter Nachdruck der Ausgabe von 1934. Jena: Fischer]. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- COSERIU, EUGENIO (2007): *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*. Tübingen: Narr.
- CZERNY, GABRIELE (2007): *Theaterpädagogik: Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*. Augsburg: Wißner.
- FIEHLER, REINHARD (1998): Bewertungen und Normen als Problem bei der Förderung von Gesprächsfähigkeiten. In: *Der Deutschunterricht*, H. 1, S. 53–64.
- GRUNDLER, ELKE (i.V): Kompetent argumentieren. – Ein Modell für die mündlich-dialogische Argumentationskompetenz.
- HANNKEN-ILLJES (2004): *Gute Gründe geben. Ein sprechwissenschaftliches Modell argumentativer Kompetenz und seine didaktischen und methodischen Implikationen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- MACAIRE, DOMINIQUE (2001): Konzepte der Sprachaufmerksamkeit in der Grundschule. In: Portmann-Tselikas, Paul; Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hg.): *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 200–215.
- MÖNNICH, ANNETTE; SPIEGEL, CARMEN (2009): Kommunikation beobachten und beurteilen. In: Becker-Mrotzek, Michael: *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 429–444.
- RÜHL, MARCO (2006): Normaufrufe und Verhandlungen von Normgehalten in Gesprächen. In: Deppermann, Arnulf; Hartung, Martin (Hg.): *Argumentieren in Gesprächen*. Tübingen: Stauffenburg. S. 40–63.
- SPITZBERG, BRIAN H.; CUPACH, WILLIAM R. (1984): *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills: Sage.
- VOGT, RÜDIGER (2002): *Im Deutschunterricht diskutieren*. Tübingen: Niemeyer.
- DERS. (2004): Gesprächsfähigkeit im Unterricht. In: Knapp, Karlfried et al. (Hg.): *Angewandte Linguistik*. Tübingen: Francke, S. 78–98.
- WOHLRAPP, HARALD (2008): *Der Begriff des Arguments*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Otto Schober

Das Nonverbale im Klassenzimmer

Sein Stellenwert in der Ausbildung von DeutschlehrerInnen

Eine Bestandsaufnahme zur Rolle der nonverbalen Kommunikation in der Ausbildung von DeutschlehrerInnen würde von den Auskünften profitieren, die Lehrpersonen geben. Eine entsprechende Befragung ist hier nicht möglich, nur eine Vorüberlegung dazu. Da es *die* Körpersprachforschung nicht gibt, wäre es zunächst interessant, wie sich die Lehrpersonen sachkundig machen. An welchen wissenschaftlichen und sonstigen Quellen orientieren sie sich über das Gebiet? Ein weiteres Thema wäre der Begriffsgebrauch: Welche Alltagsbegriffe und/oder Fachtermini verwenden sie für sich und im Umgang mit den Lernenden? Schließlich ginge es um die Erfahrungen mit nonverbaler Kommunikation, über die Lehrende verfügen, und zwar sowohl als *Medium* ihres Unterrichtens als auch als *Lerngegenstand* des Faches Deutsch. Aber auch ohne eine solche Erfassung des »Nonverbalen im Klassenzimmer« lässt sich – so der folgende Versuch – anhand der gegenwärtig laufenden Diskussionen und angesichts einer Fülle praxisnaher Veröffentlichungen ein erstes Bild davon zeichnen, was heute empfohlen (und in einem gewissen Maße wohl auch umgesetzt) wird.

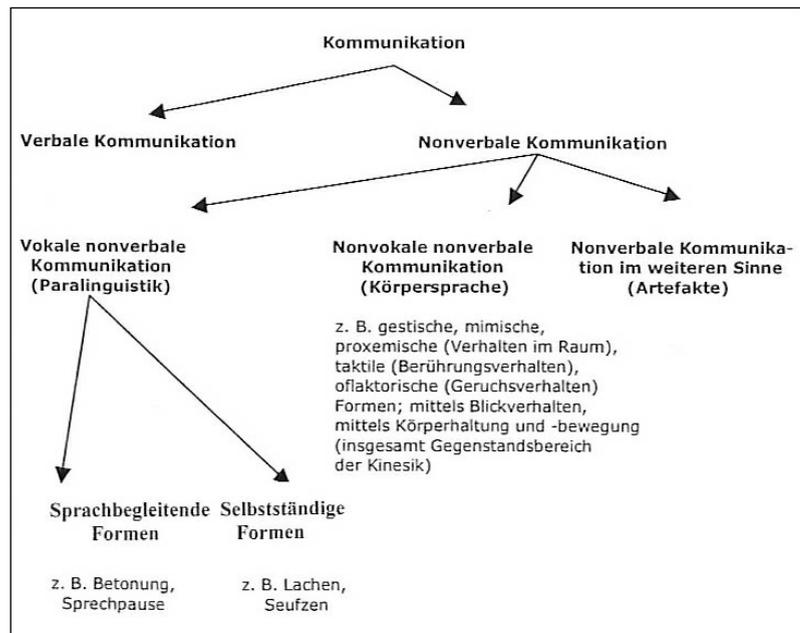
1. Die nonverbale Kommunikation als »Medium« des LehrerInnenverhaltens

1.1 Ein terminologischer Vorschlag

Nicht nur in der Forschung, sondern auch in pädagogischen und didaktischen Handreichungen ist man um einen Begriffsgebrauch bemüht, der nicht zu schwierig ist, aber doch differenzierter als der alltägliche (mit »Mimik«, »Gestik«, »Haltung«

OTTO SCHOBER war bis 2000 Lehrstuhlinhaber für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Erlangen-Nürnberg. Seither Lehrbeauftragter für die Didaktik der Muttersprache Deutsch an der Universität Bozen. E-Mail: ottoschober@t-online.de

Abb. 1: Eine terminologische Hilfe (nach Rosenbusch/Schober 2004, S. 5; hier in einer vereinfachten Form von Vigl 2007, S. 108)



usw.). Auch die häufige Verwendung von »nonverbale Kommunikation« statt von »Körpersprache« ist ein Präzisionsversuch, denn »Körpersprache« betont den visuellen Aspekt und umfasst nicht, wie »nonverbale Kommunikation«, den auditiven und prosodischen Aspekt (manchmal »Paralinguistik« o. Ä. genannt). Zu den für pädagogische Zusammenhänge angebotenen »terminologischen Systemen« gehört der folgende Vorschlag von Rosenbusch/Schober (2004). Durch ihn werden den LehrerInnen und Studierenden, die eigenständige Untersuchungen zu dem Bereich verfassen wollen, erste wichtige Grundunterscheidungen an die Hand gegeben. Von ihnen her können dann für spezielle Zielsetzungen, etwa zu »Gestik«, »Mimik«, »Proxemik«, detaillierte Beobachtungskategorien entwickelt oder aus der Literatur übernommen werden (siehe Abb. 1).

1.2 Zum Verhältnis der nonverbalen und verbalen Anteile in der Unterrichtskommunikation

Populärwissenschaftliche Veröffentlichungen beginnen gerne mit Prozentangaben dazu, wie enorm hoch der Anteil des Nonverbalen bei Reden, Gesprächen usw. gegenüber dem sprachlichen Anteil ist; auch wird auf amerikanische Forschungen zurückgegriffen, die die Wirkung einer Botschaft stärker von Körpersprache und Stimme als vom »Inhalt« bestimmt sehen. Dadurch soll die Bedeutung der »nonvokalen

nonverbalen Kommunikation« wie der »vokalen nonverbalen Kommunikation« hervorgehoben werden. Dies geschieht freilich meist sehr undifferenziert.

Rosenbusch (2004, S. 150) nimmt im Blick auf das Unterrichten eine Dreiteilung vor und stellt dabei jeweils sehr unterschiedliche Verteilungen der gebrauchten Mittel fest.

- *Inhaltsbotschaften*, wie sie den Kern des Unterrichts ausmachen, bedürfen weit hin der Sprache (und teilweise weiterer »digitaler« Mittel). Das Schema (wegen der Darstellungsform der drei Ebenen »Tannenbaumschema« genannt) zeigt aber schon für die Inhaltsbotschaften einen Bezug zum nonverbalen Ausdruck. Dessen Rolle ist bei »abstrakten« Aussagen meist eher gering. Das Nonverbale wächst aber bei »konkreten« Aussagen an: Hier gibt es zahlreiche Möglichkeiten der gestischen Unterstreichung, des pantomimischen Mitvollzugs, des Mitgehens mit Mimik und Augenbewegung sowie der prosodischen Gestaltung. Der Einsatz des Schemas in der Vorbereitung und Nachbesprechung von Unterricht hilft bei der Ideensuche für ein solches nonverbales Präsentieren; er kann auch zu Vertiefungen des theoretischen Hintergrundwissens führen, etwa zur Einführung zusätzlicher Termini innerhalb der Gestik (vgl. u. a. die vielen sogenannten »Illustratoren«, die verbale Informationen begleiten).
- *Prozessbotschaften* kommen in pädagogischen Überlegungen notwendig zu dem hinzu, was seit Langem mit Watzlawick als »Inhaltsaspekt« und »Beziehungsaspekt« der Kommunikation bezeichnet wird. Die Lehrperson vermittelt zwar Inhalte und stellt Beziehungen zur Klasse her, doch nicht nur. Sie organisiert ständig auch den Unterrichtsprozess, stellt Ruhe her, vielleicht ausdrücklich, vielleicht auch nur mit mitlaufenden »Monitoren« (Blicke, erhobene Hand, plötzliches Pausieren oder veränderte Intonation beim Reden). Der sprachliche Anteil wird dabei umso höher sein, je weniger bekannt zum Beispiel eine Unterrichtsform ist. Insgesamt ist die Lehrperson in diesem Bereich aber in ihrer körpersprachlichen Kompetenz gefordert. Vor allem sollte sie »geregelt« Verhältnisse aufbauen, in denen kleinste nonverbale Hinweise zur Sicherung der Arbeit genügen. Der Einsatz des Schemas bei der Beratung für Unterrichtsversuche ergibt hier auch Einblicke in den Unterschied des Unterrichtens von berufserfahrenen Personen und von AnfängerInnen. Erstere verbinden die drei Ebenen meist besser, steuern den Unterrichtsprozess durch wenig aufwendige nonverbale Mittel und nutzen den Klassenraum variabler (verwenden unterschiedliche Orte fürs Lehren und Ermahnen, behalten die Übersicht über die Klasse auch bei engeren Bezugnahmen auf Einzelne usw.).
- *Beziehungsbotschaften* werden immer nonverbal mitvermittelt – über die Stimme, durch Aufnehmen oder Vermeidung von Blickkontakten, durch Lächeln oder abweisende Mimik, durch Umgangsweisen, die unterstützend oder einschüchternd sind. Der Einsatz von Sprache ist auf der Ebene der Beziehungsbotschaften dem gegenüber die Ausnahme. Er kann in neutralen Zusammenhängen (Aufforderung zu Mitarbeit), in positiven Zusammenhängen (Dank für auffallend gute Beteiligung aller oder Einzelner) und in negativen Zusammenhängen (Ausdruck einer persönlichen Enttäuschung, Bewertung devianten Verhaltens) erfolgen.

1.3 Trainingskonzepte

Zu Trainingskonzepten zum nonverbalen Lehrerverhalten ist hier nur eine grobe Charakterisierung des Vorliegenden möglich. Sie soll in chronologischer Reihung erfolgen.

- Unter speziellen deutschunterrichtlichen Aspekten anregend ist Fitzners Trainingsprogramm, das teilweise in der Form des früheren micro-teachings vorgeht. Eine Gruppe von Lehrpersonen wurde, u. a. beim Vorlesen einer Fabel, so geschult, dass sie die »Kanäle« Stimme, Blickkontakt, Augen (gelangweilt blickend ↔ blitzend und leuchtend), Mimik, Gestik/Kopfbewegung sowie Körperhaltung und -bewegung jeweils bewusst unterschiedlich nutzte: einmal minimal, einmal normal und einmal maximal. Dies hatte großen Effekt für das Auftreten und den Unterrichtserfolg der Trainierten, wie gegenüber einer Kontrollgruppe gemessen wurde (vgl. Fitzner 1984). Viele dieser Übungen lassen sich leicht in deutschdidaktische Seminare einbauen und sind ein Beitrag zur »expressiven« Nutzung der eigenen körpersprachlichen Möglichkeiten beim Vortragen und beim Vorlesen von Literatur.
- Zu einem in neun Auflagen vorliegenden Klassiker wurde *Körpersprache im Unterricht* von Heidemann (2009). Er besteht zu Recht auf einem Verhalten, bei dem die Lehrperson oft unbewusst bleibende »Beziehungsblockaden« zu den SchülerInnen erkennt und, durch Trainings unterstützt, vermeidet. Beispielsweise Vigl (2007) hat aus der Sicht der angehenden Lehrerin viele diesbezügliche Empfehlungen zu »offenen Haltungen« im eigenen Unterricht nachgestellt, fotografiert und positiv kommentiert.
- Der amerikanische Autor Grinder u. a. (1995) hat vor allem durch Fortbildungsveranstaltungen in Deutschland einem kleineren Personenkreis viele Trainingsformen für erfolgreiches Unterrichten vermittelt. Die Grundlagen und die Übertragbarkeit auf deutsche Schulverhältnisse bedürfen der Diskussion. Doch beeindruckt die präzisen Analysen und Empfehlungen für allbekannte, aber schwer zu bewältigende Situationen im »classroom management«, die in anderer Literatur nur vage aufgegriffen werden: Wie verhalte ich mich bei einem hohen Geräuschpegel? Wie greife ich bei hartnäckigen Seitengesprächen ein und verhindere sie nachhaltig? In welchen Stufen spreche ich einen Störenfried an? Wie gestalte ich den Übergang zur Stillarbeit? Usw. Neue und ergiebige Stichworte zum nonverbalen LehrerInnenverhalten sind auch »Phantomhand«, »Körperhaltung einfrieren«, »Entgiften des Klassenzimmers«, »Unterbrechen und Atmen« usw. Vigl (2007) dokumentiert mehrere dieser Techniken und bewertet sie als Bereicherung für den beruflichen Alltag.

Die angegebene Literatur geht auch auf die schon mehrfach genannte »Proxemik« ein, das Annäherungsverhalten und Verhalten im Raum mit Folgen für die Sitzordnung und die Position der Lehrperson in der Klasse bei verschiedenen Funktionen. Regionale Befragungen durch Parth (2007a, S. 115 ff.) konnten zeigen, dass LehrerInnen Hinweisen gegenüber sehr aufgeschlossen sind, wie etwa bei Annäherun-

gen an SchülerInnen Dominanzgesten und Verletzungen der Intimdistanz zu vermeiden sind. Insgesamt hat sich die Rezeption der Proxemik als Forschungszweig (vgl. Schober 2006) in der Pädagogik aber sehr verzögert; auch kulturspezifische Unterschiede beim proxemischen Verhalten (zum Beispiel bei den »Minimaldistanzen«) würden mehr Beachtung verdienen.

Die Beschäftigung mit Trainingskonzepten in Aus- und Fortbildung kann zu »Eigenversuchen« bezüglich der Brauchbarkeit einzelner Vorschläge und Übungen führen, wie oben an Beispielen gezeigt wurde. Ein weiteres Beispiel dafür ist die DVD von Parth (2007b), in der sie unter den zehn Gesichtspunkten *Mimik und Gestik – Begegnung auf Augenhöhe – Nähe und Distanz – Arbeitsauftrag – Lehrer-Schüler-Interaktion – Disziplinieren – Körperkontakt – Schüler-Schüler-Interaktion – Nebenbeschäftigungen – Divergente Botschaften/Ironie* KollegInnen gezielt während ihrer Tätigkeit in der gleichen fünften Klasse aufnimmt. Solches Material, das Grundsituationen des Unterrichts unkommentiert wiedergibt, ermöglicht intensive Selbstkorrekturen und Aus- und Fortbildungsgespräche. Es bietet, insbesondere an der Hochschule, Anknüpfungspunkte, um in die Thematik einzusteigen und auf weiterführende Fachliteratur hinzuweisen.

1.4 Gesamtziel »Körperkompetenzen« (Košinár)

Jede Anwendung von Trainingsvorschlägen sollte individuell ins Gesamtverhalten integriert sein und dabei zu einer Verbesserung der Körperkompetenzen führen, wie Julia Košinár diese versteht. Die SchülerInnen im Klassenzimmer erwarten solche Kompetenzen, und die Lehrperson kann sich durch eine ihnen entsprechende »expandierende« Körperhaltung emotional stabilisieren. Die Autorin hat dazu unter dem Aspekt »Selbstpräsentation« geforscht und deren große Bedeutung für beide Seiten festgestellt: »Körpersprache, Auftreten, Umgang mit Raum, aber auch die Befindlichkeit und das situative Selbstwertgefühl werden von den Schüler(inne)n wahrgenommen und in ihren Reaktionen widergespiegelt. Lehrende sind also aufgefordert, sich (neben der Vermittlung von Inhalten, der Strukturierung des Unterrichts, der Bemühung um eine gute Arbeitsatmosphäre und Beziehungsebene) auch mit ihrer Selbstpräsentation zu befassen.« (Košinár 2008, S. 20; vgl. zum Folgenden auch ebd., S. 20–24.) Sind sich Lehrpersonen ihrer nonverbalen Signale (sowohl der »körpersprachlichen« wie der »stimmlich-prosodischen«) bewusst, können sie durch entsprechende Übungen an entscheidenden Verbesserungen des Selbstwertgefühls in Stresssituationen des Unterrichts arbeiten. Besonders ist auf hohe Körperspannung und auf Dynamik der Bewegungen zu achten. Weitere Momente, durch die positive Schülerreaktionen erfolgen und durch die die Lehrperson ein Gefühl der Sicherheit gewinnt, betreffen u. a. die Ausrichtung des Oberkörpers, den gehobenen Kopf, den festen Schritt und die Atmung (statt *gebeugter Haltung* eine *expandierende Haltung*). Nachgewiesen ist: Die AnwenderInnen entsprechender Schulungen, die das Einnehmen einer expandierenden Körperhaltung bei Überforderungsgefühlen erleichtern, finden rasch wieder zur Souveränität. Manchmal genügen »schon zwei Sekunden (z. B. beim Umdrehen zum Tafelanschrieb oder bei

Schülerselbsttätigkeit), um sich wieder auf seinen Körper zurückzubewusstwerden« (ebd., S. 23; zu einzelnen Übungen für eine körperbasierte Selbstregulation vgl. 2007, 2008).

2. Die nonverbale Kommunikation als »Gegenstand« des Deutschunterrichts

2.1 Kommunikationshilfen für freies Sprechen, Präsentieren und Ähnliches

Anregungen zur nonverbalen Kommunikation für SchülerInnen sind *Unterrichtsgegenstände*, freilich recht spezielle. Denn sie sollen wiederum *medial* zum Einsatz gebracht werden. Der Deutschunterricht vermittelt traditionellerweise Hilfen zum nonverbalen Verhalten bei Rede und Gespräch, die LehrerInnenausbildung bereitet entsprechend darauf vor (vgl. zu den Übungsformen, mit Literaturübersicht, z. B. Berthold 2004). Gegenwärtig fällt zudem auf, dass Publikationen von Schulbuchverlagen ihre Rhetoriktipps und Empfehlungen zu Stimme und Körpersprache oft in ähnlicher Form sowohl an Lehrpersonen richten als auch an die Lernenden und zu gemeinsamen Übungen auffordern. Hierdurch könnte sich der Bereich der Mündlichen Kommunikation verändern und weiterentwickeln, auch mit Rückwirkungen auf die LehrerInnenausbildung.

Vorschläge, die vielfach sowohl für Lehrkräfte als auch für die Lernenden in der Klasse gelten, finden sich in einem verbreiteten »Methodenmagazin«. Lehrpersonen verwenden es, einschließlich DVD, als Hilfe für ihre Selbstpräsentation, aber auch als direktes Lehrmaterial mit Erklärungen und Übungen zum Nonverbalen für den Unterricht. Beispiele:

- *Grundschule*: Um den häufigen »Darstellungsfehler« zu vermeiden, schon während des Gehens vor das Auditorium mit dem Sprechen zu beginnen, gibt es eine sehr ähnliche Anleitung für LehrerInnen und SchülerInnen. Die Form für Schüler: »Das Kind geht von seinem Platz im Halbkreis langsam nach vorne und zählt dabei leise flüsternd: *Eins, zwei, drei, vier* ... Vorne angekommen, dreht es sich zur Klasse, schaut die Kinder an und richtet sich zu voller Größe auf. Dann atmet es tief durch und fängt an zu sprechen. Die Worte sollen – bildlich gesprochen – nicht vor dem Kind auf den Boden purzeln, sondern werden in der Fantasie auf einen Papierflieger gesetzt, der mindestens bis ins nächste Klassenzimmer fliegt. Diese Vorstellung ist manchen hilfreich, denn eine tragende Stimme muss nicht brüllen.« (Endres/Bernhard/Kuhn 2008, S. 32)
- *Sekundarstufen*: In Dutzenden von Übungen, zum Teil sowohl in den Büchern erläutert als auch in DVD-Szenen vorgeführt, experimentieren Jugendliche und Erwachsene/Lehrkräfte zusammen mit den gleichen nonverbalen Ausdrucksbereichen und Übungen, etwa um einen sicheren Stand zu erfahren, um das Potenzial der Gestik bei Inhaltsübermittlungen ohne Worte zu erleben oder um konkret vor der Unmöglichkeit zu stehen, in schlaffer Haltung positive Gedanken zu entwickeln (vgl. Endres/Küffner 2008a und 2008b).

Für derart umfassendes neues Material wären Begleituntersuchungen dazu interessant, mit welcher Bereitschaft es aufgegriffen wird und welche Ergebnisse vorliegen.

Gleichzeitig ist aber nicht zu vergessen, dass Beiträge in Sprachbüchern und in Zeitschriften schon seit geraumer Zeit darauf verweisen, wie bei der Mündlichen Kommunikation unter Einbezug der Körpersprache gearbeitet werden kann.¹

Die starke Betonung, die das Präsentieren gegenwärtig erfährt, wird vielfach mit einem präzisen Eingehen auf die Körpersprache verbunden. Berkemeier (2004, 2006, 2009) hat unterstützend wirkende Bewegungen genau beschrieben – sicherlich eine Hilfe, mit der im Unterricht aus Handlungskontexten heraus mit und an der Körpersprache der SchülerInnen gearbeitet werden kann. Ähnliche Anregungen der Autorin beziehen sich darauf, wie SchülerInnen im Zusammenhang von freien Reden und Referaten Erscheinungsformen der Nervosität bei sich erkennen und je individuelle Umgangsweisen dafür trainieren können.

2.2 Thematisierung von Körpersprache in weiteren Lernbereichen

Das Thema nonverbale Kommunikation ist vor allem in der Mündlichen Kommunikation angesiedelt. Deutschdidaktik und LehrerInnenausbildung sollten es aber auch im Zusammenhang anderer Lernbereiche aufgreifen. Es bietet motivierende Anknüpfungspunkte und emotionsnahe Handlungsanreize:

- Im Bereich »Schreiben« lassen sich Körpererfahrungen fürs Schriftliche nutzen. Etwa wenn SchülerInnen sich selbst oder andere in typischer Stellung beschreiben und dabei dem Gefühlsgehalt nachspüren. Ähnlich lassen sich Betrachtungen von Personenfotos oder Portraits in Erzählungen überführen (auch unter Selbstbezug: Wann war ich einmal so dagesessen, was war damals geschehen, was hatte ich empfunden?)² Schon mit GrundschülerInnen kann man Pressefotos von SportlerInnen, PolitikerInnen usw. suchen und mit Untertiteln versehen lassen, die ausdrücklich die Körpersprache und deren momentanen Ausdrucksgehalt einbeziehen.
- Im Bereich »Literaturunterricht« geschieht das Arbeiten mit nonverbalen Mitteln und mit Verbalsprache-Körpersprache-Zusammenhängen durchgehend. Zum eigenen Theaterspielen (vgl. u. a. Gien 2004), zu Dramenbehandlungen und zu mehr szenischen Umsetzungen von Literatur kommen die für das »Nonverbale im Klassenzimmer« besonders ergiebigen »literarischen Rollenspiele«. Sie erfolgen anhand von Texten aus allen Literaturgattungen. Bei ihnen ist es Aufgabe des Spielleiters, »dass er nicht nur auf die Aussagen der Mitglieder hört, sondern ihre Haltung, Gesten, ihre Bewegungen und alle nichtverbalen Mitteilungen wahr-

1 Vgl. Übersichten und Anregungen bei Schober 2004a, S. 220 ff., und Schober 2004b; Berkemeier 1999 hatte Sprachbuchbände der beiden Sekundarstufen allerdings noch mit einem schwachen Ergebnis bezüglich der Thematisierung von nonverbalen Mitteln untersucht. Bleibend wertvolle, sprach- und sprechwissenschaftlich fundierte Zeitschriftenbeiträge, die die Beachtung des Nonverbalen (bei Gesprächen, beim Redenlernen, usw.) schon früh angestoßen haben, finden sich u. a. in Linke/Sitta 1987 und Spinner 1997.

2 Vgl. dazu die Hinweise auf Sprachbuchbeiträge bei Schober 2004, S. 223.

nimmt«. ³ Auch die Zuschauergruppe beteiligt sich mit Vorschlägen für die non-verbale Gestaltung der Rolle. Das körperliche Nachspüren des äußeren Verhaltens der literarischen Figur kann Erinnerungen an selbst erlebte analoge Situationen auslösen und helfen, das Spiel zu intensivieren. ⁴

- Im Bereich »Sprache betrachten« sind »Kinegramme« (sprachliche Ausdrücke, die körperliches Verhalten verbalisieren: *achselzuckend, die kalte Schulter zeigen, große Augen machen ...*) schon in unteren Klassen ein Gegenstand, bei dem durch pantomimische Ratespiele u.Ä. Sprachbewusstsein gefördert werden kann; Fortführungen in höheren Klassen verbinden sich oft mit der Interpretation der Körpersprache in literarischen Texten (vgl. Dietz 2004, Seidel 2004, Schober 2004, S. 228).
- Intensive Selbst- und Fremdbeobachtung wird erreicht, wenn über unterschiedliches kommunikatives Verhalten der beiden Geschlechter nicht nur informiert wird, sondern Mädchen wie Jungen über geeignete Interaktionsspiele geschlechtstypische Posen einnehmen und über die damit verbundenen Rollenerwartungen diskutieren (vgl. Schober 1985, Heilmann 2004, Schober 2004, S. 222).

2.3 Zeichenarten klassifizieren

Drei allgemeine Lernziele lassen sich für das »Nonverbale im Klassenzimmer« formulieren: Die SchülerInnen werden für die nonverbale Kommunikation sensibilisiert; sie lernen, immer die Mehrdeutigkeit von Körpersprache in Rechnung zu stellen; und sie werden zunehmend fähig, einzelne Zeichenarten zu unterscheiden und über deren Unterschiede zu reflektieren (vgl. Schober 2004, S. 215–220). Inwieweit, wie und in welchem Zeitraum Deutschunterricht dazu anleiten soll, Zeichenarten auch in einer gewissen Systematik zu klassifizieren, ist noch wenig untersucht. Oomen-Welke (2004) führt immerhin schon für die Primarstufe (anhand eines lustigen Missverständnisses mit der Zeichensprache der Indianer) in sprachwissenschaftlich bzw. semiotisch begründete Zusammenhänge von Zeichenarten und Bedeutungen ein. Schober (2004, S. 219; vgl. Abbildung 2) bietet ein Poster an, das den Unterricht begleiten und helfen soll, bei der Arbeit an Zeichen Unterscheidungen einzuüben nach »Symbole/digitale Zeichen«, »Ikone/abbildende Zeichen« und »Indices/Anzeichen«. Inzwischen läge es nahe, in einer solchen oder ähnlichen Systematik die durch die Medienentwicklung entstandenen und von Jugendlichen gerne gebrauchten Zeichen stärker einzubeziehen. ⁵

³ Freudenreich/Sperth 1983, S. 24; das Einleben in die Rolle wird oft durch besondere Techniken unterstützt (»innerer Monolog«, »alter ego«).

⁴ Vgl. auch zu weiteren Vorschlägen zum Literaturunterricht Schober 2004, S. 223–227.

⁵ Vgl. dazu Müller 2004 über die Emotionssignale in der elektronischen Kommunikation.

wie Lehrpersonen dem Gebiet Interesse entgegenbringen und unter Umständen Forschungsversuche dazu machen. Aufschlussreich für die hohe Aufmerksamkeit gegenüber dem nonverbalen Ausdruck ist auch, dass sich Lehramtsstudierende oft detailliert an ihre körperliche Befindlichkeit bei ihrem ersten Unterrichtsversuch im Praktikum erinnern (vgl. Schober 2002). Abschließend soll jetzt eine bereits zitierte Studierende bzw. Lehrerin zu Wort kommen (Monika Vigl). Sie blickt, befragt durch den Autor, auf ihre Auseinandersetzung mit dem Thema vor zwei Jahren an der Hochschule zurück. Sie sieht Auswirkungen bezüglich der »Körpersprache als *Medium* des Lehrerverhaltens«; aber auch bezüglich der »Körpersprache als *Gegenstand* des Deutschunterrichts« erfolgt eine Anmerkung:

Ich habe versucht, mir einige Verhaltensweisen, die ich durch die Literatur kennengelernt und in meiner Arbeit durch Fotos dokumentiert hatte, ganz fest anzueignen, sie zu automatisieren. Einzelheiten der Körperstellung vor der Klasse gehören dazu (Heidemann, Grinder) oder die Exitanweisungen von Grinder, also die Direktiven visueller Art (Tafeltext, Handbewegungen) beim Übergang zu Stillarbeit – »they free the teacher from having to be a parrot repeating what was said«. Tatsächlich kann ich oft eine ruhige Klasse genießen. Auch was die Einflussnahme auf solche Schüler anlangt, die »abschalten« oder gar stören, bringe ich die körpersprachlichen Tipps von Grinder regelmäßig und mit Erfolg zur Anwendung. Inzwischen fällt mir sogar auf, dass diese Schülerinnen und Schüler, die nicht gleich reagieren, durch ein nonverbales Verhalten ihrer MitschülerInnen, das ganz dem meinen ähnelt, zum Mitarbeiten oder Stillsein aufgefordert werden! Meine zunehmende Vertrautheit mit meiner Körpersprache (sicher könnte sie durch Supervision noch verbessert werden) ist auch eine Basis, wenn ich mit den Schülern über deren Körpersprache rede, sie zum Beispiel auffordere, Gedichte mit richtiger Körperhaltung (vor allem: aufrechtes Stehen, nebeneinander stehende Füße), Gestik und Mimik zu präsentieren.

Literatur

- BERKEMEIER, ANNE (1999): Analyse eigener nonverbaler Kommunikation durch SchülerInnen einer 10. Gymnasialklasse. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, H. 3, S. 330–348.
- DIES. (2004): Wie Schüler(innen) ihr nonverbales Verhalten beim Präsentieren und Moderieren reflektieren. In: Schober 2004a, S. 58–72.
- DIES. (2006): *Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DIES. (2009): *Präsentieren lehren. Vorschläge und Materialien für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BERTHOLD, SIEGWART (2004): Methoden zur Schulung des nonverbalen Verhaltens im Rede- und Gesprächsunterricht. In: Schober 2004a, S. 73–91.
- DIETZ, HANS-ULRICH (2004): »die Ohren spitzen« – Fünftklässler entdecken Elemente des phraseologischen Wortschatzes im Deutschen. In: Schober 2004a, S. 34–47.
- ENDRES, WOLFGANG; BERNARD, ELISABETH; KUHN, VERONIKA (2008): *Präsentation und freies Sprechen in der Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- ENDRES, WOLFGANG; KÜFFNER, MORITZ (2008a): *Rhetorik und Präsentation in der Sekundarstufe I*. Weinheim: Beltz.
- DIES. (2008b): *Rhetorik und Präsentation in der Sekundarstufe II*. Weinheim: Beltz.
- FITZNER, THILO (1984): *Expressives nichtverbales Lehrerverhalten. Eine Untersuchung von minimalen und maximalen Trainingsformen bei der Ausbildung von Lehrerstudierenden in expressivem nicht-verbalem Verhalten*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

- FREUDENREICH, DOROTHEA; SPERTH, FRITZ (1983): *Stundenblätter. Rollenspiele im Literaturunterricht*. Sekundarstufe I. Stuttgart: Klett.
- GIEN, GABRIELE (2004): Körpersprache und Theaterspiel im ganzheitlichen Deutschunterricht. In: Schober 2004a, S. 3–18.
- GRINDER, MICHAEL (1995): *Ohne viele Worte. Nonverbale Muster für erfolgreiches Unterrichten*. Freiburg im Breisgau: VAK Verlag für angewandte Kinesiologie.
- Heidemann, Rudolf (2009): *Körpersprache im Unterricht. Ein Ratgeber für Lehrende*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 9. durchges. Aufl.
- HEILMANN, CHRISTA M. (2004): Der Körper erzählt. Körperausdrucksverhalten im Klassenzimmer – geschlechtsbezogen betrachtet. In: Schober 2004a, S. 48–57.
- KOŠINÁR, JULIA (2007): *Selbststärkung im Lehrberuf. Individuelle und kontextuelle Bedingungen für die Anwendung körperbasierter Selbstregulation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DIES. (2008): Körperkompetenzen verbessern. Selbstwertgefühl und natürliche Autorität trainieren und entwickeln. In: *Pädagogik*, H. 11, S. 20–24.
- LINKE, ANGELIKA; SITTA, HORST (1987): *Gespräche: Miteinander reden. Praxis Deutsch*, H. 83.
- MÜLLER, MANFRED (2004): Körpersprache kompensierende Emotions- und Metakommunikationssignale in der SMS-, E-Mail- und Chat-Kommunikation – ein Unterrichtsmodell. In: Schober 2004a, S. 149–168.
- OOMEN-WELKE, INGELORE (2004): Nonverbales und Körpersprachliches aus verschiedenen Kulturen als semiotische Grundlage. In: Schober 2004a, S. 19–33.
- PARTH, EMMA (2007a): *Nonverbale Kommunikation für die Grundschule. Ein Plädoyer für »Kommunikationshygiene« als Voraussetzung gelingenden Unterrichts*. Laureatsarbeit an der Fakultät für Bildungswissenschaften, Brixen.
- DIES. (2007b): Nonverbale Kommunikation im Unterricht. Beobachtungen in einer Grundschulklasse. DVD-Video. In: Parth 2007a.
- ROSENBUSCH, HEINZ S. (2004): Nonverbale Kommunikation im Unterricht – die stille Sprache im Klassenzimmer. In: Rosenbusch/Schober 2004b, S. 138–176.
- ROSENBUSCH, HEINZ S.; SCHOBER, OTTO (2004a): Einleitung. In: Rosenbusch/Schober 2004b, S. 1–6.
- DIES. (Hg., 2004b): *Körpersprache und Pädagogik. Das Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SCHOBER, OTTO (1985): Zur Körpersprache von Mädchen und Jungen. In: *Praxis Deutsch*, H. 73, S. 53–57.
- DERS. (2002): Lehramtsstudierende reflektieren über ihren ersten Unterrichtsversuch. In: Hierdeis *Internet Festsite*. http://www.uibk.ac.at/ezwi/.../hh/.../lehramtsstudierende_reflektieren.pdf [Zugriff: 6.11.2009].
- DERS. (2004a): Nonverbale Aspekte der Kommunikation im Deutschunterricht. In: Rosenbusch/Schober 2004b, S. 210–232.
- DERS. (Hg.; 2004b): *Körpersprache im Deutschunterricht. Praxisanregungen zur nonverbalen Kommunikation für alle Schulstufen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DERS. (2006): Entstehung und aktuelle Bedeutung der »Proxemik«, dem Studium der menschlichen Perzeption und Nutzung von Räumen. In: Heller, Hartmut (Hg.): *Raum – Heimat – fremde und vertraute Welt*. Wien: LITVerlag, S. 13–29.
- SEIDEL, BRIGITTE (2004): Körpersprache in der Wörtersprache. Körpersprache in Texten zum Ausdruck bringen. Über lexikalisierte Körpersprache nachdenken. Körpersprache im literarischen Text interpretieren. In: Schober 2004b, S. 108–148.
- SPINNER, KASPAR H. (1997): Reden lernen. In: *Praxis Deutsch*, H. 144, S. 16–22.
- VIGL, MONIKA (2007): *Die Rolle der nonverbalen Kommunikation bei der Präsentation von Inhalten im Unterricht*. Laureatsarbeit an der Fakultät für Bildungswissenschaften, Brixen.

Hans Drumbl

Kann man Prosodie lernen, soll man Prosodie lehren? Erfahrungen mit Deutsch als Zweitsprache in Südtirol

1. Vorbilder und Konventionen

In Südtirol betrifft Deutsch den Deutschunterricht an der deutschen Schule – mit einer immer wichtiger werdenden Komponente Deutsch als Zweitsprache für Kinder mit Migrationshintergrund – sowie Deutsch als Zweitsprache an der italienischen Schule, ein Unterricht, der in der Praxis allerdings oft die neue Sprache als Fremdsprache behandelt. Allen drei Formen des Deutschunterrichts an den Schulen ist gemein, dass die Zeit nicht ausreicht, um alle Aspekte der Sprache und der Sprachkompetenz in angemessener Weise zu behandeln. Für neue Inhalte ist kaum Platz. Einführungen oder Übungen zur Prosodie sind zur Zeit in keinem Sprachcurriculum vorgesehen, und es zeichnen sich auch keine Änderungen ab.

Für den Lernenden stellt die Prosodie eine kulturelle und psychologische Barriere ersten Ranges dar. Es gilt nicht nur die erste Hürde zu nehmen, die Tonhöhenveränderungen, Akzentuierungen und Dehnungen als regelmäßige Muster der Sprache wahrzunehmen. Nach der Wahrnehmung der Muster durch gezieltes Hören müssen die Muster in ihrer Funktionalität erkannt und aktiv eingeübt werden, und schließlich sind die Erfahrungen und die Lernakte mit der Prosodie so zu verinnerlichen, dass die prosodischen Muster spontan realisiert werden können.

HANS DRUMBL ist Professor für »Deutsche Sprache« an der Freien Universität Bozen in Brixen. Zu seinen Arbeitsgebieten zählen literarische Hermeneutik, Mehrsprachigkeit und Übersetzen im Mittelalter und in der Gegenwart sowie Spracherwerb und Sprachdidaktik im Umfeld von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. E-Mail: johann.drumb1@unibz.it

Es kommt aber auch zur Ablehnung des Neuen. Die Zumutung, den vertrauten Rhythmus, die vertrauten Intonationsmuster zugunsten neuer Modelle aufzugeben, kann im Einzelfall auch als tiefer Eingriff in die Persönlichkeit des/der Lernenden empfunden werden. Und oft wird dieser Anspruch explizit oder implizit zurückgewiesen. Sollen sich die Lernenden an einen fremden Rhythmus, an eine ungewohnte Art der lautlichen Gestaltung anpassen und zugleich die eigene, vertraute aufgeben? Ist diese Extra-Anstrengung überhaupt notwendig? Genügt nicht die korrekte Produktion von syntaktisch wohlgeformten Gebilden, die mit semantisch adäquaten Inhalten versehen sind?

Prosodie ist die Schnittstelle, die das sprachlich Geformte mit dem Körper des Sprechenden Menschen verbindet, mit dem Körper als Resonanz- und als Produktionsstätte des Sprechens, und wo das Sprechen mit den Emotionen einhergeht, dem emotionellen Hintergrund, der die Sprechakte veranlasst, sie begleitet, lenkt und schließlich beendet. Am Beginn jedes Sprechaktes steht eine Intention. Von ihr aus wird die Art des Sprechens, die Dauer des Sprechaktes, der Ton, die Stilebene u.v.m. gewählt und beeinflusst. Jede Lehrperson kennt Momente, in denen diese Koppelung der Prosodie an die Intention auffällig wird, nämlich dort, wo sie fehlt, beim herunterleiernden Rezitieren von Gedichten mit auffällig falschen Betonungsmustern. Hier kann man unbesorgt von »falsch« sprechen, denn als Parameter dient die »normale« Verwendung derselben Ausdrücke in der gesprochenen Sprache.

Erinnern

Ich will das Bild
vom Tag mit dir
wie eine Katze
ihre Jungen
am Nacken nimmt
mit sanftem Biss
in meine Stille
tragen.

Wenn beim Lesen des Gedichts *Erinnern* von Christoph Wilhelm Aigner am Ende des Textes »tragen« den Hauptton erhält, dann widerspricht diese Art der Ausführung dem vertrauten Muster: »Du musst noch den Korb in die Küche tragen«, wo keineswegs das Verbum den Satzakzent erhält, sondern »Korb«. Spielerisch wird dieses vertraute Muster in Erinnerung gerufen, prototypische Verwendungen erscheinen und werden als Beispiele weitergegeben. Beim Rezitieren von Gedichten, bei dem von diesen vertrauten Mustern abgewichen wird, wird Sprachwissen, Sprachkönnen, das intuitiv aus der eigenen Erfahrungswelt der SchülerInnen zur Verfügung stünde, durch den Rahmen des von jeder Motivation losgelösten Sprechens »zerstört«. Die SchülerInnen gewöhnen sich ihre eigene Sprache ab, oder die Sprache wird ihnen abgewöhnt, wie Paul Valéry in einer seiner prägnanten Bemerkungen zu Schule und Sprache sagt: »Durch Unterricht lernen wir dies oder das. Gleichzeitig aber lässt er uns dies oder jenes verlernen, allerdings nicht nur im positiven Sinne, als den unterrichteten Dingen entgegengesetzt. Sondern negativ, insofern er

uns abgewöhnt, uns unserer eigenen Mittel zu bedienen.« (Paul Valéry, *Cahiers*, Hefte 5, S. 639).

Das Problem der prosodischen Realisierung in Form einer Default-Einstellung von prosodischen Mustern tritt in verstärktem Maße auch bei LernerInnen des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache in Erscheinung. Viele unserer StudentInnen zeigen selbst nach 13 Jahren Deutschunterricht eine fossilisierte Form der Prosodie. Das konstante Abweichen von der vom Hörer/von der Hörerin erwarteten Abfolge von betonten und unbetonten Elementen im Sprechakt zwingt die HörerInnen zu einer unerwarteten kognitiven Mehrleistung, die umso stärker ins Gewicht fällt, als den HörerInnen keine geeigneten Strategien zur Kompensation dieser Abweichungen von den erwarteten Mustern zur Verfügung stehen. Fazit: Dieses Sprechen verlangt eine unerhörte kognitive Mehrleistung gegenüber »normalen« Sprechakten. Es ist nur sehr schwer möglich, sich auf den Inhalt zu konzentrieren, da die kognitiven Ressourcen eingesetzt werden, die vertrauten prosodischen Muster zu rekonstruieren.

Ein Minimum an prosodischer »Normalität« anzustreben ist also ein Gebot der Effizienz und der Höflichkeit. Im Bereich der Muttersprache ist für die Lernenden hervorragende prosodische Kompetenz aber noch mehr. Im Deutschen werden mit Hilfe der betonten Silben Signale gegeben, die nicht nur Sinneinheiten markieren und das Verstehen lenken, sondern die über die Satzgrenze hinaus gewissermaßen als Textmarker fungieren. So werden größere Sinneinheiten erfahrbar, sowohl gestaltbar als auch hörbar. Prosodie fördert und fordert Textkompetenz. Und zwar nachhaltig. Falsch betonte Sätze in der Schule, Sätze, die nicht dem Betonungsmuster entsprechen, die im Alltag verwendet werden, das ist ein heikles Thema, aber es sollte angegangen werden.

Sprache lernen heißt vor allem von Vorbildern lernen, die erkennbare und verwendbare Muster vermitteln. Kleinkinder lernen die Sprache über die Wahrnehmung von Konstruktionen, die als rekurrente Muster in die Erfahrungswelt des Kindes eintreten. Ein entscheidendes Merkmal dieser sprachlichen Einheiten ist die Abgrenzung durch prosodische und phonetische Markierungen, die das Kind wahrnimmt. Prosodische Merkmale und Muster zu erkennen, ist die erste Sprachkompetenz, die das Neugeborene schon aus seinen sprachlichen Erfahrungen im Uterus mit auf die Welt bringt. Im Alltag verwenden wir feinste prosodische Nuancen um persönliche Inhalte zu übermitteln, markieren auf diese Weise zum Beispiel die Grenze zwischen fördernder und verletzender Kritik und andere heikle Momente im Zusammenleben. Wir beherrschen dieses Ausdrucksmittel intuitiv und verwenden es auf dieselbe Weise wie wir andere Mittel der »Grammatik« unserer Sprache verwenden.

Nun zum Lernen. Kann und soll man diese Feinheiten des Ausdrucks beim Sprechen in der Schule lernen? Wenn die prosodische Gestaltung im Zusammenhang mit den Emotionen beim Sprechen steht, dann bedeutet der Verzicht auf Prosodie zugleich, das Sprechen von den Emotionen abzukoppeln. Das geschieht tatsächlich in der schulischen Praxis des Sprachenlernens. Mit dem Verzicht auf Prosodie als Lern- und Übungsinhalt wird den Lernenden nicht nur die Verbindung zu den Emo-

tionen abgeschnitten, sondern auch der Weg zu kontinuierlich wachsender Textkompetenz versperrt. Lernen geht immer in einem abgesonderten Raum vor sich, der keinen Zugang zur Sprachgemeinschaft sucht und findet.

Lernen ist Üben. Wie übt man Sprache, wenn nicht durch den Gebrauch? Ich wage einen Vergleich: Wie übt man Tennis, den Aufschlag, zum Beispiel, wenn nicht durch oftmaliges Aufschlagen? Üben mit Motivation kann kein Nachsprechen von Modellen sein, auch kein Imitieren. Es ist ein übendes Sprechen unter Anleitung eines Trainers/einer Trainerin. Der Tennistrainer macht Anmerkungen zur Körperhaltung, zum Standbein (Zanin 2008, S. 233) und zu anderen technischen Details, die Übungen führt der Spieler selbst aus. Er übt, um ein vollwertiges Mitglied der Gemeinschaft der besten 100 unter den Tennisspielern zu werden. Auf ähnliche Weise hat man sich das Üben beim Erlernen einer neuen Sprache vorzustellen: Üben als Voraussetzung zum Eintritt in die Sprachgemeinschaft.

Unsere Studierenden, die gezielt prosodische Muster üben sollen, werden zuerst mit der Prosodie in ihrer Muttersprache vertraut gemacht (Drumbl/Missaglia 1997, Missaglia 1999, Drumbl 2002, 2009) und erhalten dann deutsche Dialoge zum Nachspielen. Dazu die Anleitung, Sprechereinheiten deutlich durch Pausen zu markieren und jede Einheit mit einem – und zwar mit nur einem – deutlich wahrnehmbaren Akzent zu versehen. Diese Vorgabe schließt nicht aus, dass zusätzlich Sekundärakzente realisiert werden. Dazu ein Beispiel, das am Beginn unserer Arbeit mit der Prosodie im Sprachunterricht stand: Der Anfang der ersten Szene aus dem Film *Kinderspiele* von Wolfgang Becker: »Mist. Wer das erfunden hat.« Spontan würden die Studierenden den Akzent auf das Pronomen setzen. Die Satzbetonung auf dem Verbum muss geübt werden. Die Studierenden haben die Szene bereits mehrfach gesehen und gehört und das Unvertraute gewinnt Kontur. Nun die Umwandlung. Der Sinn des Sprechaktes ist klar, der Anlass unbedeutend, daher beliebig. Die Studierenden sollen die Sprechsituation nachspielen, indem sie eine Situation in Erinnerung rufen, in der sie genau diesen Sprechakt des Widerwillens verwenden könnten. Sie denken an diese Szene und sprechen den Satz in einer eigenen, konstruierten Szene und zwar mit genau der Nuancierung, die ihnen dazu passend scheint. Im Peer-Assessment tauschen sich die Studierenden aus, fragen nach dem Effekt und variieren eventuell das Betonungsmuster, die Lautstärke oder andere Parameter im Hinblick auf den erzielten Effekt. Es wird nicht nachgesprochen, aber auch nicht frei konstruiert. Bezug des Übens ist die aus der eigenen Erfahrung stammende, frei gewählte situative Einbettung des Sprechaktes und die Zuordnung des eigenen Sprechens zu einem/einer Mit-Lernenden, der/die zuhört.

2. Beispiele aus der Praxis

Nach der einführenden Übungseinheit mit einem Kurzdialog, die schon mehrfach beschrieben wurde (Drumbl/Missaglia 1997, Missaglia 1999, zuletzt Drumbl 2009) arbeiten die Lernenden mit Szenen aus Filmen. Die Szenen stellen bevorzugt Konfliktmomente im Zusammenleben von Menschen in klar erkennbaren Situationen dar. Aus jeder Szene wird ein einziger Sprechakt herausgegriffen und explizit geübt.

Beim graduellen Erarbeiten der – ungewohnten – prosodischen Muster werden die Aufmerksamkeit und die Bereitschaft, die prosodischen Phänomene besonders zu beachten, aktiviert und gelenkt, so dass auch die nicht explizit gelernten Sprechakte der Szene in ihren prosodischen Eigenheiten wahrgenommen werden. Auf Wunsch erhalten die Studierenden eine Fassung der Dialogliste, bei der die betonten Vokale durch Fettdruck hervorgehoben sind. Die drei Filme, die zum Grundstock unseres Syllabus gehören, *Kinderspiele* von Wolfgang Becker, *Kleine Haie* von Sönke Wortmann und *Schlafende Hunde* von Max Färberböck, decken drei unterschiedliche Generationen ab, die 15-Jährigen, die 20-Jährigen und die Generation um 30, die bereits im Berufsleben steht. Drei Generationen in unterschiedlichen Momenten des Lebens mit den typischen Situationen und den sprachlichen Mitteln der Umgangssprache, die diesen Situationen entsprechen. Hier zwei Beispiele:

Wolfgang Becker: *Kinderspiele* (1992)

Micha: Es soll **S**terne geben, die sind schon vor tausenden Jahren **explodiert**. Die **gibt's** gar nicht mehr, aber man kann sie immer noch **sehen**. Ihr Licht braucht nämlich viele **Jahre**, bis es bei uns **ankommt**. Man muss sich so was mal für die **Menschen** vorstellen, ist jemand schon lange **tot**, aber wir können ihn immer noch **sehen**. Das gäb ein riesiges **Durcheinander**.

Radiostimme: Es ist 7 Uhr **28** und in 2 **Minuten** hören Sie den Wetterbericht des deutschen **Wetterdienstes**.

Vater: Mist. Wer das **erfunden** hat.

Oma: Morgen.

Micha: Morgen.

Peter: **Hallo, Oma**

Oma: Frühstück fertig?

Vater: **Verflucht** nochmal

Oma: Na, Peter.

Oma: **Herbert!** Das **blendet!**

Vater: Fang du **auch** noch an!

Mutter: Oma, warst du schon auf dem **Klo?**

Vater: Zieh mal an der **Schnur**.

Mutter: Ob du schon auf dem **Klo** warst Oma?

Oma: Ich **muß** nicht.

Mutter: Dann komm **nachher** nicht und beschwer dich!

Vater: Micha! Du sollst **ziehen!**

Micha: **Hab** ich.

Vater: Zieh **noch** mal! Aber feste!

Vater: Na **bitte**.

Oma: Was **gibt's** denn zum Abendessen?

Mutter: Willste was **Warmes?**

Vater: **Kalt genügt**.

Peter: Ich **hab'** es.

Mutter: **Peter!** Paß doch **auf!**

Peter: Da war ein **Licht**, und jetzt ist es **weg**.

Mutter: Oma! Paß doch **auch** mit auf!

Du sitzt doch daneben.

Micha, Schule. Höchste Zeit!

Die Textversion der Dialogliste mit den markierten Akzentuierungen zeigt der geübten Lehrperson auf einen Blick das Problem solcher umgangssprachlicher Sprechakte. Ihre »Normalität« ist den Lernenden, die Deutsch in der Schule gelernt haben, völlig fremd. Sie lesen Sätze, die sie im Geist übersetzen und von der Muttersprache her prosodisch realisieren. Der Text eignet sich hervorragend zu einer graduellen Vertiefung, vor allem der Monolog des kleinen Micha, der in Schlüsselszenen des Films weitergeführt wird, bietet hervorragendes Übungsmaterial, da er deutlich die Verknüpfung von Motivation, Emotionen und Sprechen mit markanter prosodischer Realisierung aufzeigt.

Das zweite Beispiel stammt aus dem Film *Kleine Haie* von Sönke Wortmann. Es ist die erste Szene nach einem einleitenden ironisch verfremdeten Chorlied:

Sönke Wortmann: *Kleine Haie* (1992)

Ingo: Lass uns doch mal vernünftig miteinander reden.
 Margot: Was gibt's da noch zu reden? Außerdem hab ich zu tun, siehst du doch.
 Koch: Ingo Hermann!!
 Ingo: Maître?
 Koch: Was soll der Scheiß, bist hier Spüler, he, kein Aushilfskellner!
 Ich hab überhaupt keine Hemmungen, dich in hohem Bogen rauszuschmeißen!
 Mach ich ganz mit links! Is dat klar?! Ob dat klar is!
 Ob das verdammt noch mal klar is!
 Ingo: Ich glaub, da hinten brennt was an, maître!
 Koch: Scheiße! Die Bordelaise!

Aus diesem kurzen Abschnitt wird die Antwort von Margot zum Üben ausgewählt: »Außerdem hab ich zu **tun**, **siehst** du doch.« Die ungewohnte Aufforderung, ganze Silbenreihen zu deakzentuieren, wird hier als besonders ungewohnt erfahren, da die zwei stark betonten Silben nebeneinander stehen. Sie gehören aber zu zwei getrennten Sprechakten und lassen daher sehr gut das Prinzip »Ein Sprechakt – eine betonte Silbe« erkennen.

Dieses Übungsmodell, das Prosodie in Form von »Prototypen« prosodischer Muster in den Unterricht einführt, wurde in den 1990er Jahren an der Katholischen Universität Mailand von Federica Missaglia und mir entwickelt und erprobt.

Es soll nicht verschwiegen werden, dass der beschränkte Zugang zu audiovisuellen Medien im Unterricht, den Filmsequenzen damals besonderen Nachdruck verliehen hat. Der Moment der Überraschung fällt heute bei der multimedialen Überflutung weitgehend weg.

Ein Versuch aus dem Jahr 2009 mit SchülerInnen der achten Schulstufe an einer italienischen Mittelschule in Bozen soll das Panorama abschließen. Die Aufgabe bestand darin, eine unmotivierte Klasse mit schlecht integrierten MigrantInnen kurz vor Abschluss des letzten Schuljahrs in der Pflichtschule, also gleichsam im allerletzten Moment, mit der Prosodie der deutschen Sprache vertraut zu machen. Die Klassenlehrerin hatte mir verzweifelt gesagt: »Das Einzige, wofür sie sich interessieren, sind die Roboter im Physikunterricht.« Die erste halbe Stunde der Doppelstun-

de war der Performance einer englischen Tanzgruppe bei einem Talentwettbewerb gewidmet:

BRITAIN'S GOT TALENT

We are *Flawless*.

Flawless are a group of friends from North London who have been performing together for four years.

We exercise every day.

Come on, fellows.

Die Urteile der Juroren:

It was utterly, utterly electrifying. Electrifying.

It was a gorgeously outstanding performance. Just breathtaking. I could not take my eyes off you.

You know, I have always believed that we, in this country, have talent. And.. where we are in the world right now, it's a horrible tough time, particularly for young people right now, but ... your example, of being a group of people of great friends, the example you have just shown, that is with a focus, with a commitment, with confidence and with hard work you can achieve something. This is one of the best things I have ever seen in my life.

Die zwei Jugendlichen aus Pakistan, die besser Englisch konnten als ihre italienischen MitschülerInnen, sprachen spontan nach: »focus, commitment, confidence and hard work«. Besonders das Wort »focus« hatte es ihnen angetan. Die hervorragende Tanzperformance mit ausgeprägten Rhythmen und perfekter Körperbeherrschung nach vorgegebenen, mechanisch anmutenden Mustern stellte einen Bruch gegenüber der Erwartungshaltung der SchülerInnen dar, die eine Deutschstunde erwarteten, zugleich war die körperbetonte Performance und die emotionell stark markierten Beurteilungen durch die drei Juroren mit den klar erkennbaren »chunks« und den durch Pausen getrennten Sprechereinheiten eine ideale Vorbereitung für die eigentliche Unterrichtsstunde, die einem einzigen Satz aus einer Szene aus dem Film *Die Vorstadtkrokodile* gewidmet war. Die Szene stammt nicht aus der hervorragenden Verfilmung aus dem Jahr 1977 von Wolfgang Becker, sondern aus der Neuverfilmung, die als Trailer auf YouTube zur Verfügung steht.

Der folgende Dialogausschnitt zeigt sehr schön, welche Filme man für den Unterricht nicht verwenden sollte, nämlich Filme mit papierenen Dialogen, die im Studio nachsynchronisiert wurden:

Die Vorstadtkrokodile

Hannes: Guten Appetit.

Mutter: Guten Appetit.

Und Du? Hast Du heute auch was Besonderes erlebt?

Hannes: Ich? Ach, nee. Wieso?

Mutter: Habe mit Frau Koschmir von nebenan gesprochen.
Hannes: Ach ja, doch. Da war was. Die Feuerwehr hat mich heimgebracht.
Mutter: Und. Und hast was beim Feuerwehrfest gewonnen?
Hannes: Nee.
Mutter: Ist dein Skateboard kaputt und die haben dich als Anhalter mitgenommen?
Hannes: Auch nicht.
Mutter: Ist es besser, wenn ich den Grund nicht weiß?
Hannes: Ich wasch auch ab. Und bügle ne Woche.
Mutter: Hannes, das ist doch einfach Kacke. Wenn ich den ganzen Tag arbeiten gehe, dann muss ich mich drauf verlassen können, dass du hier irgendwie die Stellung hältst und keinen Mist baust. Ist das zu viel verlangt?
Hannes: Nein.
Mutter: Hei. Du musst schon auf dich aufpassen, sonst habe ich bald gar keinen Mann im Haus. Hm?
Hannes: Tja. Mach ich.
Guck mal. Ich bin jetzt ein Krokodil.
Mutter: Schön.¹

Aus diesem schlecht geschriebenen Dialog wurde nur die Antwort von Hannes besprochen und geübt: »Ach ja, **doch**. Da **war** was.« Die Sprechintention des Jungen war den Schülerinnen und Schülern klar und wohl auch vertraut: Der Mutter eine unangenehme Nachricht verschweigen. Seine Antwort auf ihre Frage zuvor: »Ich? Ach, nee. Wieso?« war eindeutig gelogen. Der Trailer zeigt die Mutprobe mit dramatischem Ausgang, so dass die Sprechsituation zwischen Hannes und seiner Mutter einen klaren Kontext erhält.

Zuerst zögernd, dann sicherer, sprachen die Schülerinnen und Schüler diese zwei Sätze nach: »Ach ja, **doch**« und »Da **war** was«. Es waren ihre ersten Erfahrungen mit der Deakzentuierung im Deutschen. In acht Jahren Unterricht mit sechs Wochenstunden Deutsch als Zweitsprache hatten sie noch keine einzige deutsche Silbe unbetont gesprochen und auch keine einzige unbetonte Silbe des Deutschen wahrgenommen.

Das Lernen ging schlagartig vor sich. Ein vorsichtig erprobender Versuch, die ungewohnten Muskelbewegungen bei den unbetonten Silben – und das Ergebnis war da. Zugleich mit den unvertraut klingenden Lauten entstand Sprachwissen und Aufmerksamkeit für eine bisher unbekannte Eigenschaft der deutschen Sprache. Beim Wiederhören der Jury-Kommentare konnten die Schüler die neu gewonnene Erkenntnis sogleich beim Englischen nachprüfen. Beide Sprachen sind beim authentischen Sprechen durch Sprechereinheiten charakterisiert, die durch Pausen voneinander getrennt sind und von denen jede einen deutlich wahrnehmbaren Fokus hat. Um dieses System der Hervorhebung zu schaffen, sind die unbetonten Silben notwendig.

1 <http://www.youtube.com/watch?v=IX2Wtr9V1kU> [Zugriff: 25.5.2005].

Die Kollegin, die mich eingeladen hatte, schickte mir einige Tage später das Echo ihrer Schülerinnen und Schüler (hier eine kleine Auswahl aus den unkorrigierten Originalen):

E' stato molto interessante e ha spiegato bene gli accenti e l'intonazione della lingua tedesca. (Natasha)

Diese zwei stunden waren ganz nett und der Professor hat uns brutal interessante sachen gesagt. Es war ganz ganz toll. (Kewin)

E' stato divertentissimo passando il tempo imparando le differenze delle tre lingue. Italiano, Tedesco e Inglese (Frenko)

Es war sehr interessant weil ich verstanden habe dass wir nicht alle Wörter mit ein Azzent lesen müssen (Valentina R.)

3. Lernen mit Prototypen

Die Grundprinzipien der deutschen Prosodie sind lehr- und lernbar. Das Lernerlebnis befähigt die Lernenden, Prototypen von Sprechereinheiten wahrzunehmen, die durch eine Fülle von deakzentuierten Silben charakterisiert sind. Die Lernenden sind zwar über dieses Modell der Akzentuierung erstaunt, aber sie spielen mit. Das Eis ist gebrochen. Da die Muster leicht wiederzuerkennen sind, wird beim wiederholten Anschauen der Szene bzw. des ganzen Films das Hören geschult. Jede Filmszene muss von den Lernenden mehrere Male angeschaut werden. Dieses Prinzip der Wiederholung ist der Grund dafür, dass nur hervorragende Filme für die Didaktik in Frage kommen. Eine schlecht gesprochene, schlecht synchronisierte, schlecht gespielte oder schlecht inszenierte Szene ist schon bei der ersten Wiederholung unerträglich! Nur das Beste ist gut genug. Beim wiederholten Ansehen einer Szene, die immer vertrauter wird, treten die visuellen Stimuli in den Hintergrund, und die Aufmerksamkeit kann sich immer stärker auf den Dialog konzentrieren. Dabei werden – bei den hervorragenden Filmen, die wir benutzen – feinste Nuancen des emotionalen Ausdrucks transparent, die das eigene Sprechen der Lernenden zwar nicht direkt lenken, die aber den Grundton für das Sprechen vermitteln, das mit Emotionen zu tun hat. Gegen alle theoretischen Vorannahmen über Interferenzen und die Abgrenzung der Erst- von der Zweitsprache gelingt es im Bereich der Prosodie, die Bewusstmachung der prosodischen Formen in der Muttersprache als Grundlage für die Gestaltung prosodischer Muster in der Zweitsprache zu nutzen. Das ist die Grundlage der »Kontrastiven-Prosodie-Methode« (zusammenfassend: Missaglia 1999). Es handelt sich um ein Lernen, das mit den Stichworten »individuell, autonom, selbst-gesteuert« und als »konstruktivistisch« zu charakterisieren ist. Die Methode ist in der Praxis als Lösungsversuch eines konkreten Problems (Lernen der Prosodie) entstanden, das verbindet die »Kontrastive-Prosodie-Methode« mit anderen konstruktivistischen Lernstrategien.

Neu und von großer methodischer Reichweite ist hingegen die theoretische wie operationelle Grundlegung dieser Methode: Sie beruht auf der Annahme, dass der Aufbau der sprachlichen Einheiten nicht durch pertinente Merkmale gekennzeichnet ist, sondern auf der Grundlage von Prototypen erfolgt. Prototypen sind »gute

Beispiele« für Kategorien, die einen Pol für Annäherungen bilden (grundlegend für den Erstspracherwerb: Kuhl 2004).

Das rasche und effiziente Lernen prosodischer Muster selbst nach Jahren »falschen« Sprechens hat seinen Ursprung (vielleicht) darin, dass die neuen Muster nicht imitiert, aber auch nicht aus eigenen Kräften einfach »konstruiert« werden, sondern dass sie ihre jeweilige Ausprägung einem Prozess der Annäherung verdanken: der Annäherung an prototypische Situationen, in denen Prototypen von emotional gesteuerten Haltungen ausgedrückt werden, die mit Hilfe von Prototypen prosodischer Muster realisiert werden, die ihrerseits wiederum auf der Grundlage von prototypischen Realisierungen phonetischer Parameter entstehen.

Literatur

- ALTMAYER, CLAUS (2003): Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik? In: *Babylonia*, H. 3–4, S. 87–89.
- BRITAINS'S GOT TALENT: <http://www.youtube.com/watch?v=6GrOMLyvhQ> [Zugriff: 25.5.2009].
- DRUMBL, JOHANN (2002): *Das Sprachen-Portal. Inferenz und Spracherwerb in mehrsprachiger Lernumgebung*. Meran: AlphaBeta.
- DERS. (2009): Die Prosodie im Sprachunterricht. In: Bolla, Elisabetta; Drumbl, Johann: *Sprachen, Kulturen, Grenzen. Teilhabe an der Sprachgemeinschaft – ein Schlüssel zur Zweitsprache*. Meran: AlphaBeta, S. 23–60 [mit umfassenden bibliographischen Angaben].
- DRUMBL, JOHANN; MISSAGLIA, FEDERICA (1997): Prosodie und Inferenz in zweisprachiger Lernumgebung. Neue Ansätze für Deutsch als Fremdsprache in Italien. In: *L'Analisi Linguistica e Letteraria* V, fasc. 2, S. 391–418.
- GILBERT, JUDY B. (2008): *Teaching Pronunciation Using the Prosody Pyramid*. Cambridge: Cambridge University Press [Grundlegend].
- GUT, ULRIKE (2000): *Bilingual Acquisition of Intonation*. Tübingen: Niemeyer.
- DIES. (2003): Prosody in Second Language Speech Production: The Role of the Native Language. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 32, S. 133–152.
- KUHL, PATRICIA (2004): Early Language Acquisition. Cracking the Speech Code. In: *Nature Reviews, Neuroscience*, vol. 11, November, S. 831–841.
- MISSAGLIA, FEDERICA (1999): *Phonetische Aspekte des Erwerbs von Deutsch als Fremdsprache durch italienische Muttersprachler*. Frankfurt/M.: Hector. [Mit umfassenden bibliographischen Angaben zur »Kontrastiven-Prosodie-Methode«.]
- DIES. (2001): Die Erkennung simulierter Emotionen durch deutsche und italienische Muttersprachler – Implikationen für den DaF-Unterricht in Italien. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 35, S. 81–96.
- DIES. (2008): Simulierte Emotionen im Phonetikunterricht. In: Hornung, Antonie (Hg.); Robustelli, Cecilia (a. c. di): *Vivere l'interculturalità – gelebte Interkulturalität. Studi in onore di Hans Drumbl*. Tübingen: Stauffenburg, S. 213–223.
- MÜLLER, KLAUS (Hg., 2000): *Der Pragmatische Konstruktivismus. Ein Modell zur Überwindung des Antagonismus von Instruktion und Konstruktion*. Neuwied-Berlin: Luchterhand.
- STOCK, EBERHARD (2000): Zur Untersuchung und Beschreibung des Sprechrhythmus im Deutschen. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 32, S. 3–18.
- WOLFF, DIETER (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- ZANIN, RENATA (2008): Prosodie und Text im Sprachkontakt. Sichtbare und unsichtbare Komponenten einer komplexen Lernsituation. In: Hornung, Antonie (Hg.); Robustelli, Cecilia (a. c. di): *Vivere l'interculturalità – gelebte Interkulturalität. Studi in onore di Hans Drumbl*. Tübingen: Stauffenburg, S. 233–240.

Eva Neuland

Gesprächsstile

Varietäten der mündlichen Kommunikation im Deutschunterricht

Variation in der mündlichen Kommunikation wurde mit der kommunikativen Sprachdidaktik zu einem Thema im Deutschunterricht. Was aber genau darunter zu verstehen war, wie diese im Gespräch konkret zu beschreiben ist und warum und wie sie im Sprachunterricht gefördert werden sollte, blieb bis heute weitgehend unklar. Im Beitrag wird dafür plädiert, den Begriff der Gesprächsstile aus dem Begriff der linguistischen Gesprächsforschung für die Förderung von Varietäten der mündlichen Kommunikation im Deutschunterricht nutzbar zu machen.

1. Das Gespräch als Gegenstandsfeld der Sprachdidaktik

Das Gespräch ist noch nicht lange ein Gegenstandsfeld des Deutschunterrichts.

1.1 »Richtiges Sprechen« im traditionellen Sprachunterricht

Die *Sprech- und Gesprächserziehung* war das vorherrschende Konzept der muttersprachlichen Methodik und Didaktik der 1950er bis 1970er Jahre in Deutschland; sie folgte dem Lernziel des lautreinen und gestaltenden Sprechens und vertrat normativ-präskriptive Vorstellungen der »Pflege des gesprochenen Wortes« und des »richtigen« Sprechens. Methodische Anweisungen zum »richtigen« Gesprächsverhalten

wurden von Ulshöfer für die beiden Gesprächstypen: Rundgespräche sowie Streitgespräche formuliert; einen weiteren von ihm als »Plauderei« bezeichneten Gesprächstyp hielt er dagegen für nicht lehrbar (so Ulshöfer 1957).

1.2 »Kommunikativ angemessenes Sprechen« im kommunikativen Sprachunterricht

Die Didaktik der mündlichen Kommunikation rückte seit den 1970er Jahren die Förderung der kommunikativen Kompetenz und des kommunikativ angemessenen Sprachgebrauchs in den Mittelpunkt des Deutschunterrichts. Erkenntnisse der Kommunikationsforschung, der linguistischen Pragmatik und der Soziolinguistik wurden für die Auswahl von Lerngegenständen und die Begründung von Lernzielen genutzt (vgl. dazu vor allem Kochan 1990). In die Lehrwerke fanden lebensnahe Gesprächssituationen und der Wirklichkeit nachempfundene alltagsrelevante Gesprächsbeispiele Einzug. Trotz der Kritik an einem zu engen zweckorientierten Verständnis von Kommunikation bleibt festzuhalten, dass seitdem im muttersprachlichen Deutschunterricht der mündliche Sprachgebrauch als vierter wesentlicher Lernbereich etabliert werden konnte.

Der Überblick über die fachdidaktische Diskussion weist ab Mitte der 1980er Jahre einen gewissen Stillstand auf.¹ Nach der Betonung der Mündlichkeit im kommunikativen Sprachunterricht hat sich die fachdidaktische Forschung verstärkt wieder der Schriftlichkeit zugewandt. Forschungsschwerpunkte bildeten Schriftspracherwerb und Schriftsprachentwicklung, Prozesse und Funktionen des Schreibens, darunter insbesondere auch das kreative Schreiben. Unterrichtsvorschläge für die mündliche Kommunikation (vgl. dazu vor allem Berthold 2000) wurden hingegen kaum durch empirische Forschung oder Theoriebildung unterstützt.

1.3 Kommunikationspsychologie als Faszinosum

Vielmehr fanden kommunikationspsychologische Beiträge² Eingang in den Deutschunterricht, nachdem sie schon länger Platz im Bereich der außerschulischen Kommunikationstrainings ergriffen hatten. Eine besondere Faszination üben immer noch die Axiome der Kommunikationstheorie von Watzlawick sowie die Modelldarstellungen von Schulz von Thun aus. Diese finden sich oft in unveränderter Form in Lehrwerken der gymnasialen Oberstufe, vor allem das Modell des »vierohrigen Empfängers«.

Die Beliebtheit solcher Themen für Lehrerfortbildungsveranstaltungen belegt ihre faszinierende Wirkung gerade auch auf die Lehrkräfte. Präzise Sprachanalysen und kritische Einschätzungen sind dagegen eher selten zu finden:

¹ Zur fachgeschichtlichen Entwicklung siehe ausführlicher Neuland 1995.

² Und zwar in den verschiedenen Gestaltungsformen von Themenzentrierter Interaktion, Gestaltpädagogik oder Transaktionsanalyse.

- So ist zu bedenken, dass in diesen Fällen konstruierte und nicht etwa *authentische* Beispieltex te präsentiert werden,
- die – wie im Falle des »vierohrigen« Empfängers – nur eine sprecherseitige Äußerung und nicht etwa *interaktive* Äußerungsfolgen beinhalten.
- Weiterhin ist die *sprachliche* Operationalisierung der kommunikationspsychologischen Begriffe problematisch und linguistisch unzureichend: Begriffe wie »Beziehung« bleiben als Selbsterklärungen letztlich subjektiv und willkürlich.

2. Schlüsselbegriffe in der aktuellen Fachdiskussion

Fragen wir uns nun, welche zentralen Schlüsselbegriffe in der aktuellen Fachdiskussion und vor allem auch in Lehrplänen für den Deutschunterricht auftreten.

2.1 Gesprächskompetenz als Schlüsselqualifikation

Schulische Richtlinien sowie Lehrpläne und Hochschulcurricula orientieren sich heute nicht mehr ausschließlich an Katalogen von mehr oder minder kanonisierten Bildungsinhalten mit dem Ziel einer auf fachliche Spezialisierung ausgerichteten Ausbildung. Vielmehr ist heute verstärkt von auf Fachkompetenzen beruhenden, aber transferierbaren und generalisierbaren Schlüsselqualifikationen oder -kompetenzen die Rede. Die Gesprächskompetenz ist zweifellos als eine der wesentlichen im schulischen Deutschunterricht zu vermittelnden *Schlüsselqualifikationen* zu bestimmen, die die Lernenden in die Lage versetzen soll:

- selbstständig Gespräche zu führen (produktive Kompetenz),
- Gespräche und Gesprächsschwierigkeiten zu verstehen (rezeptive Kompetenz)
- sowie Störungen und Probleme in Gesprächen zu analysieren (analytische Kompetenz).

Dies kann an Gesprächen aus der Alltagspraxis aber auch aus literarischen Vorlagen erarbeitet werden und sollte möglichst soziale, situative und kulturelle Differenzierungen umfassen.

So kann die Gesprächskompetenz zwar als Teil der kommunikativen Kompetenz aufgefasst werden (vgl. dazu Deppermann 2004 sowie Becker-Mrotzek 2009), doch scheint es einerseits sachgerechter, den *Gesprächsbegriff* enger zu fassen und ihn von der Beliebigkeit zu unterscheiden, die oftmals mit dem Kommunikationsbegriff verbunden wurde. Und andererseits ist es sinnvoll, das *Gegenstandsfeld* auch auf nicht unmittelbar zweckorientierte Gespräche auszuweiten, die einen bedeutsamen Anteil an der alltäglichen Gesprächspraxis haben. Die Gesprächsdidaktik kann dafür die in der Gesprächslinguistik erarbeiteten wesentlichen Bestimmungsmerkmale des Sprecherwechsels, der geregelten Gesprächsorganisation und des Bedeutungsaustauschs zwischen Sprecher/Hörer übernehmen. Als Grundvoraussetzung des Gesprächs gilt die Kooperationsbereitschaft, d. h. die Fähigkeit, bestimmte Handlungsverpflichtungen zu übernehmen: Gesprächsarbeit muss geleistet werden!

2.2 Gesprächsförderung und Gesprächskultivierung

In den aktuellen Richtlinien und Lehrplänen des Faches Deutsch an den Gymnasien des Landes Nordrhein Westfalen ist von der »Entwicklung einer Gesprächskultur« die Rede, die als Grundvoraussetzung für das soziale Zusammenleben in der Gesellschaft angesehen wird. Wie aber ist eine solche emphatische Formulierung in der heutigen Zeit zu verstehen? Wie ist eine zeitgemäße Vorstellung von Gesprächskultur angesichts medialer Modernisierung und kultureller Differenzierung zu charakterisieren? (Dazu *Der Deutschunterricht* 2001)

Die historischen Ausprägungen von Gesprächskultur als einer »Kunst der Konversation« und als geselliger Umgang im vertrauten, zwanglosen und erholsamen Gespräch wirken geradezu als Kontrastfolie zu den aktuellen Vorstellungen, die sich mit dem Begriff der »Technik der Gesprächsführung« verbinden (vgl. dazu ausführlicher Neuland 1998). Bezeichnenderweise ist in den Techniken der Gesprächsführung, wie sie uns vor allem von der methodischen Ratgeberliteratur im Rahmen einer wirkungsorientierten Praktischen Rhetorik vorgelegt werden, auch nicht mehr von einer Kunst die Rede, es sei denn im eingeschränkten Sinne eines »Kunstgriffes«, also einer zweckorientierten Gesprächstaktik. Gegenstand ist nicht mehr der gesellige Umgang im zwanglosen Gespräch oder Interaktion überhaupt; vielmehr geht es um die monologische »Führung« von Gesprächen mit Hilfe individuell beherrschter Techniken und Strategien; entsprechend herrschen Kommunikationstypen aus dem Bereich des Handels und der Wirtschaft vor, wie zum Beispiel Verkaufen, Werben, Verhandeln. Die Ratschläge sind daher auch zumeist eher *sprecherbezogen* formuliert. Der sprachliche *Kontext* und der *Interaktionsprozess* werden dabei häufig ausgeblendet. Wir finden zum Beispiel listenartig aufgezählte kontextfreie Ratschläge über »Gesprächsstörer«, die anscheinend universell einsetzbar und wirksam sein sollen. So trägt der Markt der Praktischen Rhetorik zur Kanalisierung der Förderung mündlicher Kommunikation und Gesprächskompetenzen bei.

Ein aktueller Begriff von Gesprächskultur kann sich nicht auf vermeintlich allgemeingültige Zielvorstellungen der Effizienz und Zweckrationalität erfolgreicher Kommunikation beschränken. Er sollte dagegen gerade auch das nicht unmittelbar zweckorientierte kommunikative Handeln in verschiedenen sozialen Kontexten umfassen und der Kunst der Unterhaltung wieder zu ihrem Recht verhelfen. Gesprächskultivierung kann heute als eine *kooperative Arbeit am Gespräch* und seinen vielfältigen Erscheinungs- und Funktionsweisen verstanden werden.

2.3 Gesprächsarbeit ist nötig!

Daher bietet es sich an, begriffliche und methodische Grundlagen der Gesprächsforschung für die Gesprächsförderung im Unterricht zu nutzen, um wirklichkeitsnahe Gesprächstexte im Hinblick auf die Gesprächsorganisation und den Bedeutungsaustausch präzise beschreiben und Störungen im Gesprächsablauf und Probleme in der Verständigung (z.B. Deutungen von Gesprächssituationen, Länge und Verteilung von Redebeiträgen, Arten von Unterbrechungen und Themenwechseln

etc.) exakt analysieren zu können. Gesprächsarbeit ist nötig, und Arbeitsaufgaben für den Unterricht sind gesprächslinguistisch fundiert³ zu bestimmen, u. a.:

- Wechsel der Sprecher- und Hörerrollen,
- geregelte Gesprächsrollenübergabe und Gesprächsorganisation,
- Initiierung/Ratifizierung von Gesprächshandlungen und Handlungsmustern,
- Themenbearbeitung und -steuerung,
- Prozesse von Bedeutungsaustausch und Sinnkonstruktion.

Ein Gespräch muss in Gang gesetzt, am Laufen gehalten und zum Abschluss gebracht werden. Dies bedeutet die Übernahme und Akzeptanz von entsprechenden Handlungsverpflichtungen und als Grundvoraussetzung: *Kooperationsbereitschaft*. Die Vermittlung dieser Einsicht ist für die unterrichtliche Gesprächsförderung unabdingbar. Sie kann durch Einzelübungen gefördert werden, wie zum Beispiel:

- ein Gespräch eröffnen/wiederaufnehmen,
- Gesprächspartner einbeziehen,
- Gesprächsthemen von gemeinsamem Interesse finden,
- Themenkohärenz beachten,
- Gesprächspausen füllen/überbrücken,
- Gesprächsabschlüsse vorbereiten/durchführen.

3. Gesprächsstile als Unterrichtsgegenstand

Bereits in der unteren Mittelstufe sollten Grundzüge und Charakteristika des Gesprächs eingeführt und die Lernenden mit grundlegenden Regeln der Gesprächsführung vertraut gemacht werden, wie sie induktiv aus der eigenen Gesprächspraxis der SchülerInnen erschlossen werden können (z. B. nacheinander reden, ausreden lassen, an den Vorredner anknüpfen, aufeinander eingehen). Dabei sollte auch die Bedeutung des aktiven Zuhörens schon möglichst früh vermittelt werden.

Gespräche laufen allerdings nicht immer gleichförmig und standardisiert ab. Je nach Kontexten, Zielen und PartnerInnen sind Variationen im Gespräch zu beobachten. Diese Variationen erfolgen nicht zufällig, sondern regelhaft und betreffen nicht nur die *Sprechstile*, wie sie sich zum Beispiel durch die Verwendung unterschiedlicher soziolektaler oder dialektaler Sprechweisen in einem Gespräch realisieren können. Vielmehr betreffen diese Variationen das Gespräch selbst, seine Merkmale, Regeln und Erscheinungsweisen, zum Beispiel den Umgang mit Unterbrechungen, mit simultanem Sprechen, mit unterschiedlichen Arten der Themenbehandlung bis hin zu Formulierungsweisen auf der Mikroebene der einzelnen Gesprächshandlungen. Diese Variationen werden als Gesprächsvarianten oder besser:

³ Vgl. dazu Einführungen in die linguistische Gesprächsanalyse wie z. B. Brinker/Sager 2006, Henne/Rehbock 2001, Deppermann 1999 sowie die von Brinker u. a. herausgegebenen HSK-Bände zur Text- und Gesprächslinguistik (2000/2001). Eine überzeugende didaktische Umsetzung leisteten Linke/Sitta bereits 1987.

Gesprächsstile bezeichnet. Einige Typen solcher Gesprächsstile sollen im Folgenden kurz erläutert werden.

3.1 Institutionelle Gespräche

Die Variation in institutionellen Gesprächen ist vor allem durch den Institutionskontext, die Zweckbestimmung und die Rollen der GesprächspartnerInnen bestimmt. Als ein Beispiel soll hier das Unterrichtsgespräch angeführt werden, das die SchülerInnen bereits aus der eigenen Gesprächspraxis kennen. So hat das Unterrichtsgespräch als ein Lehr-Lern-Diskurs das Ziel, Kenntnisse und Fähigkeiten der Lernenden zu fördern. Diese Einsicht eröffnet für die SchülerInnen die Möglichkeit, die Grundmuster des Unterrichtsgesprächs besser zu verstehen, vor allem die Abfolge von LehrerInnenfrage – SchülerInnenantwort – LehrerInnenkommentar, wie sie in der linguistischen Unterrichtsforschung beschrieben werden (vgl. dazu Becker-Mrotzek/Vogt 2001, Ehlich 2009).

Beispiel 1: Unterricht über Tiernamen⁴

L: So, was haben wir noch für Tiere heute hier genannt? Michael!
S5: Hunde und Katzen.
L: 'n Hund.
L: 'n Hund sind Hunde! Na? Was meint denn der Michael?
S3: Mehrere.
L: Und was meint er jetzt?
S3: Mehrere kleine Hunde.
L: Mehrere kleine Hunde nicht? Gut dann schreiben wir Hunde auch noch auf.
[...]

Daneben sollten aber auch Abwandlungen dieses Musters, zum Beispiel in Form von Schülerfrage – Lehrer- oder Schülerantworten – Lehrer- oder Schülerkommentare besprochen werden. Einen wichtigen Punkt im Unterrichtsgespräch bildet der Zusammenhang einzelner Gesprächsbeiträge. SchülerInnen wiederholen oft einerseits Gesagtes, andererseits knüpfen sie nicht immer hinreichend an Vorgängeräußerungen an. An dieser Stelle können Übungen zum aktiven Zuhören sowie zum kontrollierten Dialog hilfreich sein.

3.2 Intragruppale Gespräche

Im Unterschied zum prinzipiell asymmetrischen Unterrichtsgespräch sind zweckfreie intra-gruppale Gespräche durch die Gleichberechtigung der GesprächspartnerInnen gekennzeichnet. Dies zeigt sich in der Art des Sprecherwechsels wie in der Art der Themenbehandlung. Für die SchülerInnen dürfte es interessant sein, sich

⁴ Beispiel von Herrlitz 1983, zit. nach Becker-Mrotzek/Vogt 2001, S. 74.

mit Gesprächen in Jugendgruppen zu beschäftigen. Hier können sie aus eigener Erfahrung die Existenz und Wirkung alternativer Gesprächsregeln rekonstruieren.

Vertreter der Jugendsprachforschung haben einige Merkmale von Gesprächsstilen in Jugendgruppen unter dem Aspekt einer aus der Sicht der Jugendlichen »unterhaltsamen« Gesprächsführung zusammengestellt: zum Beispiel kurze und knappe Redebeiträge, assoziative Übergänge, thematische Sprünge, Stichworts- und Angebotskommunikation, kommunikativer Wettbewerb (so Deppermann/Schmidt 2001). Ein solcher Gesprächsstil ist allerdings hoch kontextspezifisch und adressatenabhängig.

Unterrichtsvorschläge können sich über die Erarbeitung solcher Gesprächsstile aber auch darauf beziehen, die Situationsvariablen von intragruppalen Gesprächen zu verändern: Wie würde ein solches Gespräch ablaufen, wenn es um das Thema: Planung einer Gruppenparty oder eines gemeinsamen Wochenendausflugs ginge?

3.3 Medientypische Gespräche

Beispiel 2: Chat- Kommunikation von Jugendlichen⁵

M: Glyk ziehst du morgen Abend noch mit rum??
 G: Nee kann nicht:=(
 G: Hässlige nase
 M: Wieso???
 G: Nochmal
 G: :0(
 G: Muss noch für die Schule pauken [...]
 M: Ach man vergiss die Schule morgen is ct!!!!!!
 G: Ja
 G: Aber Schule ist wichtig
 N: *heul*
 M: Ct auch [...]
 G: Nä
 G: Nicht wirklich
 G: *g* [...]
 M: Grr doch
 G: Wer ist denn da schon? (besonderes)
 G: *fg* [...] Milo mal ganz doll knuddelt [...]
 M: Hui freu, Glyk mal n Schmatza geb [...]
 G: Cool
 M: Winkt zum Abschied. *fg*

Der Gebrauch der Neuen Medien hat zur Ausbildung medientypischer Gesprächsstile geführt, und zwar vor allem im Bereich der Chat-Kommunikation. Hier sind einerseits Aspekte der medienbedingten Variation zu erkennen, vor allem eine schrift-

⁵ Beispiel von Henn-Memmesheimer/Hofer 2006, zit. nach Neuland 2008, S. 152.

basierte Form der Kommunikation mit nicht nur einem, sondern potenziell mehreren GesprächspartnerInnen, die größtenteils unaufgeforderte Gesprächsbeiträge leisten, sowie die besondere Ökonomie und Kürze der Ausdrucksformen. Die Schriftlichkeit bedingt wiederum einen besonders expressiven Gebrauch typographischer Ausdrucksmittel (u. a. Emoticons, Versalien, Iterationen). Auch hat sich ein bestimmtes Register ausgebildet, das auf spezifischen Wortbildungsformen beruht, zum Beispiel Inflektivkonstruktionen und Abkürzungen.

Die Beschäftigung mit Chat-Gesprächen ist im Unterricht im Hinblick auf das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, aber auch im Hinblick auf die medientypische Variation besonders aufschlussreich. Die Teilnahme an dieser Kommunikationsform setzt eine spezifische Kompetenz voraus, die ungeübte TeilnehmerInnen nicht ohne Weiteres besitzen.

3.4 Intergenerationale Gespräche

Intergenerationale Gespräche zwischen Eltern und Kindern bzw. Jugendlichen sind zwar im Prinzip ebenfalls asymmetrische Gespräche mit einer unterschiedlichen Verteilung von Rederechten. Doch hat sich die Institution der Familie im kulturellen Wandel flexibilisiert und informalisiert. Für intergenerationale Gespräche in der heutigen Zeit gelten daher nicht mehr so strikte Gesprächsregeln (z. B. Kinder dürfen Eltern nicht unterbrechen) wie in früheren Zeiten. Dennoch bringen die unterschiedlichen Generationen möglicherweise unterschiedliche Sprechstile und vielleicht auch Gesprächsstile aus ihren jeweiligen biographischen Erfahrungsbereichen in intergenerationale Gespräche ein, die zu Verständigungsschwierigkeiten oder gar -konflikten führen können.

In manchen Lehrwerken finden sich Beispiele für solche »Zwei Welten-Texte«, die von Lehrwerkautoren konstruiert wurden:

Beispiel 3: »Zwei Welten-Text« aus einem Lehrbuch⁶

Frank: Hör mal, Dad, in Oberhausen hat so'n neuer Schuppen aufgemacht, da würd' ich morgen Abend gern hin.

Vater: Wovon redest Du eigentlich? Seit wann interessierst Du Dich für Landwirtschaft?

Frank: Oh, Mann, sag bloß, du hast das nicht gelöffelt? Die neue Disko mein' ich. Da geht die Power ab. Voll die granatenmäßige Abhebe-party soll da letztes Weekend gewesen sein.

Vater: Abhebe-party? Wieso abheben? Wird da etwa gekiff't?

Frank: Also, Daddy, jetzt lass man bloß keine Arien ab! Ich bin doch kein schnuffi! Aber die Musik dort ist ein echter Bringer. Da kannst Du echt abmüllen vom Stress in der Gymnastiker-Anstalt-

Vater: Von welcher Anstalt redest Du denn jetzt? Sag nur, du leidest unter Schulstress?
[...]

⁶ Beispieltex't aus: *Wortlaut* 9. Klasse (Rötzer/Schmitt/Ulmer 1998, S. 188f.).

Aufgrund der Konstruiertheit wirken solche Texte auf Jugendliche aber oftmals unglaubwürdig bis lächerlich. Daher kann eine Unterrichtsanzregung eher darin bestehen, diesen Text in eine realitätsnähere Sprechweise umzuformulieren oder aber auch als Möglichkeit für weitere produktive Umgangsformen, zum Beispiel eine Persiflage, zu nutzen.

3.5 Ausblick: Interkulturelle Gespräche

Zum Abschluss soll nur noch ein kurzer Ausblick auf die Vielfalt von interkulturellen Gesprächstypen gegeben werden. Darunter werden hauptsächlich Gespräche zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen und SprecherInnen verschiedener Sprachen verstanden, wie zum Beispiel Gespräche zwischen Europäern und Asiaten, aber auch zwischen Nord- und Südeuropäern. In solchen interkulturellen Gesprächen spielt oft der Umgang mit unterschiedlichen Formen sprachlicher Höflichkeit eine Rolle, mit unterschiedlichen Graden von Direktheit und Indirektheit im Gespräch und natürlich auch die verschiedenen Formen der Anrede. In vielen Gesellschaften ist das Alter der Beteiligten im Gespräch von großer Bedeutung sowie der soziale Status, und zwar auch unabhängig von institutionellen Kontexten.⁷ Und schließlich können auch Gespräche zwischen den Geschlechtern als Formen interkultureller Kommunikation aufgefasst werden, die zum Teil unterschiedlichen Gesprächsregeln folgen.⁸

Zum Abschluss sei festgehalten, dass die Beschäftigung mit unterschiedlichen Gesprächsstilen ein lohnenswertes Arbeitsfeld des Sprachunterrichts darstellt, das die Gesprächskompetenz der Lernenden fördern und zur Kultivierung von Gesprächen in der Schule sowie im privaten und beruflichen Alltag beitragen kann.

Literatur

- BECKER-MROTZEK, MICHAEL (Hg., 2009a): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 3).
- DERS. (2009b): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek 2009a, S. 66–84.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BRÜNNER, GISELA (Hg., 2004): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; VOGT, RÜDIGER (2001): *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- BERTHOLD, SIEGWART (2000): *Im Deutschunterricht Gespräche führen lernen. Unterrichtsanzregung für das 5. – 13. Schuljahr*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- BRINKER, KLAUS et al. (2000/2001): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 2 Bände. Berlin: de Gruyter.

⁷ Zu diesem Themenkomplex siehe z. B. Lüger 2001, Heringer 2004, Ehrhardt/Neuland 2009.

⁸ Auf die reichhaltige Literatur zu geschlechtstypischen Kommunikationsstilen kann hier nur verwiesen werden.

- BRINKER, KLAUS; SAGER, SVEN F. (2006): *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt, 4. durchges. und erg. Aufl.
- DEPPERMAN, ARNULF (1999): *Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden*. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften.
- DERS. (2004): Eine »Gesprächskompetenz« – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: Becker-Mrotzek/Brünner (2004), S. 15–27.
- Der Deutschunterricht* (2001): Gesprächskultur, H. 6.
- EHLICH, KONRAD (2009): Unterrichtskommunikation. In: Becker-Mrotzek (2009a), S. 327–349.
- EHRHARDT, CLAUS; NEULAND, EVA (2009, i. E.): *Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation und im DaF-Unterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Sprache – Kommunikation – Kultur: Soziolinguistische Beiträge, Bd. 8).
- HENNE, HELMUT; REHBOCK, HELMUT (2001): *Einführung in die Gesprächsanalyse*. Berlin: de Gruyter, 4. durchges. und bibliograph. erg. Aufl.
- HERINGER, HANS J. (2004): *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: Francke.
- KOCHAN, BARBARA; KOCHAN DETLEF C. (1990): Mündlicher Sprachgebrauch. In: Lange Günter u. a. (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*, Bd 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 199–219.
- LINKE, ANGELIKA; SITTA, HORST (1987): Gespräche: Miteinander reden. In: *Praxis Deutsch*, H. 83, S. 14–26.
- LÜGER, HEINZ-HELMUT (2001): *Höflichkeitsstile*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- NEULAND, EVA (1995): Mündliche Kommunikation: Gesprächsforschung und Gesprächsförderung. Entwicklungen. Tendenzen und Perspektiven. In: *Der Deutschunterricht*, H. 1, S. 3–16.
- DIES. (1996): Miteinander Reden Lernen. Überlegungen zur Förderung von Gesprächskultur. In: Peyer, Ann; Portmann, Paul R. (Hg.): *Norm, Moral und Didaktik: Die Linguistik und ihre Schmutzdelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion*. Tübingen: Niemeyer, S. 161–179.
- DIES. (1998): Gesprächskultur heute: Zwischen der Kunst der Konversation und der Technik der Gesprächsführung. In: Köhnen, Ralph (Hg.): *Wege zur Kultur. Perspektiven für einen integrativen Deutschunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 275–287.
- DIES. (2001): Gesprächskultur heute. In: *Der Deutschunterricht*, H. 6, S. 2–4.
- DIES. (2008): *Jugendsprache. Eine Einführung*. Tübingen: Francke.
- NEULAND, EVA; BALS LIEMKE, PETRA; SADAT, ANKA (2009): Schülersprache – Schulsprache – Unterrichtssprache. In: Becker-Mrotzek 2009a, S. 392–408.
- RÖTZER, HANS GERD; SCHMITT, RUDOLF; ULMER, HUBERT (Hg., 1998): *Wortlaut*. Sprachbuch für Gymnasien. Bd. 9. Bamberg: Buchner.
- SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN (1981): *Miteinander reden. Bd. 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Hamburg: Rowolth.
- ULSHÖFER, ROBERT (1974/1957): *Methodik des Deutschunterrichts*. Bd. 3: Mittelstufe 2. Stuttgart: Klett.
- WATZLAWICK, PAUL u. a. (1969): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.

Jutta Ransmayr

»Und dass es keine Paradeiser mehr gibt, is' ewig schad' ...« Überlegungen zum österreichischen Deutsch im heimischen Bildungssystem

1. Vorbemerkung

Viele ÖsterreicherInnen haben ein widersprüchliches Verhältnis zu ihrer Muttersprache. Spricht man die ÖsterreicherInnen auf das österreichische Deutsch an, bekommt man in erster Linie Antworten, die sprachpatriotisch geprägt sind und zu meist ans Kulinarische anknüpfen:

Schon allein der Kaffee: In Wien ist ein Kaffee ein Kaffee, den man wunderbar trinken kann. Die Deutschen trinken Kaffee – und genauso schmeckt er. Und dass es keine Paradeiser mehr gibt, is' ewig schad'. Sie wissen ja – die waren rund und saftig und groß, und jetzt sind's ungenießbar und schmecken nach nix!

Ich bin stolz, meine Sprache sprechen zu können, und ich denke, der Österreicher wird sehr wohl darauf achten, dass die ganz typisch österreichischen Ausdrücke nicht verloren gehen. Ich denke da zum Beispiel an die Marmelade, wo man uns eben diesen Ausdruck schon wegnehmen wollte. Da war ein Aufschrei im ganzen Land.¹

JUTTA RANSMAYR unterrichtet am ORG Hegelgasse 14, 1010 Wien sowie an der KMS Dietrichgasse, 1030 Wien. E-Mail: jutta.ransmayr@aon.at

¹ Zuschauer-Kommentare der ORF-TV-Sendung *Willkommen Österreich* vom 7. Februar 2007: Tagesthema der Sendung: Österreichisches Deutsch; Live-Gäste: Herbert Fussy (ÖWB) und Jutta Ransmayr.

Dieses Stimmungsbild ist charakteristisch dafür, wie manche Merkmale des österreichischen Deutsch immer wieder für einen kurzlebigen Anflug von Varietätenbewusstsein à la »Erdäpfelsalat bleibt Erdäpfelsalat« sorgen. Kommen Streitfragen über kulinarische Bezeichnungen auf den Tisch, gehen Frau und Herr Österreicher ordentlich in Saft: Ihnen vergeht bei Konfitüre, Quark oder Kaffee der Appetit – das österreichische Deutsch liebt und lebt, wie es scheint.

Mit der rechtlichen Verankerung von 23 österreichischen Ausdrücken aus dem Bereich der Lebensmittelterminologie im Protokoll Nr. 10 des österreichischen EU-Beitrittsvertrages wurde 1994 immerhin ein sichtbares sprachpolitisches (Lebens-) Zeichen von offizieller österreichischer Seite gesetzt. Es sollte allerdings auch das letzte bleiben, denn es folgten nach dem Protokoll Nr. 10 keine weiteren nennenswerten offiziellen Maßnahmen der Sprach- und Prestigeplanung (vgl. Linke 2002, de Cillia 2006) – Essen gut, alles gut.

Das österreichische Deutsch spielt offensichtlich auf vielfältige Weise eine wichtige Rolle im Kontext der österreichischen Identität (de Cillia/Wodak 2006), was besonders rund um den EU-Beitritt spürbar wurde. Sprache rührt am persönlichen Selbstverständnis und auch an dem Bedürfnis, sich dadurch abzugrenzen:

Österreichisch – das gehört einfach so, dass es ein bisschen schlampig ist, sonst wäre ja gar kein Unterschied zu Deutschland.

Österreichisches Deutsch – das ist dort, wo ich daheim bin, wo ich mich wohlfühle.²

Sprache ist Teil der Identität, und dies wird auch bewusst so wahrgenommen. Was jedoch österreichisches Deutsch genau ist, scheint manchmal nicht klar zu sein. Häufig werden Begriffe verwischt, immer wieder taucht auch in den Medien der Begriff »Österreichisch« auf, was irreführend ist, da es von der Begrifflichkeit her eine eigene Sprache bedeuten würde. Oft erfolgt auch eine Reduktion auf die Dialektenebene, denn dass österreichisches Standarddeutsch auch eine Hochsprache ist, ist oft nicht bekannt oder wird angezweifelt. Muhrs (1989) Beobachtungen zufolge hält ein Großteil der ÖsterreicherInnen das österreichische Deutsch für einen Dialekt. Für die mündliche Sprachlandschaft Österreichs ist allerdings vielmehr das Dialekt-Standard-Kontinuum kennzeichnend. Der Dialekt und die Standardsprache erfüllen verschiedene kommunikative Funktionen und werden situationsabhängig verwendet, wobei der Übergang vom Dialekt über die Umgangssprache zum Standard häufig fließend verläuft: Vor allem ist für das mündliche österreichische Deutsch die Registervariabilität und das dynamische Oszillieren zwischen Schriftnähe und Dialektaffinität charakteristisch, je nach Formalitätsgrad der Redekonstellation bzw. des Sprechkontexts (vgl. Pollak 1994, S. 64).

² Zuschauer-Kommentare der ORF-TV-Sendung *Willkommen Österreich* vom 7. Februar 2007: Tagesthema der Sendung: Österreichisches Deutsch; Live-Gäste: Herbert Fussy (ÖWB) und Jutta Ransmayr.

Erwähnt werden muss in diesem Zusammenhang auch die Fülle an zusätzlichen Ausdrucksmöglichkeiten, die im mündlichen Bereich durch den Registerwechsel zwischen Dialekt und Standard möglich werden. Dass das Thema »österreichisches Deutsch« polarisiert und dabei nicht immer die Mentalität des rot-weiß-roten Sprachpatriotismus überwiegt, zeigt folgendes Zitat:

[...] Ich habe festgestellt, dass bei uns in Österreich im Vergleich zu Deutschland in der Sprache einige Unkorrektheiten üblich sind, zum Beispiel »Es liegt am Tisch« statt »auf dem Tisch« oder »Wissenschaftler statt Wissenschaftler«, wie es doch korrekt heißen muss.³

Die Soziolinguistik hat sich in der Vergangenheit immer wieder mit der Problematik des unterschiedlichen Prestiges von Sprachen und Varietäten auseinandergesetzt. Im Kontext des österreichischen Deutsch scheint es so zu sein, dass sich die ÖsterreicherInnen, wie die bisherigen Studien zeigen, eine vermeintlich überlegene Norm – die in Deutschland gebräuchliche Standardsprache – zum Vorbild nehmen, ohne sich bewusst zu sein, dass es ein gleichwertiges österreichisches Standarddeutsch gibt. Dieses wiederum wird, wie aus den vorhandenen Untersuchungen hervorgeht, von vielen ÖsterreicherInnen – auch von PädagogInnen – häufig als nicht hochsprachlich bzw. weniger korrekt eingestuft (Legenstein 2008, Muhr 2005).

Die Diskussion um einige bekannte Parade-Austriazismen wird jedenfalls mit großem Engagement geführt, wie die oben angeführten TV-Zitate deutlich machen. Wenn es jedoch konkret um Hochsprache geht, und dabei insbesondere um gesprochenes Deutsch, traut sich so mancher nicht mehr selbstbewusst aufzutreten, da vor allem im mündlichen Bereich die Unterschiede zum Deutsch Deutschlands augenfällig sind. Im Zweifelsfall scheint dem österreichischen Deutsch ein Quantum an Sprachprestige zu fehlen.

Soziolinguisten weisen darauf hin, dass der Versuch, sich in einer hochsprachlichen Norm (»deutschländische« Norm) auszudrücken, die man für das »richtigere« Deutsch hält, aber instinktiv als fremd und unnatürlich empfindet, zu sprachlicher Verunsicherung führen kann. Der unrealistische Anspruch ans eigene Sprechverhalten lässt vielfach Minderwertigkeitsgefühle gegenüber SprecherInnen aus Deutschland und infolgedessen Zweifel an der eigenen Sprachkompetenz entstehen. SprachwissenschaftlerInnen haben in diesem Zusammenhang den Begriff der »sprachlichen Schizophrenie« geprägt (Muhr 1989).

Damit offenbart sich eine Diskrepanz zwischen dem Stellenwert, den das österreichische Deutsch mittlerweile in der nationalen und internationalen Sprachwissenschaft als eine der drei gleichwertigen nationalen Varietäten der plurizentrischen deutschen Sprache (österreichisches Deutsch, Schweizer Deutsch, deutschländisches Deutsch) besitzt, und der tatsächlichen Einstellung der österreichischen

3 Zuschauer-Kommentare der ORF-TV-Sendung *Willkommen Österreich* vom 7. Februar 2007: Tagesthema der Sendung: Österreichisches Deutsch; Live-Gäste: Herbert Fussy (ÖWB) und Jutta Ransmayr.

Bevölkerung zu ihrer Varietät im Sprechalltag, die sich in Unsicherheit gegenüber dem österreichischen Standarddeutsch manifestiert.

Bevor wir uns nun der Rolle des österreichischen Deutsch in den österreichischen Bildungsinstitutionen näher widmen, möchte ich kurz auf die Fragen der Plurizentrik und des asymmetrischen Verhältnisses zwischen den deutschen Varietäten eingehen.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Deutsch als plurizentrische/plurinationale/pluriareale Sprache

Die meisten Publikationen zur Variation der deutschen Sprache gehen heute davon aus (Ammon 2005, Clyne 2005, Dittmar 2001, Spiekermann 2005), dass es sich auf der standardsprachlichen Ebene beim Deutschen um eine plurizentrische Sprache bzw. plurinationale Sprache mit drei Vollzentren (Deutschland, Österreich, Schweiz) handelt: »Plurizentrische Sprachen sind grenzübergreifende Sprachen mit konkurrierenden, aber auch interagierenden nationalen (und gar übernationalen) Standardvarietäten mit verschiedenen Normen, die eine gemeinsame Tradition teilen.« (Clyne 1995, S. 7) Eine solche eigene nationale Standardvarietät liegt darüber hinaus dann vor, wenn ein eigener linguistischer Kodex für den jeweiligen Staat besteht (Ammon 1991, S. 17) – beispielsweise das *Österreichische Wörterbuch* für Österreich – und wenn diese Sprache »in mehr als einem Land als nationale oder regionale Amtssprache in Gebrauch ist und wenn sich dadurch standardsprachliche Unterschiede herausgebildet haben.« (*Variantenwörterbuch* 2004, S. XXXI)

Neben dieser mittlerweile etablierten Sichtweise der deutschen Sprache wird fallweise auch die Konzeption »Deutsch als pluriareale Sprache« vertreten: Darin werden vor allem die zahlreichen grenzüberschreitenden Gemeinsamkeiten zwischen Süddeutschland, Österreich und der Schweiz ins Treffen geführt. Die Problematik dieses Ansatzes besteht jedoch darin, dass viele der grenzüberschreitenden Varianten in einem Land als Standard, im anderen Land jedoch als Nonstandard aufgefasst werden⁴, wie aus einer Studie Pfrehms (2007) hervorgeht.

2.2 Asymmetrien zwischen den deutschen Varietäten

Einige Publikationen zur Plurizentrik setzen sich insbesondere mit dem Aspekt der asymmetrischen Verhältnisse zwischen den Varietäten des Deutschen auseinander (Clyne 1992, Ammon 1995, Muhr 2005). Diese Asymmetrie-Hypothesen beziehen sich vor allem auf den unterschiedlichen Status der Varietäten, das Wissen über die eigene und die anderen Varietäten sowie auf die Tatsache, dass die Varietät Deutsch-

⁴ Beispiel »Jänner«: standardsprachlich in Österreich, in Deutschland jedoch nur in Bayern gebräuchlich, daher nur regionalsprachlicher Status in Deutschland.

lands als die dominierende und standardsprachliche Varietät gilt. Ich möchte hier in aller Kürze die wichtigsten Asymmetrie-Hypothesen zusammenfassen, wobei die von Clyne getroffene, anschauliche Unterscheidung zwischen D-Nation (dominante Nation/Varietät = Deutschland) und A-Nation (andere Nation/Varietät = Österreich) übernommen wird:

- Kultureliten der A-Nation tendieren dazu, sich den sprachlichen Normen der D-Nation zu unterwerfen und anzupassen und die sprachliche Dominanz des deutschen Zentrums anzuerkennen, wobei häufig die Meinung auftritt, dass Austriazismen und Helvetismen weniger korrektes Deutsch wären.
- Sowohl von Vertretern der D-Nation, als auch von Vertretern der A-Nation wird der Varietät der D-Nation generell eine größere Funktionsbreite eingeräumt als der A-Varietät.
- Die Normen der A-Nation sind nur partiell kodifiziert im Vergleich zur Kodifizierung der D-Normen und dem umfangreicheren Kodex der dominierenden Varietät wird höheres Prestige eingeräumt als dem Kodex der A-Nation.

Aufgrund dieser asymmetrischen Verhältnisse können unter SprecherInnen der nicht-dominanten Varietät sprachliche Unsicherheiten und Minderwertigkeitsgefühle entstehen.

3. Von der Theorie zur Praxis

3.1 Theorietransfer in die Klassen und Hörsäle

Obwohl auf sprachwissenschaftlicher Ebene längst ausdiskutiert ist, dass die Varietäten des Deutschen gleichwertig sind, wird diese Erkenntnis jedoch in der Sprachpraxis keineswegs selbstverständlich umgesetzt: Wie Untersuchungen zu Spracheinstellungen unter Deutschlehrenden und -lernenden im In- und Ausland gezeigt haben (Ammon 1995, de Cillia 1997, Markhardt 2005, Ransmayr 2006), kämpft das österreichische Deutsch national und international mit Prestigeproblemen. Es wird vielfach nicht als Standardvarietät wahrgenommen, hat mit Dialektgleichsetzungen zu kämpfen und gilt fälschlicherweise vielfach als Substandard-Varietät (Ransmayr 2005, S. 374).

Für ein Forschungsprojekt zur Rolle des österreichischen Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache wurden – um den neuesten Forschungsstand zum Thema »Österreichisches Deutsch im DaF-/DaM-Kontext in Österreich« zu erfassen – Interviews mit ExpertInnen aus universitären wie außeruniversitären Institutionen durchgeführt, die sich in Forschung und Lehre mit den Bereichen Deutschunterricht und Deutschdidaktik (DaM, DaZ) sowie mit Varietätenlinguistik beschäftigen. Mithilfe ihrer Fachmeinungen lässt sich ein relativ klares Bild von der Bedeutung des österreichischen Deutsch in unserem Bildungssystem zeichnen.

In Summe liefern die im Text *kursiv* gekennzeichneten Einschätzungen der befragten ExpertInnen, die im Folgenden auszugsweise wiedergegeben werden, einen aufschlussreichen Befund über den Status quo. »Wir sind Österreicher, aber sprach-

lich wissen wir nicht, wer wir sind.« (Rudolf Muhr, Forschungsstelle Österreichisches Deutsch; Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Universität Graz)

Insgesamt spielt an den österreichischen Lehrerbildungsinstitutionen (Universitäten und Pädagogische Hochschulen) die österreichische Varietät derzeit nur eine geringe oder gar keine ausgewiesene Rolle. Ebenso wenig kann bei Studienbeginn Vorwissen über die österreichische Standardvarietät erwartet werden, da die Vorstellungen darüber, was österreichisches Deutsch ist, eher vage sind: *»Dass es einen österreichischen Standard gibt, ist den Menschen viel zu wenig bewusst. Vielleicht auch, weil es nirgends eine offizielle Definition gibt, was österreichisches Deutsch ist.«* (Wolfgang Moser, Österreichisches Sprachenzentrum Graz)

Unter LehramtskandidatInnen für höhere Schulen wie auch für den Pflichtschulbereich kann daher nur wenig Varietätenbewusstsein vorausgesetzt werden – sowohl auf standardsprachlicher Ebene, als auch im Bereich der Abgrenzung zwischen Standardsprache – Umgangssprache – Dialekt. Dies beobachten Universitätslehrende an ihren StudentInnen: *»Bei jüngeren Studierenden, die noch nicht aus Österreich herausgekommen sind, bemerke ich eine fehlende Reflexionskultur, was das österreichische Deutsch betrifft.«* (Manuela Glaboniat, Institut für Germanistik, Universität Klagenfurt)

Im Laufe ihrer Ausbildung kommen die angehenden LehrerInnen mit dem Thema der österreichischen Standardsprache und den Varietäten der deutschen Sprache (außer fallweise in den Fächern DAF und DAZ) kaum in Berührung, sodass infolgedessen unter PädagogInnen an Österreichs Schulen wenig fundiertes Wissen über die Plurizentrik des Deutschen vorhanden ist: *»Es wäre wichtig, wenn es für angehende Lehrer Basisinformationen gäbe. Ich merke bei Lehrerfortbildungen, dass es entweder überzogene patriotische Einstellungen gibt oder andere Extreme, wie z.B. nur Bundesdeutsch sei richtiges Deutsch.«* (Manuela Glaboniat, Institut für Germanistik, Universität Klagenfurt)

Generell plädieren die ExpertInnen für eine solide Basis im Bereich Plurizentrik und innere/äußere Mehrsprachigkeit: *»Angehende Lehrer brauchen theoretische Grundlagen, denn die Plurizentrik ist vielen Lehrkräften noch gar nicht klar. Man muss auch daran arbeiten, Unterrichtstechniken zu finden für einen bewussten Varietätenunterricht.«* (Klaus-Borge Boeckmann, Institut für Germanistik, Universität Wien)

Dabei werden die schulisch überlieferten Normvorstellungen und die sprachliche Identitätsfindung in Zusammenhang gebracht: *»Das Wissen um die Plurizentrik des Deutschen ist schon eine sehr wichtige Sache, denn ein Grundlagenwissen ist die Voraussetzung für das Finden der eigenen sprachlichen Identität. Die Österreicher haben eher verschwommene Vorstellungen vom eigenen Deutsch und vom deutschen Deutsch.«* (Robert Saxer, Institut für Germanistik, Universität Klagenfurt, Leiter des Vereins »Deutsch in Österreich. Fremdsprachenkurse«)

Die Ansicht, dass es punkto Sprachreflexion und beim Umgang mit Varietäten Verbesserungsbedarf in der LehrerInnenausbildung gibt, findet sich als Grundtenor in allen Experteneinschätzungen. Davon sind sowohl die Bereiche Deutsch als Zweitsprache wie auch Deutsch als Muttersprache betroffen: *»Es gibt verschiedene*

Gesichtspunkte, unter denen die österreichische Varietät oder alle Varietäten der deutschen Sprache Berücksichtigung finden sollten im DAZ-Unterricht in Österreich – darum kommt man nicht herum. Dabei ist es ganz wichtig, das Bewusstsein für die Varietäten zu wecken – nicht nur für das österreichische Standarddeutsch, sondern auch für das Kontinuum Dialekt/Umgangssprache/Standarddeutsch, weil es beim Zweitsprachenerwerb wichtig ist, einzubinden, was außerhalb des Unterrichts passiert. [...] Man könnte auf der Ebene Sprachbewusstsein viel bewegen. Vor allem im Muttersprachenbereich gibt es eine gewisse Desorientierung. Das hängt sicherlich damit zusammen, dass die Literaturwissenschaft in der Lehrerausbildung und im Diplomstudium einen zu großen Stellenwert hat im Vergleich zur Sprachwissenschaft. Es fehlt da den Studierenden die wirklich solide Basis. Dies wäre ein Element, das man sicher in der Ausbildung verbessern könnte.» (Klaus-Borge Boeckmann, Institut für Germanistik, Universität Wien)

3.2 Österreichisches Deutsch in Lehrwerken

»Das österreichische Deutsch gehört in die Lehre, die Lehrerausbildung und in die Schule. Dafür sind auch handwerkliche Hilfsmittel notwendig. Die Lehrbücher leisten dabei keine Hilfe.« (Peter Wiesinger, Institut für Germanistik, Universität Wien)

Eine neue Untersuchung gängiger DaF-Lehrwerke (Hägi 2006) hat gezeigt, dass die Umsetzung des plurizentrischen Konzepts darin meist noch unzulänglich erfolgt ist. Derzeit liegt noch keine umfassende Lehrwerksanalyse der gängigsten Lehrwerke für den Deutsch-Muttersprachenunterricht vor. Es ist jedoch anzunehmen, dass auch in den Lehrwerken für den Deutsch-Muttersprachenunterricht der Aspekt Sprachreflexion in Hinblick auf nationale sowie soziolinguistische Varietäten unterrepräsentiert ist: *»Grundsätzlich ist es wichtig, dass entsprechende Unterrichtsmittel entwickelt werden. Wenn Lehrer gewisse Materialien nicht haben, kann man von ihnen auch nicht erwarten, dass sie in dieser Richtung arbeiten.« (Robert Saxer, Institut für Germanistik, Universität Klagenfurt; Leiter des Vereins »Deutsch in Österreich. Fremdsprachenkurse«)*

Da die österreichische Varietät in den Lehrwerken kaum berücksichtigt wird, kommt der Lehrperson bei der Sensibilisierung der Lernenden mehr Gewicht zu: *»Wir (im Fach Deutsch als Zweitsprache) legen Wert darauf, auf die Problematik hinzuweisen, dass Lehrwerke auf das deutschländische Deutsch zurückgreifen und dass es wenig Berücksichtigung von sprachlichen Varianten und Varietäten gibt, auch, dass die Sensibilität in dieser Hinsicht von der Lehrperson eingebracht werden muss.« (Klaus-Borge Boeckmann, Institut für Germanistik, Universität Wien)*

Einige ExpertInnen befürworten die verstärkte Thematisierung von äußerer und innerer Mehrsprachigkeit und betonen, dass es im Bereich »language awareness« großen Handlungsbedarf gibt: *»Man muss den Menschen ja nicht das österreichische Deutsch beibringen – das können sie ja schon. Man muss ihnen aber das Bewusstsein beibringen, welche Rolle das österreichische Deutsch spielt. Dafür sind unsere Sprachbücher nicht immer befähigt [...]. Den Lehrplänen der AHS-Unterstufe liegt eine defizitäre Vorstellung von Sprache zugrunde. Sprache als Instrument zur Sprachreflexion*

kommt darin nicht vor, und das ist absurd. Denn auch in der Unterstufe ist language awareness machbar und möglich. Sprachreflexion darf nicht nur auf Grammatik eingeeengt werden. Und das passt auch zum österreichischen Deutsch: Es geht um Varietäten, nicht nur um Sprachen.» (Werner Wintersteiner, AECC – Österreichisches Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik, Universität Klagenfurt)

3.3 Normtoleranz und Korrekturverhalten unter PädagogInnen

Derzeit liegt keine aktuelle umfassende wissenschaftliche Untersuchung über die Normtoleranz und das Korrekturverhalten österreichischer LehrerInnen in Bezug auf Austriazismen/Deutschlandismen/Helvetismen vor. In einer Pilotstudie aus dem Jahr 1995 (Ammon 1995, S. 423–445) unter österreichischen, deutschen und Schweizer LehrerInnen wurde die Tendenz zur stärkeren Korrektur fremdnationaler Varianten festgestellt. Ammon konnte aber auch unter allen Gruppen eine deutlich geringere Toleranz gegenüber Austriazismen und Helvetismen beobachten als gegenüber Deutschlandismen, was auf eine eher schwach ausgeprägte Sprachloyalität österreichischer und Schweizer LehrerInnen gegenüber der eigenen Varietät hindeutet. Darüber hinaus weist Ammon auf einen Zusammenhang zwischen Korrekturverhalten und Kenntnis nationaler Varietäten hin.

Eine ebensolche Korrelation konnte in einer Studie unter Universitätslehrenden im nicht-deutschsprachigen Ausland festgestellt werden (Ransmayr 2005, S. 236). Einer neuen Pilotstudie von Legenstein (2008, S.113) zufolge benutzen österreichische Deutschlehrende bei der Korrektur von SchülerInnenarbeiten im Zweifelsfall vielfach den *Duden* – und nicht das *Österreichische Wörterbuch* – und erscheinen generell normunsicher.

3.4 Repräsentanz des österreichischen Deutsch in Lehrplänen und im Unterricht

Die Thematik »Varietäten des Deutschen« ist in den Lehrplänen der Schulen nicht festgehalten. Da auch die gängigen Lehrbücher diese Fragen nicht thematisieren, finden Varietäten im Unterricht kaum Niederschlag. Dabei ist die Schule bei der Tradierung eines Standards trotz der Medien elementar, und dies gilt für alle Unterrichtsgegenstände.

Im Fach Deutsch bräuchten die LehrerInnen besonders viel Reflexionswissen, meinen Experten (Werner Wintersteiner). Beschäftigt man sich auf der Suche nach Vorgaben für den Umgang mit den Varietäten mit den Lehrplänen, finden sich keine eindeutigen Hinweise: »Im Lehrplan gibt es bestenfalls Andeutungen des österreichischen Standards, zaghafte Verweise auf das Österreichische Wörterbuch. Die Sprachauffassung, die den Lehrplänen zugrunde liegt, ist eine relativ nebulöse, die sich damit zufrieden gibt, dass so etwas wie ›richtiges Deutsch‹ existiert. Letztendlich sind aber nur die individuellen Normvorstellungen des Lehrers ausschlaggebend.« (Werner Wintersteiner, AECC – Österreichisches Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik, Universität Klagenfurt)

4. Schlussbemerkung

Betrachtet man die Summe der bisherigen Forschungsergebnisse, so liegt der Schluss nahe, dass – abgesehen davon, dass mediale und ökonomische Einflüsse auf das österreichische Deutsch einwirken – ein maßgeblicher Zusammenhang zwischen den schulisch tradierten Normvorstellungen und der geringen Sprachloyalität der ÖsterreicherInnen zu ihrem Deutsch besteht. Die geringe Sprachloyalität rührt vermutlich von der sprachlichen Verunsicherung her, die viele ÖsterreicherInnen befällt, wenn sie sich mündlich in der Hochsprache artikulieren sollen. Dies hat zum Teil sicherlich damit zu tun, dass durch das für Österreich charakteristische Dialekt-Standard-Kontinuum österreichische SprecherInnen weniger Gelegenheiten haben, sich im Gebrauch der Standardsprache zu üben, als dies in Deutschland der Fall ist, da in vielen Sprechkonstellationen für viele ÖsterreicherInnen der Dialekt natürlicher erscheint als der Standard, und der mündliche Gebrauch der Hochsprache auf eher formelle Sprechsituationen eingeschränkt ist.⁵ Dazu kommt, dass österreichische SchülerInnen im Lauf der Schulausbildung für die Verschiedenheit der sprachlichen Varietäten des Deutschen sowie für soziolinguistische Variation nicht ausreichend sensibilisiert werden (können), da die Unterrichtsmittel und die Ausbildung der PädagogInnen dafür nicht konzipiert sind. Die schulisch vermittelten Normvorstellungen sind daher weitgehend monozentrisch geprägt.

Aus pädagogischer Sicht ergeben sich daher drei Ansatzpunkte: Erstens ist es erstrebenswert und notwendig, dass der Aspekt der Varietäten in der LehrerInnenausbildung, in den Lehrplänen und in den Lehrmitteln für DaM und DaZ verankert bzw. ausgebaut wird. Zweitens sollten die Lernenden während ihrer Schullaufbahn mit der Kompetenz ausgerüstet werden, die Standardsprache vor allem im mündlichen Bereich kompetent und frei von Unsicherheiten und Hemmungen verwenden zu können. Und drittens sollten die Lernenden über die Thematisierung von Varietäten im Unterricht die Fähigkeit erwerben, mit nationalen wie auch soziolinguistischen Varietäten bewusst und situationsadäquat umgehen zu können, sodass sich sprachliches Selbstbewusstsein einstellen kann.

5 Eine zusätzliche Rolle kann in diesem Zusammenhang das Fehlen von Sprechvorbildern für die aufwachsenden Lernenden spielen: Österreichisch geprägte Hochsprache hört man zu einem gewissen Grad im Unterricht – aber nicht unbedingt in den TV- und online-Formaten, die Kinder und Jugendliche konsumieren. Diejenigen Sprechvorbilder, mit denen sich Kinder und Jugendliche identifizieren können, finden sich sicherlich weniger in den österreichischen Nachrichtensendungen oder gar in der Sonntagspredigt, sondern eher in Programmen und Sendungen aus Deutschland.

Literatur

- AMMON, ULRICH (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin-New York: de Gruyter.
- DERS. (2005): Standard und Variation. Norm, Autorität, Legitimation. In: Eichinger, Ludwig M.; Kallmeyer, Werner (Hg.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Jahrbuch des IDS 2004*. Berlin-New York: de Gruyter.
- CLYNE, MICHAEL (1992): *German as a pluricentric language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DERS. (1995): *The German language in a changing Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DERS. (2005): Pluricentric Language. In: Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus; Trudgill, Peter (Hg.): *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*. Berlin-New York: de Gruyter, S. 296–300.
- DE CILLIA, RUDOLF (1995): Erdäpfelsalat bleibt Erdäpfelsalat. Österreichisches Deutsch und EU-Beitritt. In: Muhr, Rudolf; Schrod, Richard; Wiesinger, Peter (Hg.): *Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen*. Wien: öbv & hpt, S. 121–131.
- DERS. (1997): »I glaub, dass es schon richtig ist, dass der österreichische Dialekt do muaß i sogn, erholt bleibt«. Einstellungen der ÖsterreicherInnen zu ihrem Deutsch. In: Muhr, Rudolf; Schrod, Richard; Wiesinger, Peter (Hg.): *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Empirische Analysen*. Wien: öbv & hpt, S. 116–126.
- DERS. (2006): Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hg.): *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven*. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag, S. 51–65.
- DE CILLIA, RUDOLF; WODAK, RUTH (2006): *Ist Österreich ein deutsches Land? Sprachenpolitik und Identität in der 2. Republik*. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag.
- HÄGI, SARAH (2006): *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- LEGENSTEIN, CHRISTIAN (2008): *Das Österreichische Deutsch im Deutschunterricht. Eine empirische Untersuchung*. Diplomarbeit, Graz.
- LINKE, MARKUS (2002): *Zum Zusammenhang von Sprache und nationaler Identität in Österreich*. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Magisterprüfung an der Universität Duisburg.
- MARKHARDT, HEIDEMARIE (2005): *Das österreichische Deutsch im Rahmen der EU*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- MUHR, RUDOLF (1989): Deutsch und Österreich(isch): Gespaltene Sprache – Gespaltenes Bewusstsein – Gespaltene Identität. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, 13. Jg., H. 2, S. 74–98.
- DERS. (2005): Language attitudes and language conceptions in non-dominating varieties of pluricentric languages. In: Muhr, Rudolf (Hg.): *Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 11–20.
- PFREHM, JAMES (2007): *An empirical study of the pluricentricity of German: comparing German and Austrian nationals' perceptions of the use, pleasantness and standardness of Austrian standard and German standard lexical items*. Phil. Diss., University of Wisconsin-Madison.
- POLLAK, WOLFGANG (1994): *Österreich und Europa. Sprachkulturelle und nationale Identität*. Wien: Österreichische Gesellschaft für Semiotik.
- RANSMAYR, JUTTA (2006): *Der Status des Österreichischen Deutsch an nicht-deutschsprachigen Universitäten. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Franz Lanthaler

Wie kann man Kinder zur Hochsprache führen? Sprachförderung durch Eltern und PädagogInnen

1. Der Ausgangspunkt: innere und äußere Mehrsprachigkeit

Kinder erwerben Sprache so selbstverständlich und so leicht, dass man die Meinung mancher Eltern, dazu brauche es keine besondere Förderung, verstehen kann. Aber diese Leichtigkeit und Selbstverständlichkeit hört in der modernen Zivilisation irgendwann auf dem Weg durch die Schule auf, wenn die sprachlichen Anforderungen in den Fächern immer größer werden. Seit geraumer Zeit wissen wir, dass das Scheitern vieler Kinder in der Schule zu einem guten Teil mangelnden sprachlichen Fähigkeiten zuzuschreiben ist. Daher machen sich viele Eltern zu Recht Gedanken darüber, ob ihre Kinder denn auch die Standardsprache gut genug beherrschen werden, um in Schule und Beruf voranzukommen.

Vor allem muss Kindern, die ihre Primärsozialisation nicht in der Varietät erfahren haben, die die Unterrichtssprache der Schule darstellt, der Übergang von ihrer Hausprache zum schulischen Standard erleichtert werden. Der Einfachheit halber teilen wir diese Kinder in drei Kategorien ein. Zum einen sind es die Dialekt sprechenden Kinder, dann die »autochthonen« Zweisprachigen und schließlich in ständig zunehmendem Maße Migrantenkinder.

Außerdem wäre es irrig zu glauben, dass Kinder, die im Standard aufwachsen, nicht auch vielfache sprachliche Anregung und Förderung brauchen.

Wie wir sehen, stellt sich das Problem in mannigfacher Weise, wobei mir folgende Gesichtspunkte besonders beachtenswert erscheinen: die Befähigung der Eltern,

FRANZ LANTHALER, Doktorat der Germanistik mit der Dissertation »Zur Morphologie des Verbs in der Mundart des Passeiertales«. Lehrer für Deutsch und Latein an deutschsprachigen Oberschulen in Meran, derzeit Lehrauftrag an der Universität Bozen. Publikationen zur Sprache in Südtirol und zur Sprachdidaktik. E-Mail: franz.lanthaler@unibz.it

ihre Kinder sprachlich zu fördern, und die Strategien, die im Kindergarten und in der Grundschule Erfolg versprechend sind.

1.1 Dialekt – Standard

Vor allem in Gebieten mit großer Systemdistanz zwischen Haus- und Standardsprache sind die Klagen über mangelnde Sprachkompetenzen der Lernenden unüberhörbar, wobei in vielen Fällen dann der Dialekt als Hauptgrund für dieses Phänomen genannt wird. Das hat wohl seinen Grund darin, dass fast alle Kinder beim Einschulen ihre Haussprache so beherrschen, dass sie in ihrer Umwelt gut zurechtkommen, also in einer Varietät altersgemäß »perfekt« sind, dass im Prozess des Standarderwerbs jedoch große Unterschiede sichtbar werden. In Gebieten mit ausgeprägter innerer Zweisprachigkeit – meist als mediale Diglossie charakterisiert – verläuft bei vielen Schülerinnen und Schülern der Übergang von der örtlichen Haussprache zum Hochdeutschen eben doch nicht so glatt, wie man sich das wünschen möchte.

Vielleicht hat die Schule auch lange Zeit ihr Hauptaugenmerk stark auf die Literalisierung gerichtet; der Erwerb der mündlichen Standardvarietät und deren Ausbau durch die Kinder liefen sozusagen neben der Aneignung der Schreib- und Lesekompetenz her. Das mag in großen Teilen des deutschen Sprachraumes, wo der Dialektabbau schon stark fortgeschritten ist, nicht als problematisch empfunden werden, hat aber für Gebiete wie die Schweiz, den Süden und Westen Österreichs und für Südtirol doch einige Folgen.

1.2 Äußere Mehrsprachigkeit

Neben der bis hierher erörterten inneren Zweisprachigkeit gibt es noch die äußere Zwei- und Mehrsprachigkeit, die vor allem in zwei Formen auftritt. Zum einen ist es die sozusagen autochthone Zweisprachigkeit in Gebieten wie Südtirol, Kärnten, dem Bündner Land usw., die von der primären Zweisprachigkeit der Kinder aus gemischtsprachigen Familien bis zu einer minimalen, gelegentlich auch nur passiven Zweisprachigkeit gehen kann. Vor allem die Ersteren, also die »echten« Zweisprachigen, glaubte man früher, hätten besondere Schwierigkeiten mit den Standardnormen. Kolde spricht hier von »Mehrsprachigennorm« (Kolde 1981, S. 23f.), womit gemeint ist, dass »echte« Zweisprachige die schnelle Verständigung in der Kommunikation vor die formale Korrektheit setzen. Diese Kinder durchlaufen eine Phase, in welcher der Wortschatz beider Sprachen gemeinsam gespeichert wird und in welcher natürlich Sprachmischung häufiger vorkommt. Wenn man die kommunikative Einstellung dieser Kinder beachtet und die Spracherwerbsphase berücksichtigt, in welcher sie sich gerade befinden, kann man sehr gut helfend eingreifen. Bei entsprechender Förderung verschwinden auch Phänomene, die man als Sprachschwächen bezeichnen könnte, mit der Zeit (vgl. Egger 1994, S. 140ff.). Wesentlich ist jedoch immer, dass man primär auf die Kompetenzen achtet, welche die Kinder sich bereits angeeignet haben, und daran weiterarbeitet, anstatt sich auf die Fehler zu konzentrieren. »Wir lernen dort, und wir lernen dort weiter, wo wir die Erfahrung

gemacht haben, dass wir schon etwas können«, sagt Peter Sieber (1999, S. 6). Gerade mehrsprachig aufwachsende Kinder entwickeln oft eine besondere Sprachaufmerksamkeit. Obwohl das Phänomen so eingehend erforscht worden ist wie kaum ein anderes im Bereich des Spracherwerbs und obwohl die einschlägige Forschung das Gegenteil beweist, halten sich die Vorurteile, diese Kinder würden keine Sprache richtig beherrschen und einen »Mischmasch« reden (vgl. Egger 1985, Weber Egli 1992, Egger/Lardschneider McLean 2001). Entgegen der landläufigen Meinung, mehrsprachige Erziehung gelinge nur in privilegierten Gesellschaftsschichten, bringt Laurén Beispiele von Personen mit besonderen Bedürfnissen mit ausgewiesenen sprachlichen Kompetenzen, so zum Beispiel von einer Frau mit Down-Syndrom, die drei Sprachen fließend spricht und weitere Sprachen passiv beherrscht (vgl. Laurén 2006, S. 127 ff.).

1.3 Migration und Mehrsprachigkeit

Besondere Anstrengungen erfordert die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund, deren Mehrsprachigkeit oft sehr asymmetrische Züge tragen kann. Hier, wo der Kontakt mit dem Elternhaus besonders wichtig ist, gestaltet dieser sich oft schon wegen der Sprachbarrieren sehr schwierig, und ohne die Hilfe von Mediatoren sind die Lehrpersonen meist überfordert. Auf diese Thematik kann hier nur verwiesen werden; sie würde den Rahmen dieses Beitrages bei Weitem sprengen.

2. Elternhaus – Kindergarten – Schule

Der gesteuerte Standarderwerb im Schulalter – den man für Dialekt sprechende Kinder als nachgeordneten Erstspracherwerb bezeichnen kann – ist ja nicht zuletzt geprägt von den Einstellungen der Gesellschaft und der Schule zu den einzelnen Varietäten. So herrschte etwa in der Schule in Südtirol lange Zeit die Auffassung, man müsse den Kindern den Dialekt austreiben, um ihn durch den Standard zu ersetzen. In unseren Kindergärten ist diese Strategie heute noch verbreitet – trotz der seit den 1980er Jahren propagierten »dialektoorientierten Didaktik« (vgl. Saxalber 1985, 1994; Sieber/Sitta 1988), die betont, dass das Kind beim schulischen Sprachenlernen nicht bei null anfängt, sondern auf die im Dialekt erworbenen Kompetenzen zurückgreift.

Erschwert wird die Aufgabe der Institution durch die enormen Unterschiede in der sprachlichen Sozialisation der 6-Jährigen, wobei nicht nur das Varietätenspektrum eine Rolle spielt, sondern auch die sehr unterschiedliche frühe Förderung der Kinder – mit Unterschichten- und Wohlstandsverwahrlosung – sowie Unterschiede in der individuellen sprachlichen Begabung. Über diese Dinge klagt die Schule immer wieder, so wie generell über die häufig mangelnde Erziehung im Elternhaus oder das fehlende Wissen der Eltern über grundlegende Aspekte des Spracherwerbs. Während die Anforderungen an die SprachlehrerInnen durch Migration und die enormen Unterschiede im Bildungs- und Leistungsniveau ständig steigen, denkt niemand an deren Entlastung durch die Befähigung der Familien zur Spracherziehung und Sprachförderung.

An dieser Stelle möchte ich versuchen zu zeigen, dass Lehrpersonen sich teilweise auch selbst entlasten könnten, indem sie die Zusammenarbeit mit den Eltern suchen und als Experten für das Sprachenlernen Beratung anbieten. Diese Zusammenarbeit ist in den meisten Fällen institutionalisiert über Sprechstunden, Elternsprechtag und dergleichen, aber sie könnte auch ausgeweitet werden auf Elternabende in Kindergarten und Grund- bzw. Volksschule, wo an einem Abend eben das Thema Sprachförderung auf dem Programm steht.

Ein Hindernis für diese Beratertätigkeit stellen die Unmenge an Literatur zum Spracherwerb und die Widersprüchlichkeit der Anschauungen dar, die sich in derselben offenbaren, zwischen Nativismus, Behaviorismus, Konstruktivismus und Interaktionismus. Aber trotz der großen Divergenzen zwischen den verschiedenen Schulen – die im Grunde daraus resultieren, dass jeweils ein Aspekt, der im Spracherwerb eine wichtige Rolle spielt, verabsolutiert wird (vgl. Sieber 1999, S. 5) – gibt es doch eine Reihe von gesicherten Erkenntnissen zu Spracherwerb und Sprachenlernen, auf die sich eine solide Beratung aufbauen lässt. Es mag paradox erscheinen, dass sich die Zweit- und Fremdsprachendidaktik als Erste die Befunde zum natürlichen Erstspracherwerb des Kindes zunutze gemacht hat und dass jetzt die muttersprachliche Didaktik von deren Erfahrungen profitiert. Gerade bei der von uns angesprochenen Situation der inneren Zweisprachigkeit beinhaltet der Ausbau primärsprachlicher Kompetenzen bei diglossischen Kindern auch Elemente des Fremdspracherwerbs – womit auf keinen Fall angedeutet wird, dass der Standard für Dialekt sprechende Kinder eine Fremdsprache sei, wie oft fälschlicherweise behauptet wird.

3. Voraussetzungen für Förderung und Beratung

Wer Kindern beim Erwerb der Standardsprache erfolgreich beistehen will, der muss etwas über Sprache und Spracherwerb wissen. Deshalb glauben Eltern oft, selbst nicht in der Lage zu sein ihre Kinder zu fördern. Aber auch wenn sie das Gefühl haben sollten, keine besonders geübten SprecherInnen zu sein, können Eltern ihrer Rolle als erste Spracherzieher gerecht werden. Denn der sprachliche Input ist zwar wichtig für die Entwicklung, aber nicht das alles entscheidende Element. Viel wichtiger als das sprachliche Können von Erzieherinnen und Erziehern ist ihr erzieherisches und kommunikatives Verhalten. Eltern können ihre Funktion also sehr gut erfüllen, auch wenn sie selbst nur mit einem durchschnittlichen Sprachvermögen ausgestattet sind. Und sie brauchen schon gar nicht SprachlehrerInnen zu sein.

3.1 Wie Sprachwissen aufgebaut wird

Bei Augustinus finden wir die wunderbare Passage über seinen ersten Spracherwerb; er sagt nämlich, er habe die Sprache von »SprecherInnen, nicht von Lehrerinnen und Lehrern gelernt« (Augustinus I, caput 14, Übersetzung F.L.).

Da es so viel Literatur über Spracherwerb gibt, soll im Folgenden nur ganz kurz erörtert werden, welches die Voraussetzungen für erfolgreichen Spracherwerb in der Vor- und Grundschulzeit sind und wie sprachlich Neues in dieser Phase aufgebaut

wird, um dann zu sehen, wie dieser Prozess am besten gefördert werden kann und wie man Eltern in dieser Hinsicht beraten kann.

3.2 Die Frühphase

Bei Michael Tomasello findet sich eine Auflistung von Fähigkeiten, die das Kind schon als Vorstufen zum Spracherwerb entwickeln muss (Tomasello 2003, S. 3 f.). Es ist dies neben einer Reihe von anderen Errungenschaften in dieser Phase in erster Linie die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf Gegenstände und Vorgänge zu richten, die von gemeinsamem Interesse der InteraktionspartnerInnen sind, dem Zeigegestus zu folgen, absichtliche Handlungen anderer als solche zu erkennen und andere auf etwas aufmerksam zu machen,.

Es ist ganz offensichtlich, dass Eltern und ErzieherInnen bei der Entwicklung der hier genannten Kompetenzen schon sehr früh fördernd eingreifen können und dass auch andere Fähigkeiten leichter und rascher entwickelt werden, wenn die Kinder eine entsprechende Hilfestellung erfahren. Wesentlich sind hier zwei Aspekte: Sprache und körperliche Nähe müssen Geborgenheit vermitteln und die Absichten der Erwachsenen müssen für das Kind leicht und klar erkennbar sein.

Wiederum finden wir bei Augustinus, der die Befunde der Spracherwerbsforschung vorwegnimmt, eine Beschreibung der idealen Situation, wenn er sagt, er habe verstanden, was die Erwachsenen wollten »durch das Mienenspiel, die Blickrichtung, die Körperhaltung – die natürliche Sprache aller Völker – und die Stimmführung« (Augustinus I, caput 8, Übersetzung F.L.). Nicht zuletzt ist auch die »Schauspielerei« ein wichtiges Element sprachlicher und intellektueller Förderung. Dadurch lernen die Kinder schnell, gespielte Gemütsbewegungen als solche erkennen, sie erleben den »nicht eigentlichen« Gebrauch sprachlicher Elemente als spielerischen Faktor und entwickeln so früh den Sinn für Humor. Überhaupt ist ja das kindliche Spiel das perfekte Arrangement für das ganzheitliche imitatorische Sprachenlernen. Das gilt nicht nur für das Kleinkindalter, denn die hier angesprochenen Fähigkeiten werden auch im Kindergarten und in den ersten Schuljahren noch stark ausgebaut.

3.3 Sprache beherrschen

Der Sprachdidaktiker Otto Stern, der aus der eidgenössischen Diglossiesituation kommt, hat schon in den 1990er Jahren eingehend beschrieben, wie Schweizer Kinder Hochdeutsch lernen (Stern 1994, S. 23 ff.), wobei er die – oft bestrittene – Systemnähe von Dialekt und Standard betont und das ganzheitliche Sprachenlernen hervorhebt, das er in einem neueren Artikel weiter erläutert (Stern 2004). Nach Stern bedeutet Sprache (mündlich) zu beherrschen, dass man automatisch und ohne Anstrengung über sie verfügt. Diese Automatisierung erfolgt, wenn wir uns nicht auf die Sprache, sondern auf die Inhalte konzentrieren, und wenn wir keine Zeit zum Überlegen haben. Er zitiert dazu Stephen Krashen: »We acquire language by understanding messages.« (Krashen 1981, zit. nach Stern 2004, S. 4)

Sprachliches Wissen entsteht also aus verstandenem Input, denn Sprache wird im Gebrauch, in der Interaktion erworben. »Tatsache ist, dass der Erstspracherwerb ausschließlich so verläuft und praktisch immer ›vollständig‹ gelingt.« (Stern 2004, S. 4) Für den Zweit- und Fremdspracherwerb, aber auch für den Ausbau der Erstsprache, sind weitere Faktoren zu berücksichtigen, wie die Dauer der Exposition, das Alter der Lernenden – wir wissen, dass es für den Erwerb bestimmter sprachlicher Elemente besonders günstige (›Optimalitätsfenster«), aber auch weniger günstige Phasen gibt – und natürlich Motivation. In der Hierarchie dieser Faktoren ist festzuhalten, dass die Qualität der Interaktion viel bedeutender ist als die Dauer und dass der wichtigste Faktor für das Erlernen des Standards wie für das Zweitsprachenlernen allemal die Motivation ist.

3.4 Gebrauch statt Drill

In der schulischen Sprachlernsituation kostet es die Lehrenden oft Mühe, bei den Lernenden das Interesse wachzuhalten. Das hat einerseits damit zu tun, dass SchülerInnen sich unverstanden fühlen und nicht mehr gewillt sind, ihre Kompetenzen stärker auszubauen. Andererseits schafft der »Ausbildungsvertrag« in der Schule eine klare Rollenverteilung, der das im Alltagsleben notwendige Aushandeln von Bedeutungen oder die oft schwierige Durchsetzung von Absichten durch geschicktes sprachliches Handeln in den Augen der Heranwachsenden überflüssig macht.

Wir aktivieren unser Sprachwissen nämlich nur, wenn wir gezwungen sind, in »echten« Kommunikationssituationen die Aufmerksamkeit auf Inhalte zu richten. Da wir dabei nicht einfach gelernte oder eingeübte sprachliche Einzelelemente abrufen, sondern Satzteile und Sätze neu generieren, müssen wir, um zu angemessenen Äußerungen zu kommen und um unsere Mitteilungsabsichten verwirklichen zu können, auf ein komplexes, vernetztes Sprachwissen zurückgreifen. Ein solches Netz kann nur im ständigen Gebrauch aufgebaut werden.

Schulischer Sprachunterricht ist für die Förderung mündlicher Sprachkompetenz – vor allem bei jüngeren Lernenden – dann nicht besonders erfolgreich, wenn er auf Drill, Übung und Wiederholung setzt. Dazu Stern (2004, S. 4): »Sicher ist, dass die verbreitete Vorstellung, ausgedehntes Üben und Wiederholen führe zur Automatisierung, zu kurz greift.« Ganz abgesehen davon, dass diese Methode besonders auf gute SchülerInnen abtötend wirkt, ist sie für den Ausbau mündlicher Sprachkompetenz nicht besonders geeignet. Prozedurales, automatisch abrufbares Wissen wird dadurch erweitert, dass die in dem bisher aufgebauten Netz vorhandenen (beschränkten) Mittel abgerufen und mit neuen Elementen vernetzt werden. Deklaratives, bewusst abrufbares Wissen kann in der mündlichen Situation nur beschränkt eingesetzt werden und wird erst mit zunehmendem Alter besser nutzbar.

Es sollte an diesem Punkt klar geworden sein, dass der Erwerb und Ausbau der Standardsprache, vor allem bei Dialekt sprechenden Kindern, sowohl Elemente des ungesteuerten Erstspracherwerbs als auch solche des Zweitsprachenlernens enthält und dass gezielte Sprachförderung sich dieser Faktoren bewusst sein sollte.

4. Wer kann Sprache fördern?

Viele Eltern glauben ja, wie bereits angedeutet, sie seien selber sprachlich nicht »gut genug«, um Kinder im Spracherwerb unterstützen zu können, während andere der Meinung sind, dass sie diese Aufgabe ganz den öffentlichen Erziehungsinstitutionen überlassen könnten. Was die Ersteren betrifft, vertritt Klaus Mattheier die Ansicht, dass Eltern ihre Sprache gerade zu dem Zeitpunkt an ihre Kinder weitergeben, wo sie selbst auf dem Höhepunkt ihrer Sprachentwicklung stehen: »Gerade die berufstätigen Erwachsenen weisen nämlich die ganze Bandbreite von Codes und Subcodes ... auf. Bei ihnen zeigt sich die Gesamtheit aller möglichen Register.« (Mattheier, zit. nach Egger 1994, S. 159)

Man kann deshalb Eltern ohne Weiteres beruhigen. Sie sollten nur wissen, dass Sprache in der Interaktion erworben wird und dass daher der Umgang mit dem Kind entsprechend gestaltet werden muss, also kindgemäß. Wenn das geschieht, baut sich das Kind die Sprache schon selber aus und auf.

4.1 Diskursiver Erziehungsstil

Wenn man bedenkt, wie viele neue Erkenntnisse über den Spracherwerb in den letzten Jahrzehnten gewonnen worden sind, stellt man Erstaunliches fest: Eigentlich machen viele Eltern ja schon vieles richtig, obwohl es ihnen niemand gesagt hat. Das hat sehr viel mit dem heute gängigen diskursiven Erziehungsstil zu tun. Kinder erwerben Sprache ja gleichzeitig mit dem Erwerb von Wissen über ihre Umwelt und dem Verständnis derselben. Wer also Kindern Dinge erklärt, wer mit ihnen argumentiert und sie nicht nur autokratisch über Gebote steuert, der fördert ihren Spracherwerb. Kurt Egger konstruiert dazu zwei Beispiele einer Auseinandersetzung zwischen Mutter und Kind bei einer Busfahrt (Egger 1994, S. 173 f.): Die autokratisch agierende Mutter, die dem Kind sagt, es solle sich hinsetzen, weil sie es so wolle, fördert dessen Spracherwerb kaum, wohingegen die Mutter, die dem Kind die Gefahren im Bus erklärt, dadurch sowohl neue systemlinguistische Elemente (Wortschatz: *anfahen, bremsen, Ruck*; Kausalität: *wenn ... dann*), vor allem aber pragmatische Elemente (wie man GesprächspartnerInnen – gleichgültig ob Kinder oder Erwachsene – ernst nimmt, auf ihre Fragen sachlich eingeht usw.) vermittelt. Ebenso fiel ein Gespräch im Supermarkt auf, in dem eine Oma ihrer Enkelin die Qualität von verschiedenen Käsesorten erklärte und dabei mit Verweis auf die Beschriftungen dialektale und standardsprachliche Begriffe einführte. Solche Beispiele ließen sich in endloser Folge anführen. Es ist nur so, dass vielen Eltern und Großeltern gar nicht bewusst ist, was sie damit für die Spracherziehung leisten.

5. Verfahren zur Sprachförderung

Es gibt eine Reihe von Verfahren und Situationen, die sich für Sprachförderung sowohl in der Familie als auch in Erziehungsinstitutionen eignen.

5.1 Gespräche

Das Erste und Wichtigste sind natürlich die Gespräche, wobei die Art der Gesprächsführung entscheidend ist, wie wir bereits angedeutet haben. Es ist für Eltern, die im hektischen Berufsleben stehen, nicht immer leicht, die Geduld zu bewahren und auf all die kindlichen Fragen einzugehen, die in einem bestimmten Alter pausenlos dahersprudeln. Aber es ist wichtig, dass die Fragen beantwortet werden, denn diese Frageperiode ist eine entscheidende Phase der Entwicklung von Sprach- und Weltverständnis. Wer sie ständig abwimmelt, lässt das Interesse versiegen.

5.2 Erzählen und Vorlesen

Erzählen und Vorlesen sind wichtige Verfahren, die jede und jeder anwenden kann. Aus der Lesedidaktik wissen wir, dass, wer gute Hypothesen bilden kann, ein guter Leser/eine gute Leserin ist. Kinder hören bei Erzählungen und beim Vorlesen nicht einfach passiv zu. Auch Zuhören ist ein aktiver Prozess, deshalb ist es wichtig, dass Raum für Zwischenfragen und Hypothesen gegeben ist. Wenn ich meinen Enkeln Märchen vorlese, unterbricht mich der 6-jährige Francesco oft und meint: »Hat der Zwerg vielleicht geglaubt, ...?« Es hat mich zunächst etwas Mühe gekostet, innezuhalten und die für einen Erwachsenen oft sonderbar anmutenden kindlichen Hypothesen ausdiskutieren. Aber ich habe bemerkt, dass sein Interesse an der Geschichte erlahmte, wenn ich auf den Fortgang der Erzählung verwies, wo seine Frage wohl beantwortet würde. Wenn ich mir jedoch die Gründe für seine Annahme anhörte und ernsthaft darauf reagierte, durfte ich weiterlesen. Eltern, die viel vorlesen und erzählen, wissen, dass Kinder die Geschichten gerne weiterspinnen, Rollenspiele mit Puppen und Tieren erfinden und dabei die Figuren auch oft sprachlich charakterisieren, wobei vom breiten Dialekt bis zum gehobenen Standard alles vorkommen kann – falls die Kinder diese Spannweite auch im Alltag erleben. Wer dies beobachtet, weiß, dass das Kind die besten Voraussetzungen mitbringt, auch in der Schule sprachlich erfolgreich zu sein.

6. Situationen

Wir haben bereits an mehreren Stellen gesehen, welche Situationen sich für Sprachförderung eignen. Daher soll hier nur noch kurz beschrieben werden, wie diese Situationen gestaltet werden können.

6.1 Entspannte Atmosphäre

Wer in den ersten Lebenstagen und -wochen eines Kindes mit und über Sprache eine gute Beziehung zu ihm aufbaut und ihm damit Geborgenheit vermittelt, betreibt die effizienteste Sprachförderung, denn dadurch wird dieser unbändige Drang, über Sprache andere zu verstehen und von ihnen verstanden zu werden, aufgebaut, den wir Motivation nennen.

Unter Stress und Leistungsdruck kommt keine gute Sprachproduktion zustande. Sprachförderung muss also in einer druckfreien, entspannten Atmosphäre erfolgen. Der Zwang, sich klar und verständlich zu äußern, indem man neue sprachliche Elemente in seine Rede einbaut, erzeugt für die Lernenden so schon einen beträchtlichen Druck, der vor allem bei jüngeren Kindern nicht zusätzlich durch die besondere Erwartung der GesprächspartnerInnen erhöht werden soll.

Wer für das Kind vielfältige, anregende und gut überschaubare Situationen schafft, in denen Gegenstände und Handlungen der Sprachproduktion klar zugeordnet werden können, schafft optimale Voraussetzungen für die Entfaltung des Sprachvermögens.

6.2 In welcher Varietät?

Wenn Eltern ihre Kinder aufmerksam durch den Tag begleiten, durchlaufen sie dabei eine endlose Reihe von Situationen, die ihnen die Möglichkeit bieten, den Sprösslingen zugleich mit dem Weltwissen auch Sprachkompetenz zu vermitteln. Denn diese Situationen sind nichts anderes als die »Scripts«, die im Fremdsprachunterricht künstlich geschaffen werden, damit sie für die Lernenden lohnende Aufgaben für die Bewältigung in der Zielsprache darstellen.

Auch wer mit dem Kind Dialekt redet, kann durch sein kommunikatives Verhalten den Spracherwerb des Kindes fördern und so eine solide Grundlage für den Standarderwerb schaffen. Sprache ist eben nicht nur System, und wenn auch der kulturelle Hintergrund von Dialekt und Standard nicht immer derselbe ist, so sind doch viele Alltags- und Lebenssituationen in beiden Varietäten mit den gleichen oder ähnlichen Strategien zu bewältigen und beide bieten Möglichkeiten der Realitätsbewältigung an. Wer Sprachempfinden und -bewusstsein im Dialekt weckt, fördert dadurch auch den Erwerb des Standards. Die Tatsache, dass meine Großmutter mir Märchen und Hexengeschichten im Dialekt erzählt hat, hat meine kindliche Phantasie in Bewegung gesetzt und meine Neugier auf erzählende Texte geweckt, während die Gedichte, die meine Mutter vor dem I. Weltkrieg bei einem böhmischen Lehrer gelernt hatte und die sie mir während der Hausarbeit aufgesagt hat, in mir die Vorliebe für gebundene und rhythmisierte Sprache hat entstehen lassen. Ich hatte das Glück, in den 1940er Jahren auf einem abgelegenen Bergbauernhof diese vorschulische Sprachförderung erfahren zu dürfen. Und meine Lehrerinnen waren Bäuerinnen, die keine Universität besucht hatten.

Für Kindergarten und Schule ist es wichtig, dass die ganze Bandbreite des Standards in verschiedenen Situationen hereinkommt, dass jedoch ein lebendiges, alltägliches Hochdeutsch das Medium der alltäglichen Kommunikation bildet, nicht ein künstlich überhöhtes (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2003, S. 18).

6.3 Einfache Sprache

Selbstverständlich müssen auch die sprachlichen Vorgaben selbst gut verständlich sein. Dabei stellt sich oft die Frage, in welcher Sprache man mit Kindern reden soll.

Darauf gibt es keine allgemein gültige Antwort, sondern man muss wie beim Fremdsprachunterricht sagen: Vereinfachen ja, aber nicht zu sehr. Und das gilt für alle Ebenen der Sprache, von der Lautung bis zur Syntax.

Die beste Förderung können Eltern ihren Kindern angedeihen lassen, wenn sie bei einem für sie natürlichen Sprachgebrauch bleiben. Sie sollten unter keinen Umständen mit den Kindern in einer Varietät kommunizieren, die sie selber nicht beherrschen. Kinder, die in einer Sprachform gut sozialisiert worden sind, bringen alle Voraussetzungen mit, die sie brauchen, um sich andere Varietäten anzueignen.

6.4 Bewusster Sprachgebrauch

Freilich ist, wenn man Kinder in der Sprachentwicklung fördern will, auch ein bewusster Sprachgebrauch angesagt, was wiederum nicht heißt, es müsse sich um einen »gesuchten« Sprachgebrauch handeln.

Sprachliche Äußerungen müssen immer zuerst inhaltlich ernst genommen werden, bevor man an ihnen Formales hervorhebt; das gilt für das Kleinkind zu Hause wie für SchülerInnen in der Klasse. Wer redet – oder schreibt –, will etwas, und wenn die Bedürfnisse der Lernenden nicht ernst genommen werden, erlahmt ihr Interesse am Lerngegenstand Sprache. Außerdem schafft gerade die »Ablenkung« durch den Inhalt die entspannte Atmosphäre, in welcher sprachlich Neues unbemerkt aufgenommen und verarbeitet wird.

6.5 Der Umgang mit dem Fehler

Eine Frage, die viele Eltern und ErzieherInnen beschäftigt, ist die nach dem Umgang mit dem Fehler. In früheren didaktischen Ansätzen stand die Berechtigungsfunktion der Bewertung vor der Förderung, und Fehler galten als etwas absolut zu Vermeidendes. Seit Larry Selinkers bahnbrechendem Artikel zur Lerner- oder Interimsprache (Selinker 1972) hat sich eine neue »Fehler-Kultur« (Sieber 1999, S. 6) entwickelt. Wir haben Fehler als notwendige Zwischenstufen erkannt und wissen, dass wir Fehler zulassen müssen, wenn wir Spracherwerb fördern und nicht behindern wollen. Wer mit beschränkten sprachlichen Mitteln sich sprachlich durchsetzen muss, der mischt das neu Gelernte mit dem bereits (in einer andern Varietät oder Sprache) Beherrschten.

Der bewusste Umgang mit dieser »Lernersprache«, das Erkennen der Fehler als Zwischenstufen auf dem Lernweg ist ein wesentliches Element der Sprachförderung (vgl. Brügelmann 1986, Erichson 1987, Sieber 1990, vor allem S. 43 ff., Good 1994). Fehler passieren unweigerlich, wenn Lernende das Neue in ihr bisheriges sprachliches Repertoire einbauen. Über Interferenzen und Übergeneralisierungen kommen sie zu neuen Kompetenzen in einer bisher nicht so gut beherrschten Varietät.

Diese Fehler nun als Fehler zu ahnden, würde die mündliche Produktion hemmen. Zwar sollen die Lernenden erkennen, wo sie in ihren Hypothesen zum neuen Sprachgebrauch richtig und wo sie falsch liegen, aber sie sollten es möglichst selbst herausfinden. Zu diesem Zweck ist ein gutes sprachliches Vorbild viel eher ziel-

führend als Korrektur, und wenn Korrektur, dann durch variierende Wiederholung der richtigen Form – die allerdings auch nicht penetrant werden darf.

Wichtig ist, dass man sich nicht auf die Fehler konzentriert, sondern auf die Kompetenzen. Dem Kind bewusst zu machen, was es schon kann, und es darin zu bestärken, ist meist wirkungsvoller als die Fehlerkorrektur.

6.6 Flüssig oder korrekt?

Wer Sprachförderung betreiben will, darf sich nicht einseitig nur für Korrektheit oder nur für Flüssigkeit entscheiden. In den frühen Phasen mündlicher Standardentwicklung hat allemal die Flüssigkeit den Vorrang, aber die Korrektheit muss immer so weit gewahrt bleiben, dass die Verständigung gesichert ist. Mit zunehmendem Alter muss allerdings der Korrektheit mehr Rechnung getragen werden, weil ja die Äußerungen immer besser verstanden und die Beiträge immer differenzierter werden sollen. Das Ziel der Sprachförderung im mündlichen Bereich ist nämlich flüssiger Sprachgebrauch bei möglichst großer Korrektheit.

6.7 Nachdenken und reden über Sprache

Wenn wir das erreichen wollen, müssen wir altersgemäß abgestufte Anforderungen stellen. Und man wird mit zunehmendem Alter auch immer mehr über Sprache sprechen. Erziehung zur Sprachaufmerksamkeit ist ein grundlegendes Fördermittel. Es ist erstaunlich, was Kinder über Sprache sagen können und wie interessant Diskussionen über Sprache mit ihnen sein können, zu denen es im Alltag auch immer wieder Anlässe gibt. Im Kindergarten und in der Schule ergeben sich schon durch die sprachliche Vielfalt in der Klasse oder Gruppe viele Möglichkeiten, über sprachliche Unterschiede zu sprechen und sie bewusst zu machen. Gerade in heterogenen Klassen mit Migrantenkinder ist dies sehr wichtig. Mit dem Interesse für deren Sprachen werden auch die SprecherInnen aufgewertet und alle erleben diese Vielfalt als Bereicherung.

7. Zum Schluss

Trotz aller Unterschiede zwischen Elternhaus und Schule, aber auch zwischen den Bildungsinstitutionen in den verschiedenen Ländern, scheint es mir doch wichtig, das festzuhalten, was in allen diesen Situationen der Sprachförderung gemeinsam sein könnte. Förderung ist nichts anderes als Hilfestellung, die unter den gegebenen Bedingungen einen optimalen Spracherwerb garantiert. Diese Hilfe können alle gebrauchen, die einen mehr, die andern weniger. Entscheidend ist, dass es ein Angebot ist, das angenommen werden kann.

Literatur

- AUGUSTINUS: Confessiones I, cap. 8 und 14. <http://www9.georgetown.edu/faculty/jod/latinconf/latinconf.html> [Zugriff: 21.9.2009].
- BILDUNGSDIREKTION DES KANTONS ZÜRICH – VOLKSSCHULAMT (Hg., 2003): *Hochdeutsch als Unterrichtssprache. Befunde und Perspektiven*.
- BRÜGELMANN, HANS (1986): Fehler: »Defekte« im Leistungssystem oder individuelle Annäherungsversuche an einen schwierigen Gegenstand? Anmerkungen zur erneuten »Legasthenie«-Diskussion. In: Brügelmann, Hans (Hg.): *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*. Konstanz: Ekkehard Fraude, S. 22–31.
- EGGER, KURT (1985): *Zweisprachige Familien in Südtirol: Sprachgebrauch und Spracherziehung*. Innsbruck (= Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft, German. Reihe Bd. 27).
- DERS. (1994): *Die Sprachen unserer Kinder. Spracherwerb in einem mehrsprachigen Gebiet*. Meran: Alpha & Beta.
- EGGER, KURT; LARDSCHNEIDER MCLEAN, MARGARETH (2001): *Dreisprachig werden in Gröden. Eine Studie zum Spracherwerb in der frühen Kindheit*. Bozen: Istitut Pedagogich Ladin.
- ERICHSON, CHRISTA (1987): Aus Fehlern soll man klug werden. Überlegungen zum Lernen aus Fehlern. In: Balhorn, Heiko; Brügelmann, Hans (Hg.): *Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder*. Konstanz: Ekkehard Faude, S. 148–157.
- GOOD, BRUNO (1994): Hochdeutschfehler – und wie man mit ihnen umgehen kann. In: Sieber, Peter; Sitta, Horst (Hg.): *Mundart und Hochdeutsch im Unterricht*. Aarau-Frankfurt/M.-Salzburg: Sauerländer, S. 45–52.
- KOLDE, GOTTFRIED (1981): *Sprachkontakt in gemischtsprachigen Städten. Vergleichende Untersuchungen über Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschiedensprachiger Jugendlicher in den Schweizer Städten Biell/Bienne und Fribourg/Freiburg i.Ue*. Wiesbaden: Steiner (= ZDL, Beihefte, Bd. 37).
- LAURÉN, CHRISTER (2006): *Die Früherlernung mehrerer Sprachen. Theorie und Praxis*. Meran: Alpha & Beta.
- SAXALBER, ANNEMARIE (Hg., 21994): *Dialekt – Hochsprache als Unterrichtsthema*. Bozen: Südtiroler Kulturinstitut/Pädagogisches Institut (1. Auflage 1985).
- SELINKER, LARRY (1972): Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics*, Vol. 10, S. 209–231.
- DERS. (1992): *Rediscovering Interlanguage*. Longman: London.
- SIEBER, PETER (1990): *Perspektiven einer Deutschdidaktik für die deutsche Schweiz*. Aarau-Frankfurt/M.-Salzburg: Sauerländer.
- DERS. (1999): Wie erwerben wir Sprachfähigkeiten? In: *i-mail, Magazin der Interkantonalen Lehrmittelzentrale* H. 3, S. 4–7. http://www.ilz.ch/component/option,com_docman/Itemid,51/task,cat_view/gid,30/ [Zugriff: 21.9.2009].
- SIEBER, PETER; SITTA, HORST (Hg., 1988): *Dialekt und Hochsprache im Unterricht*. Aarau-Frankfurt/M.-Salzburg: Sauerländer.
- STERN, OTTO (1994): Wie lernen Kinder in der Deutschschweiz Hochdeutsch? In: Sieber/Sitta 1988, S. 23–35.
- DERS. (2004): Wie kommen neue Sprachen ins Gehirn? Was die Schule von der Zweitspracherwerbsforschung lernen kann. In: *ph | akzente* 02, S. 3–8.
- TOMASELLO, MICHAEL (2003): *Constructing a Language. A Usage-Based Theorie of Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts-London: Harvard University Press.
- WEBER EGLI, DANIELA (1992): *Gemischtsprachige Familien in Südtirol/Alto Adige. Zweisprachigkeit und soziale Kontakte*. Meran: Alpha & Beta.

Franz Derdak, Karin Neidhart

Deutsch-Wettbewerb »Kommunikation & Präsentation« Eine Unverbindliche Übung mit Wettbewerbsabschluss

Es genügt nicht, dass man zur Sache spricht.
Man muss zu den Menschen sprechen.
(Stanislaw Jerzy Lec)

1. Entwicklung und Status quo

Vor nunmehr bereits fünfzehn Jahren initiierten die beiden Leiterinnen der Wiener »ARGE GermanistInnen an AHS«, Eva Holzmann und Elisabeth Schabus-Kant (vgl. Schabus-Kant 2003), im Rahmen der Schulolympiaden unter der Ägide von Landes-schulinspektor Karl Blüml die *Unverbindliche Übung* (mit einer Wochenstunde) »Deutsch-Wettbewerb« für SchülerInnengruppen von sieben bis elf Teilnehmenden mit dem Kompetenzschwerpunkt »Kommunikation und Präsentation« zu einem jeweils festgelegten Rahmenthema, das auch lehrplangemäß Fächer verbindendes Arbeiten anstrebt, für den wienweiten Abschlusswettbewerb; zu den Themen zählten bisher zum Beispiel: Jugend, Arbeit, Geld, Sprache, Zukunft, Fußball, Klima, Kunst. Jährlich gleichbleibend sind die grundlegenden Übungsmodule, die altersgemäß und schülerInnenzentriert in der Einführungsphase im Mittelpunkt stehen. Sie folgen der eigens entwickelten Lehrgangsstruktur, die einsehbar ist auf der Homepage des Wiener BGRg 5, Rainergasse 39 (www.rainergymnasium-wien.at).

FRANZ DERDAK, AHS-Lehrer u. a. für Deutsch, Schulbibliothekar am Wiener BG 13, Fichtnergasse, Fachkoordinator für Deutsch, Schulkoordinator für Leseeziehung, Mitkoordinator des Deutsch-Wettbewerbs des Stadtschulrates für Wien, Coach beim Jugend-Redewettbewerb, Redaktionsmitglied der österreichischen Zeitschrift für KJL *1000 und ein Buch* sowie Rezensent der »AG Kinder- und Jugendliteratur«; diverse Publikationen und Übersetzungen. E-Mail: derdak_fx@gmx.at

KARIN NEIDHART, AHS-Lehrerin für Deutsch, Französisch und das schulautonome Fach Kommunikation, Präsentation und Rhetorik am Wiener BGRg 5, Rainergasse, Mitkoordinatorin des Deutsch-Wettbewerbes des Stadtschulrates für Wien, Coach beim Jugend-Redewettbewerb; diverse Publikationen. E-Mail: Neidhart.karin@gmx.at

2. Schwerpunkte des Lehrgangs

Die auf dieser Homepage genannten Unterrichtsschwerpunkte sind als Rahmenprogramm zu verstehen, die zur schülerInnenorientierten Auswahl einladen:

2.1 Rahmenprogramm zur Entwicklung mündlicher Sprachkompetenz und Ziele

Das Rahmenprogramm umfasst folgende Teilschwerpunkte:

- Was ist Kommunikation?
- diverse Kommunikationsformen (wie Diskussion, Moderation, Interview)
- richtiges Atmen – richtiges Sprechen
- Körpersprache
- Informationen finden, bewerten, auswählen und aufbereiten
- Visualisierungsmöglichkeiten
- Medieneinsatz
- Einzelpräsentation – Gruppenpräsentation
- Argumentationsstrategien
- sprachliche Konfliktbewältigung

Ziel der Unverbindlichen Übung ist es, persönlichkeitsbildend zu wirken und Fähigkeiten im mündlich kommunikativen Bereich zu fördern: Die Vermittlung von Präsentationstechniken ist wohl sehr bedeutsam, aber nicht das alleinige Ziel, das viel weiter gefasst ist und bis in die Entwicklung sozialer Kompetenzbereiche ausstrahlen soll. Obwohl im Lehrplan für das Fach Deutsch »Sprechen« an erster Stelle steht, bietet der Regelunterricht nur marginale Möglichkeiten zur Entwicklung diesbezüglicher Fähigkeiten, speziell wenn man die Klassengröße von 25+ SchülerInnen bedenkt. (Die oft genannte Forderung nach einer Gruppenteilung auch in Deutsch soll hier nicht unerwähnt bleiben!) Die Unverbindliche Übung bietet nun die Möglichkeit, in einer überschaubaren Gruppe mit realisierbaren Kommunikationsmöglichkeiten das vorrangig genannte Lehrplanziel zu erfüllen. Dabei wird Präsentation als spezifische Kommunikationssituation gesehen, die moderne Visualisierungstechniken integriert.

2.2 Übungen zur mündlichen Kommunikation im Jahresablauf

Am Anfang des Schuljahres sind vor allem Kommunikationsübungen zur Teambildung mit besonderer Berücksichtigung der Konfliktfähigkeit und Konfliktbewältigung zielführend, wobei auch altersheterogene Gruppen sehr erfolgreich arbeiten, weil ältere SchülerInnen autonome Arbeitsabschnitte übernehmen können. Gleichwohl diese Unverbindliche Übung im Bereich der Olympiaden scheinbar nur als Begabtenförderung angesiedelt ist, zeigt sich sehr bald in der Praxis die große integrative Kraft dieses Zusatzangebotes bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die in amikalem Milieu ohne Notendruck ihre sprachlichen Defizite minimieren können. Lehrenden kommt dabei die interessante und pädagogisch

wirkungsvolle Rolle des Coachs zu; die hier beidseitig gewonnenen positiven Erfolgserlebnisse wirken konstruktiv und erfolgreich in den Regelunterricht. Die Person des Lehrers/der Lehrerin wird als Partner/in erlebt. Für Lehrende wie Lernende eröffnen sich auf diese Weise beglückende schulische Lernhorizonte!

Im weiteren Jahresverlauf sind auch – je nach Altersgruppe – Vernetzungen zur Berufsorientierung sowie zur Vorbereitung der mündlichen Reifeprüfung möglich. Freilich konkretisieren sich die Übungen immer deutlicher in Richtung Jahresthema. Einem allgemeinen Brainstorming folgt die Festlegung auf den mehrheitlich in der Gruppe sich durch Diskussion und Argumentation herauskristallisierenden Einzelaspekt des Rahmenthemas. Recherchen werden betrieben, Visualisierungen erstellt, dramatische Strategien für die Gruppenpräsentation des wienweiten Schlussbewerbes im Festsaal des Rainergymnasiums entworfen und geprobt. Der Erlass des Stadtschulrates für Wien (Zl. 240.127/8-2008) grenzt die etwa acht- bis zehnminütige Gruppenpräsentation gegenüber Darbietungen des »Darstellenden Spiels« ab und konzentriert diese auf das Medium »Mensch«, der technische Einsatz soll bloß der Hilfestellung dienen.

2.3 Wienweiter Schlussbewerb im Rainergymnasium

Höhepunkt ist ohne Zweifel der Schlussbewerb, geprägt durch den olympischen Gedanken. Es gibt keine Gewinner, nur Sieger. Alle profitieren. Die SchülerInnen durch das wertschätzende Feedback der fachkundigen Jury, zusammengesetzt aus führenden PädagogInnen, aber auch aus SchülerInnenvertreterInnen. Für die Lehrenden ist die Jahresarbeit sichtbar. Festgehalten werden die erbrachten Leistungen in Urkundenform, die sowohl als Leistungsnachweis für eine spätere Bewerbung der SchülerInnen dienen können als auch für die jeweiligen Schulen im Sinne der Öffentlichkeitsarbeit bedeutsam sind.

2.4 Nachlese

Die SchülerInnen nehmen das fachlich differenzierte Feedback besonders ernst, ernster als ein Ranking. Noch stundenlang werden positiv Erwähntes, aber auch als entwicklungsfähig Genanntes diskutiert, und diese gewonnenen Erkenntnisse werden als Impulse für das Folgejahr im Sinne des Qualitätsmanagements wirksam.

3. Optimierende Entwicklung lustbetonter Einstiege anhand konkreter Beispiele

3.1 Themenfindung

Nach der Gruppenbildung erfolgt die Fokussierung auf das jährlich neu vorgegebene Rahmenthema. Die sich dabei ergebenden Diskussionen eröffnen Übungsräume für demokratische Argumentationsstrategien. Pro-Kontra-Überlegungen werden angestellt und erörtert, gefolgt von angeregten Diskussionen unter folgenden Aspekten: inhaltliche Spannung, Authentizität, Publikumswirksamkeit, materielle sowie

intellektuelle Ressourcenverfügbarkeit, Altersgemäßheit (speziell in der altersmäßig heterogenen Gruppe), Zeitmanagement und Medienverfügbarkeit.

Der dabei wirksam gewordene Schub in Richtung Sozialintegration soll nicht unerwähnt bleiben – das bestätigend, was Heinz Klippert als Motto seinem Band über Kommunikationstraining vorangestellt hat: »Verständnisvolle Kommunikation ist eine Kunst, die den sozialen Zusammenhalt begünstigt und demokratisches Handeln fördert, im Klassenraum und anderswo. Wer daher die Schüler[Innen] das Sprechen und Zuhören lehrt, wer sie zum Argumentieren und Diskutieren befähigt, der ist im besten Sinne des Wortes ein Förderer des demokratischen Gemeinwesens.« (Klippert 2000. o.S.)

3.2 Themenumsetzung

Das jährlich festgelegte Rahmenthema der Unverbindlichen Übung ermöglicht die verschiedensten Interpretationen, der Kreativität kann man freien Lauf lassen. Elemente wie Rollenspiel, Kabarettsszenen, Millionenshoweinlagen, musikalische Clips, Plakatinstallationen, Powerpoint können die Aussage der Präsentation verstärken, müssen aber auf einer Metaebene reflektiert werden. Die unterschiedlichen Präsentationszugänge sind für die zusehenden Gruppen ebenfalls interessant und impulsgebend. – Diese Vielgestaltigkeit sowie die Altersunterschiede würden ein Ranking ad absurdum führen.

3.3 Zwei konkrete Präsentationsbeispiele

3.3.1 »Fußball« (Schuljahr 2007/08)

Die Präsentation aus dem Rainergymnasium zu diesem Thema veranschaulichte fußballerische Bewegungselemente als erfolgreiche Kommunikationsabläufe im Team (»Ich spiele dir den Ball zu.«), die unabdingbar sind für erfolgreiche Taktik und Technik. Außerdem wurde in einem temporeichen Spiel gezeigt, was Fußball alles bedeuten kann: Sieg, Niederlage, das Live-Dabeisein, aber auch die randalierenden Hooligans. Dass Fußball auch Kunst bedeuten kann, wurde dabei auch nicht vergessen, gibt es doch viele Karikaturen zum Thema »Fußball«. Für die SchülerInnen bedurfte es einiger Proben, bis es schließlich gelang, die temporeichen Bewegungselemente in der Raumkoordination, aufgebaut wie ein Fußballspiel, mit den eher statischen Positionen auf metasprachlicher Ebene abzustimmen. Interessant war dabei festzustellen, dass dieses Thema besonders bei Mädchen Anklang fand.

3.3.2 Beistrichsetzung als Kriminalfall

(Rahmenthema »Sprache« im Schuljahr 2006/07)

Angeregt durch den Artikel *Wir bitten die Zuschauer nicht zu fotografieren* von Sabine Gorschlüter (2001) wurde eine Präsentation zum im Regelunterricht nicht immer sehr ästimmten Kapitel »Beistrichsetzung« lustbetont mittels des Vehikels

Abb. 1: Von den SchülerInnen entwickelte Beistrichregeln zum Rahmenthema »Sprache« im Schuljahr 2008/09



H TOY ΑΓΑΘΟΥ ΙΔΕΑ ΜΕΓΙΣΤΟΝ ΜΑΘΗΜΑ



- 1 Beistrich bei Aufzählungen anstelle von UND oder ODER
- 2 Beistrich zwischen den Hauptsätzen einer Hauptsatzreihe, ob verbunden oder unverbunden durch Bindewörter
- 3 Beistrich zwischen Hauptsatz und Gliedsatz
 - 3.1 Subjektsätze - oft mit WER oder WAS eingeleitet
 - 3.2 Objektsätze - oft mit DASS oder OB eingeleitet
 - 3.3 Gruppe der Adverbialsätze, also Umstandssätze
 - 3.3.1 Orts- oder Lokal-Sätze
 - 3.3.2 Zeit- oder Temporal-Sätze
 - 3.3.3 Art- oder Modal-Sätze
 - 3.3.4 Begründungs- oder Kausal-Sätze
 - 3.4 Beifügesätze - Attributsätze - Relativsätze
- 4 Satzwertige Mittelwort- oder Partizipial-Gruppe
- 5 Satzwertige Nennform- oder Infinitivgruppe
- 6 Beistrich kommt bei Vergleichen mit WIE und ALS, wenn eine Personalform folgt
- 7 Beistrich kommt bei der Anrede
- 8 KennerInnen setzen auch nach einem nicht nur floskelhaften BITTE einen Beistrich

»Krimi« unter dem reißerischen Titel »COMMA – OR CRIME!« gestaltet. Nicht nur der Beistrichregel-Katalog musste daraufhin entwickelt werden, auch die Beispiele dieses oft als trocken betrachteten Stoffes bekamen einiges an pffiffig Spannendem ab wie etwa beim Beispielsatz für den Beistrich beim vorzeitigen Temporalsatz: »Nachdem er die Pistole gezogen hatte, machte er ein tolles Angebot!« Alle daraus rekrutierte kriminelle Energie mündete aber ganz sublimiert und solide in einer durchaus als Merkblatt verwendbaren Powerpoint-Folie, wie die Abbildung 1 zeigt.

3.4 Das Rollenspiel

Besonders gerne nehmen die SchülerInnen die Möglichkeit des Rollenspiels aktiv wahr, wenn sie sich ihre Rolle aussuchen können. Eine Perspektive, die zu ihrer konträr ist und somit Empathie, Imaginationskraft sowie eine ihnen fremde Weltsicht erfordert, wird ungerne angenommen, und es bedarf gelegentlich pädagogischer Überzeugungskraft, diese Lernprozesse als sinnvoll zu erkennen und zu durchlaufen. Erst im Laufe des Arbeitsprozesses erleben sie das Spannende des Rollenwechsels. Der komplexe Zugang auf der Metaebene eröffnet sich ihnen erst allmählich. Sie gewinnen damit Einsichten in mehrfacher Hinsicht: Eigenes Rollenverhalten wird situativ reflektiert, Werthaltungen, die hinter dem Rollenverhalten anderer Personen stehen, können besser eingeschätzt werden.

3.5 SchülerInnencharakteristik

Ein Erfahrungswert ist in Bezug auf die SchülerInnencharakteristik besonders hervorzuheben. Gerade die im Regelunterricht eher nicht leistungsbereiten SchülerInnen zeigen sich in der Unverbindlichen Übung – ohne Notendruck – nicht selten überraschender Weise eigenständig aktiv. Dies hat auch positive Auswirkungen auf den schulischen Regelunterricht, wo SchülerInnen oft ein freiwilliges, zusätzliches Engagement zeigen. Ebenso wird auf SchülerInnenseite die LehrerInnenrolle als Coach geschätzt, was wiederum der Lernatmosphäre zugute kommt.

3.6 Zeitmanagement

Das sinnvolle Umgehen mit der Ressource »Zeit« ist wegen des strikten Jahresablaufes mit dem Fixpunkt »Schlussbewerb« von elementarer Wichtigkeit. Gerade bei einer Teampräsentation kommt es auf die konsequente Vorbereitungsarbeit durch jeden Einzelnen an. Im Sinne einer realistischen Zeitwahrnehmung kann man Zeitmanagementplanungen in den Unterrichtsablauf integrieren, in grafischer Form, wobei Detailaufgaben aufgelistet werden.

3.7 Informationskompetenz

Zugang zu Informationen finden die SchülerInnen der Web-Generation äußerst leicht. Schwer hingegen fällt ihnen das Bewerten und Auswählen sowie Aufarbeiten nach publikumsgerechten Kriterien. Man fühlt sich erinnert an ein Phänomen, das, an eine angebliche Bemerkung von Thomas Stearns Eliot anknüpfend, folgendermaßen umrissen werden kann: »Where is wisdom lost in knowledge, where is knowledge lost in information, where is information lost in data?« In diesem Sinne kommt uns Lehrenden die Aufgabe zu, zur qualitativen Sichtung und zur praktischen Anwendung der Rechercheergebnisse zielorientiert im Rahmen der Entwicklung der Präsentation nachdrücklich hinzuzuführen.

3.8 Visualisierung

Rechercheergebnisse werden für die Gruppenpräsentation in Visualisierung umgesetzt. Wenngleich der Medientheoretiker Marshall McLuhan, der bekanntlich mit seiner These »The medium is the message« populär geworden ist, meint, das Wesentliche des Mediums liege in seiner Form und nicht in dem vom Medium übermittelten Inhalt, soll der Inhalt in der Präsentation nicht ins Hintertreffen gelangen. Das Ziel der Unverbindlichen Übung ist es, auf die inhaltliche Aussage zurückzuführen und die Visualisierung nicht zum Selbstzweck werden zu lassen.

In der Beherrschung der EDV-Tools zeigen SchülerInnen oft berücksichtigende Kenntnisse, deren Transfer auf aussagekräftige Präsentationen pädagogischer Orientierung bedarf. Im Anschluss an den aus der Wirtschaftssprache abgeleiteten Begriff »Kannibalisierungseffekt« besteht bei einer Überbewertung technischer »Spie-

lereien« bei der Visualisierung die Gefahr, dass sich Präsentierende damit völlig unnötig selbst Konkurrenz in der Publikumsaufmerksamkeit bereiten.

3.9 Feedback

Für den kommunikativen Kompetenzbereich ist wertschätzendes Feedback unabdingbar, um Impulse geben und annehmen zu können. Als hilfreich erwiesen hat sich bereits bei jüngeren SchülerInnen eine gewisse Normierung mit folgenden zwei vorgegebenen Satzmodellen: »Sehr gut hast du ... gemacht! Besser machen hättest du können ...!« Das Annehmen-Können von konstruktiver Rückmeldung fällt vielen SchülerInnen schwer, da sie diese persönlich nehmen. Selbsteinschätzung und Fremdwahrnehmung differieren häufig und müssen erst sukzessive austariert werden. Unterstützend dabei ist die Videoaufnahme als Mittel des Feedback-Gebens, die schon beim »work-in-progress« eingesetzt werden sollte und die dem Präsentator/der Präsentatorin auch die Außenperspektive bei der eigenen Präsentation ermöglicht. Schließlich steht dann auch noch eine Videogesamtdokumentation der Schlusspräsentation, erstellt von SchülerInnen der Koordinationsgruppe aus dem Wiener BG 13, Fichtnergasse, zur Verfügung. Diese kann zudem Ausgangspunkt für die Arbeit im Folgejahr sein.

Das Prinzip des wertschätzenden Feedbacks, das wesentlich zum Erfolg des Schlussbewerbes und damit der Jahresarbeit beiträgt, erfolgt auch über die Außenperspektive durch die Jury des Schlussbewerbes. Folgende Leitfragen haben sich als Ausgangspunkt schon jahrelang bewährt:

- Eigenständigkeit, Echtheit, Originalität
- Informationsgehalt, Wissen, Aufbereitung & Vermittlung
- Körpersprache, themen- und aussagengerechtes Agieren
- Medieneinsatz, themen- und aussagengerechte Auswahl und Aufbereitung
- Sprache, Artikulation, Sprachgewandtheit
- Teamarbeit, Zusammenwirken, Harmonie des Ablaufs

Durch das Prinzip eben dieses wertschätzenden Feedbacks wird an »Fehlern« die Impulskraft hervorgehoben, und es entsteht somit direkt eine qualitativ ansprechende und individualisierende Fehlerkultur.

4. Wienweite Koordination der Unverbindlichen Übung »Deutsch-Wettbewerb: Kommunikation und Präsentation«

Den Verfassenden kommt neben der Leitung einer Präsentationsgruppe die wienweite Koordination des »Deutsch-Wettbewerbes: Kommunikation und Präsentation« zu. In der terminlichen Jahresplanung wird gemeinsam mit Herrn Landesschulinspektor Karl Blüml auch das aktuelle Rahmenthema festgesetzt. Charakteristikum der Koordinationsgruppe ist, dass sie sowohl aus LehrerInnen als auch aus SchülerInnen besteht. Nach Bekanntwerden der teilnehmenden Schulen findet ein informatives Koordinationstreffen statt, das auch fachdidaktischen Workshop-

charakter hat. Die SchülerInnen aus der Koordinationsgruppe betreuen nun wohl vorbereitet und dadurch weitgehend selbstständig den Ablauf des Schlussbewerbes sowie seine Dokumentation samt Öffentlichkeitsarbeit: Begrüßung der Teilnehmenden, Buffetbereitstellung, Moderation, technische Betreuung der Präsentationsanlagen, filmische Dokumentation bis zur journalistischen Publikation inklusive Homepage-Gestaltung (*www.rainergymnasium-wien.at*). Auch mit dieser SchülerInnengruppe findet eine intensive Nachbesprechung statt. Thema dieser ist der Ablauf der Schlussveranstaltung. Die dabei gewonnenen Evaluationsergebnisse sind wiederum Grundlage für die nächstjährigen Organisationsabläufe.

5. Worten der Welt

In der Öffentlichkeit werden oft die Begriffe »Bildung« und »Ausbildung« als sich konträr ausschließend angesehen. Wenn auch in der Unverbindlichen Übung »Deutsch-Wettbewerb: Kommunikation und Präsentation« Kommunikations- und Präsentationstools vermittelt werden, gewinnen diese aber erst an Authentizität, sobald sie Jugendliche apperzipieren. Durch die Vermittlung der Kompetenzen zur Gestaltbarkeit, folglich dem Aufzeigen historisch-politischer Zusammenhänge, zur Durchschaubarkeit, also zur Förderung von Wissenschaftsorientierung und Erkenntniskritik, zur Sinnlichkeit, somit zur Anregung von Eigentätigkeit sowie dem Verbinden von Erfahren mit Erleben, zur Ganzheitlichkeit, d. h. dem Verständlichmachen lebenspraktischer Zusammenhänge, und schließlich zur Solidarität, mithin dem Abbauen von Beschränkungen und der Stärkung der SchülerInnen, erfolgt kommunikative Bildung etwa im Sinne von Hartmut von Hentig als »die Belehrung und authentische Erfahrungen ermöglichende Selbstfindung und -bestimmung gegenüber dem Systemcharakter der Gesellschaft« (nach *Microsoft Encarta* dt. 2006 – Stichwort »Bildung«).

Literaturverzeichnis und ausgewählte Bibliographie aus der Praxis

- AKIN, TERRI (2000): *Selbstvertrauen und soziale Kompetenz. Aktivitäten und Spiele für Kids ab 10*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- ALT, JÜRGEN A. (2003): *Richtig argumentieren oder wie man in Diskussionen Recht behält*. München: C. H. Beck (= Beck'sche Reihe, 1346).
- APEL, HANS J. (2002): *Präsentieren – die gute Darstellung. Darstellen: Vortragen – Vormachen – Vorführen – Visualisieren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Bösch, Manfred; Kaiser, Astrid (Hg.): Basiswissen Pädagogik. Unterrichtskonzepte und -techniken, Bd. 3).
- BIRKENBIHL, VERA F. (1992): *Signale des Körpers. Körpersprache verstehen*. München: mvg (= mvg-Paperbacks, 228).
- ERNST, KARL; RUTHEMANN, URSULA (2003): *10 x 10 Übungen zur Kommunikation*. Zofingen: Erle Verlag (= 10 x 10 Aufgaben und Spiele für den Unterricht, Bd. 8), 2., überarb. Aufl.
- FREY, DIETER; GREIF, SIEGFRIED (Hg., 1987): *Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München-Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2., erw. Aufl.
- GORSCHLÜTER, SABINE (2001): *Wir bitten die Zuschauer nicht zu fotografieren. Experimente mit dem Komma beim Verfassen von Kriminalgeschichten*. In: *Praxis Deutsch*, H. 170, S. 44–46.

- GRAMSBERGEN-HOOGLAND, YVONNE H.; VAN DER MOLEN, HENK; BLOM, HERMAN (1999): *Kommunikations-training für Studium und Praxis*. Übersetzt von Wiesje Lok. Köln: Fortis (= Reihe Wirtschaft und Recht).
- KARGL, MARIA; WETSCHANOW, KARIN; WODAK, RUTH; PERLE, NÉLA (1997): *Kreatives Formulieren. Anleitungen zum geschlechtergerechten Sprachgebrauch*. Wien: BM für Frauenangelegenheiten und Verbraucherschutz (= Schriftenreihe der Frauenministerin, Bd. 13).
- KLEIN, HANS M. (2001): *Exzellente streiten. Kritik angriffsfrei äußern und annehmen, Konfliktgespräche elegant meistern*. Regensburg: Walhalla und Praetoria.
- KLEIN, SUSANNE (2001): *Trainingstools. 19 Methoden aus der Psychotherapie für die Anwendung im Training. Ein Nachschlagewerk für Trainer und Personalentwickler*. Offenbach: Gabal.
- DIES. (2007): *Wenn die anderen das Problem sind. Konfliktmanagement, Konfliktcoaching, Konfliktmediation*. Offenbach: Gabal.
- KLIPPERT, HEINZ (2000): *Kommunikations-Training. Übungsbausteine für den Unterricht II*. Illustriert von Heinz Kähne. Weinheim-Basel: Beltz & Gelberg.
- KOCH, EVELYN; PASSENS, BERND (Hg., 2002): *Präsentationen gekonnt durchführen*. Stuttgart: EduMedia GmbH.
- MAKRANDREOU, MARGIT; RODLAUER-AIGNER, BEATE; GEBESHUBER, GABRIELE (1998): *Rhetorik – Kommunikation – Präsentation. Methoden zur Selbstentfaltung*. Wien: Manz Verlag Schulbuch.
- MATOUSCHEK, BERND; STOISITS, TEREZIJA (Hg., 2000): *Böse Worte? Sprache und Diskriminierung. Eine praktische Anleitung zur Erhöhung der »sprachlichen Sensibilität« im Umgang mit Anderen.!* Klagenfurt/Celovec: Drava.
- MAYER, LEOPOLD; STANEK, WOLFGANG (2004): *Kommunikation, Rhetorik, Präsentation*. Linz: Trauner Verlag.
- MIYATA, CATHY (2003): *Vortragen – Zuhören – Kommunizieren. Ein Trainingsbuch*. Übersetzt von Fritz Helmschrott. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- MOLCHO, SAMY (1983): *Körpersprache*. Mit Fotografien von Thomas Klinger und Hans Albrecht Luszkat. München: Mosaik.
- Praxis Deutsch*, H. 144 (»Reden lernen«), 1997. Seelze: Friedrich.
- RUSHTON, ROSIE: *Power-Talk für Teens. Über den Umgang mit anderen*. Übersetzt von Evelyn Kapaun. Wien: Ueberreuter.
- SCHABUS-KANT, ELISABETH (2003): Das »Wiener Modell«. Vom Pilotprojekt Deutsch-Olympiade zur Unverbindlichen Übung Deutschwettbewerb »Kommunikation & Präsentation«. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 3, S. 68–75.
- SCHILLING, DIANNE (2000): *Miteinander klarkommen. Toleranz, Respekt und Kooperation trainieren*. Übersetzt von Anneli Kinzel. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN (1988): *Miteinander reden. Band 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (= rororo – Sachbuch, 7489).
- DERS. (1989): *Miteinander reden. Band 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (= rororo – Sachbuch, 8496).
- DERS. (142005): *Miteinander reden. Band 3. Das »Innere Team« und situationsgerechte Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (= rororo – Sachbuch, 60545).
- SCHWÄBISCH, LUTZ; SIEMS, MARTIN (1974): *Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Kommunikations- und Verhaltenstraining*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (= rororo, 6846).
- STANEK, WOLFGANG; MAYER, LEOPOLD (2006): *Persönlichkeitsentwicklung und soziale Kompetenz*. Linz: Trauner Verlag.
- TANNEN, DEBORAH (1994): *Das hab' ich nicht gesagt! Kommunikationsprobleme im Alltag*. Übersetzt von Maren Klostermann. München: Goldmann (= Goldmann, 12407).
- WAGNER, ROLAND W. (2002): *Übungen zur mündlichen Kommunikation. Bausteine für rhetorische Lehrveranstaltungen*. Regensburg: BVS.

Andrea Moser-Pacher, Albert Wogrolly

Erzählen

Förderung der Sprachkompetenz und der Vorstellungskraft durch Erzählen und Zuhören

1. Einleitung

Eine der Säulen des Deutschunterrichts ist naturgemäß die Förderung der Sprachkompetenz. Seit jeher wird versucht, allerlei Übungen zu ersinnen, um Fertigkeiten des Sprechens und Schreibens zu trainieren. Dabei allerdings spielten (und spielen) Überlegungen, welcher Grad an Sprachbeherrschung als gegeben angenommen wird, kaum eine Rolle. Was aber »können« die uns anvertrauten Schülerinnen und Schüler? Bis zu welchem Grad beherrschen sie ihre Muttersprache oder – zumindest im urbanen Raum in zunehmendem Maße – ihre Zweitsprache? Und welche Rolle spielt die unterschiedlich große Kluft zwischen Umgangssprache (regionale Variante, Dialekt) und Standardsprache gerade in ländlichen Gebieten Österreichs beim Erwerb standardsprachlicher Normen? (Vgl. Muhr 1984)

Solche und ähnliche Fragestellungen führen letztlich dazu, sich mit sehr grundsätzlichen Überlegungen zu befassen, etwa der Frage, was hinter dem Sprechen tatsächlich steht (vgl. Krämer/König 2002). Weshalb hinterlässt die primäre Sprachsozialisation derart unterschiedlich ausgestattete Sprecher/innen? Was spielt sich sprachlich in den Familien ab? Wo sind die Gemeinsamkeiten, wo liegen die Unterschiede?

ANDREA MOSER-PACHER unterrichtet Deutsch und Geographie an der HTBLA Weiz sowie Fachdidaktik Deutsch an der Karl-Franzens-Universität Graz. E-Mail: andrea.moser-pacher@uni-graz.at

ALBERT WOGROLLY unterrichtet Deutsch und Geschichte an der HTBLA Weiz sowie Fachdidaktik Deutsch an der Karl-Franzens-Universität Graz. E-Mail: awogrolly@htbla-weiz.ac.at

2. Erzählen als Urform der Kommunikation

Erzählen ist gewissermaßen die Urform der Kommunikation. Was man erlebt hat, wird erzählt – mehr oder weniger ausschweifend oder wortkarg. Die knappe und präzise Informationsweitergabe dagegen war Sache des Militärs, ist auch die Austauschform in technisch-ökonomischen Zusammenhängen. Das Erzählen hat etwa im orientalischen Kulturkreis einen besonderen Stellenwert, gerade auch in seiner mündlichen Performanz, aber auch in südslawischen Gegenden gab es noch bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts eine lebendige Erzähltradition (vgl. Merkel/Nagel 1982).

Ein weiterer Punkt ist, dass das Erzählen in allen Kulturen und zu allen Zeiten ein zentraler Aspekt des Miteinander und des Ausdrucks einer spezifischen kulturellen Lebendigkeit war und ist.

Erzählen wird im Alltag (vgl. Ehlich 1980) und in funktionierenden Familienstrukturen gepflegt. Christel Oehlmann (2007) beschreibt die ländliche Küche ihrer Großmutter im Ostpreußen der Vorkriegszeit: Nachbarinnen kamen, erzählten, die am Herd waltende Großmutter nickte, antwortete beiläufig, hörte zu – bis zum nächsten Mal. So wurde das Band der Zugehörigkeit (Hervorhebung durch die AutorInnen) geknüpft, das im ländlichen Raum die Gesellschaft geprägt hat. Erzählen schafft einen Vertrauensraum, den auch noch viele Schülerinnen und Schüler in ihren Elternhäusern haben, daran lässt sich anknüpfen, damit lässt sich auch kompensatorisch arbeiten: Erzählen als soziales Lernen. Einfach erzählen, was ist, ohne Zwang zur (schriftlichen) Schulform mit Höhepunkt, Erzählkern und weiteren sprachlichen Attitüden, die für spracharme, wenig phantasiebegabte Schülerinnen und Schüler kaum zu schaffen ist. Erzählen taucht ein in den Bereich der Archetypen, Mythen und Märchen und kann von dieser Seite her über die Tiefenschichten der menschlichen Seele und des Sprachbewusstseins über andere Kanäle als Sprachimpuls an der Alltagsoberfläche wirksam oder gar wirkmächtig werden (vgl. Betz 1985).

Erzählen ist nichts Fremdes, sondern etwas interkulturell Vertrautes, das sich gerade in Klassen, in denen sich Schüler/innen mit Migrationshintergrund befinden, als Vehikel für den Spracherwerb benutzen lässt. Erzählen ist meist mit Erfolgserlebnissen verknüpft. Im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik scheinen eine Vertiefung und ein Weiterbau an den Fertigkeiten sinnvoll und zielführend zu sein.

3. Warum Erzählen als Unterrichtsschwerpunkt?

Diese und die in der Einleitung gestellten Fragen standen im April 2008 am Beginn unserer Planung eines Unterrichtsentwicklungsprojekts für die künftige erste Klasse der Maschinenbaufachschule der HTBLA Weiz. Die Erfahrungen aus diesem Projekt und die fachdidaktische Reise der Autorin und des Autors in die Welt des Erzählens und Zuhörens sollen im Folgenden beschrieben und reflektiert werden. Auf unserer kognitiven didaktischen Landkarte war das Erzählen als verheißungsvoller Kontinent aufgetaucht, das Logbuch unserer sprach- und literaturdidaktischen Erkundung wollen wir einem interessierten KollegInnenkreis als Anregung zur Verfügung stellen. Eine sprachliche Fertigkeit, die alle Kulturen und Sprachfamilien verbindet und

innerhalb einer solchen keine Generationengrenzen kennt, ist das Erzählen (vgl. Ludwig 1981, Gerth 1990). Das Erzählmedium jedoch braucht ein zuhörendes Gegenüber. Die ZuhörerIn bzw. der Zuhörer setzt das Gehörte (Medium: Sprache) in Bilder und hierarchisch gestaltete Abbilder der Wirklichkeit gemäß ihrer/seiner Vorstellungskraft um (vgl. Fludernik 2006).¹ Und genau diese Vorstellungskraft ist es, die andererseits die/den ErzählerIn befähigt, ZuhörerIn in ihren/seinen Bann zu ziehen. Wenn diese drei Elemente (Erzählen – Zuhören – Vorstellungskraft) ein System bilden, muss es möglich sein, durch die Stärkung *eines* Elementes die anderen mit-zuziehen.² Zugleich ist zumindest das Erzählen eine Fertigkeit, die jede/r »kann«. Im Laufe unseres Projekts zeigte sich denn auch, dass diese Annahme stimmt, jedoch etwa die Zuhörfähigkeit bisweilen sehr unterentwickelt ist und daher zu einer Armut der Vorstellungskraft führt. Und nicht selten erleben wir Kinder, die aus spracharmer Umgebung kommen, weshalb auch die anderen Elemente unterentwickelt sind. Hier nun sollte unser Projekt ansetzen.

4. Was bietet die Didaktik?

Für Schüler/innen berufsbildender mittlerer Schulen gibt es kaum viable didaktische Konzepte. Dass solche für diese Zielgruppe aber entwickelt werden müssen, hat die PISA-Studie gezeigt: 21 Prozent der 15-Jährigen³ können kaum oder schlecht lesen, dies stellt nicht nur bildungspolitisch ein Problem dar, sondern auch volkswirtschaftlich. Wer kann Lehrlinge und Facharbeiter brauchen, die nicht lesen, schreiben, rechnen können? Ein zweiter wichtiger Punkt dabei: Die mangelnde Lesekompetenz wird hauptsächlich bei Burschen geortet.

Lese- und Literaturdidaktik sowie auch Sprachdidaktik, die sich an der gymnasialen Oberstufe und an den Verhaltensmustern der Bildungsschicht orientiert, muss zwangsläufig scheitern. Auf der Suche nach anderen Zugängen, die die Prinzipien der Individualisierung, der Diversität und der Gendersensibilität (doing gender) beherzigen, sind wir auf das Erzählen gestoßen, das von einigen FachdidaktikerInnen wieder als Lernfeld für die Sekundarstufe II präferiert wird. Zudem sind in den letzten Jahren einige Publikationen zum mündlichen Erzählen erschienen (Oehlmann 2007, Wardetzky 2007, Claussen/Merkelbach 2004, Ellrodt/Rechtenbacher 2006, Koch/Steinweg 2006) und der Hessische Rundfunk hat 2007 ein Funkkolleg mit dem Thema Erzählen ausgestrahlt.

1 Fludernik definiert in der Einleitung »Erzählung« als vom Verb »erzählen« kommend. Im Mittelpunkt steht also die Tätigkeit. Darüber hinaus sei die Erzählstruktur eine dem menschlichen Gehirn grundlegend entsprechende Struktur: Das menschliche Gehirn ist so konstruiert, »dass es viele komplexe Zusammenhänge in Erzählstrukturen oder in Metaphern (Analogien) fasst« (Fludernik 2006, S. 9).

2 Martin Haspelmath meint im Gegensatz zu den »Nativisten« mit Chomsky als führendem Vertreter, die Grammatik werde nicht vererbt, sondern entstehe Hand in Hand mit dem Spracherwerb sozusagen als »Nebenprodukt des Sprechens in der sozialen Interaktion« (Haspelmath 2002).

3 <http://derstandard.at/?url=?ressort=schuelerpisa> [Zugriff: 7.9.2008].

4.1 Didaktische Adaption

Für das Experiment »Erzählen« in der Fachschulklasse galt folgende Prämisse: Die Schüler befinden sich in der Pubertät und damit in einer Phase des Wandels, auch der Umstieg in eine neue Schule, die Fahrt in eine »große« Stadt (die Schulstadt Weiz) bringen Unsicherheiten und Veränderungen. Diese Brüche und Übergänge wollten wir einerseits in Alltagserzählungen thematisieren, mehr noch aber durch den Zugang über Mythen und Märchen. Dabei wurde eine sorgfältige Auswahl getroffen, männliche Wandlungs- und Reifungsprozesse sollten über archetypische Bilder (der einsame Wolf, das Häuten der Schlange, das Animalische, Einsamkeit und Rückkehr) angesprochen werden. Das Erzählen mit dem Zuhören zu kombinieren und dabei auch elektronische Medien einzusetzen, ergab sich einerseits aus der Beobachtung der Schülervorlieben (iPod, MP3-Player etc.), andererseits durch die didaktische Analyse, dass das Zuhören als andere Seite der »Medaille Erzählen« geschult und bewusst erlebt »gehört«.

4.2 Modell: Sprachförderung durch Erzählen

Im Wesentlichen geht es bei unserem Projekt um die Frage, wie kann (und soll) der Deutschunterricht neu und besser organisiert werden, damit er muttersprachliche Defizite, die nicht selten gerade Fachschüler/innen aufweisen, ausgleicht oder gar zum Verschwinden bringt. Die einzelnen sprachlichen Bereiche des Sprachgebrauchs in unterschiedlichen Kommunikationssituationen lassen sich bezüglich ihrer kognitiven Anforderungen definieren (vgl. Modell nach Cummins, Abb. 1).⁴

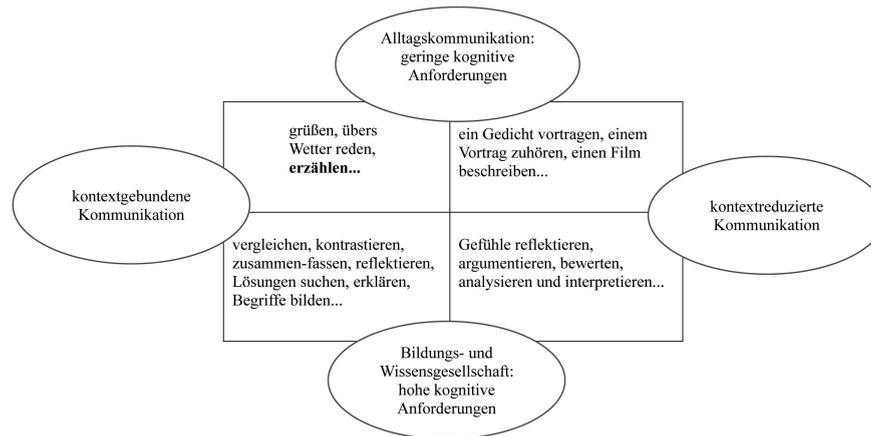
Die schulischen Lernziele des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe II sind in erster Linie in den beiden unteren dieser vier Felder abgebildet: Es sind dies die sprachlichen Anforderungen der Wissensgesellschaft.

5. Umsetzung in der unterrichtlichen Praxis

Am Beginn unserer Entscheidung, ein Modell zur Förderung der Sprachkompetenz für die Praxis an berufsbildenden mittleren Schulen zu entwickeln, standen theoretisch-fachdidaktische Überlegungen. Den Anstoß, dass unsere didaktische Auswahl in Richtung Erzählen und Zuhören gegangen ist, gab einerseits ein Vortrag von

4 Cummins unterscheidet den Grad der Sprachbeherrschung in BICS (= Basic Interpersonal Communicative Skills) und CALP (= Cognitive Academic Language Proficiency). Mit BICS werden Sprachfähigkeiten, die sich an der alltäglichen Kommunikation, also der Nahesprache, orientieren, bezeichnet. Die konzeptionelle Mündlichkeit prägt auch die schriftlichen Äußerungen der (Sprach)Lernenden. Mit CALP wird die konzeptionelle Schriftlichkeit, also die Distanzsprache, die für abstrakte begriffliche Operationen in intellektuell anspruchsvollen Situationen benötigt wird, bezeichnet. Diese ursprünglich für Zweitsprachen-LernerInnen definierte Unterscheidung betrifft jedoch auch ErstsprachenlernerInnen. Zur (konzeptionellen) Mündlichkeit vgl. auch den Beitrag von Ulf Abraham in diesem Heft, vor allem S. 10f.

Abb. 1: Sprachmodell nach Cummins (Graphik nach Baker 2006)



Univ.-Prof. Dr. Paul Portmann-Tselikas von der Universität Graz, der im Rahmen einer vom Fachdidaktikzentrum initiierten Fortbildung das Sprachmodell von Cummins (siehe Abb. 1) vorstellte, und andererseits weitere Initiativen dieses Zentrums, die in Richtung Hörpädagogik gegangen sind. Mit diesem theoretischen Rüstzeug und den Kontakten zu Rundfunkmacher/innen begannen wir Modelle für die Praxis zu entwickeln.⁵

Unser Fokus der Didaktik des Erzählens lag auf der Förderung der Sprachkompetenz, dies wollten wir erreichen durch ein vielfältiges Übungsangebot im Sprechen und Schreiben. Das didaktische Gebot lautete: Anreize in Form von verschiedenen Rede- und Schreibenanlässen zu schaffen und nicht engmaschiges Überprüfen im Sinne eines behavioristischen Lernsettings.

Ein wichtiges Übungsfeld ist das Sprechen miteinander: Ein Großteil der Klasse hat aufgrund der eher spracharmen soziokulturellen Herkunft wenig Kompetenz im gepflegten Sprechen miteinander, der Umgangston ist eher rau und nicht von den Konventionen der österreichischen Mittelschicht geprägt. Defizite orteten wir nicht nur in der Gesprächskultur, sondern auch in weiteren Sprachhandlungsfeldern. Appellative und direktive Sprachfunktionen werden von den Schüler/inne/n »beherrscht«, die referentielle Funktion und damit die Fähigkeit, abstrakt vorgegebene Themen schriftlich zu bewältigen, ist dagegen unterentwickelt (vgl. Hymes 1979).

⁵ In diesem Zusammenhang verweisen die Autor/inn/en darauf, dass es Aufgabe der Fachdidaktikzentren ist, als Drehscheibe zwischen Fachwissenschaft und Schulpraxis einen fachdidaktischen Theorierahmen zu erstellen und diesen den Kolleg/inn/en zugänglich zu machen, damit diese in ihrem differenziert ausgeprägten Arbeitsfeld (der »Basis«) passgenaue Programme entwickeln können. Nicht sinnvoll wäre die Entwicklung fixer Unterrichtsmodelle, weil die jeweiligen Unterrichtssituationen auf Grund der Heterogenität des Schülerpublikums und der unterschiedlichsten Rahmenbedingungen in unterschiedlichen Schultypen dagegen sprechen.

Ein weiteres Lernfeld ist das Sprechen vor der Gruppe, das für viele eine massive Herausforderung darstellt, deren Bewältigung aber einen gewaltigen Sprung in der Persönlichkeitsbildung (mutig sich trauen) bedeutet und zugleich auch die Übung für eine Fertigkeit ist, die in der modernen Berufswelt zunehmend unumgänglich scheint: sich selbst und Inhalte präsentieren zu können. Gleichsam als Nebeneffekt wird durch den Aufbau einer Teamfähigkeits- und Feedback-Kultur die soziale Kompetenz weiterentwickelt.

In der traditionellen Deutschdidaktik der Oberstufe steht vor allem das literarische Erzählen in seiner schriftlichen Form im Vordergrund. Was kaum angedacht und gepflegt wird, ist das mündliche Erzählen, auch als künstlerisch gestaltete Form. In mündlicher Hinsicht stehen nur mehr Referate oder Präsentationen im Vordergrund; denkbar wären aber auch handlungsorientierte Erzählungen. Mit dem Erzählen erreicht man im Gegensatz zu den strikten Präsentationen auch jenen Bereich der Tiefenschicht, der durch Bilder und Imaginationen charakterisiert wird (vgl. Oehlmann 2007, Betz 1985, Merkel 2000) und der die Quelle für schöpferische Wandlungen sein kann, auch der sprachlichen.

Daraus ergab sich die didaktische Entscheidung, kein übliches Präsentationstechniktraining wie in diversen Gegenständen (Rhetorik, Kommunikation) durchzuführen. Das Training erfolgt bei uns über die literarische Gattung »Erzählen«, weil es auch und vor allem um die Entwicklung der Imagination, der Fähigkeit, innere Bilder und Vorstellungen zu entwerfen, geht.

5.1 Vorbereitung und Einstimmung der Schüler/innen

Die Schwerpunkte des Erzählprojekts bildeten zwei Erzählworkshops mit Mag. Frederik Mellak (www.freudeanmaerchen.at), die die ganze Unternehmung sozusagen einrahmten. Dazwischen lagen zwei Workshops zur Erstellung von Hörbildern, begleitet und garniert durch Vertiefungen und zusätzliche Einstiege im Regelunterricht.

Zur Vorbereitung auf den Erzählworkshop I und zur Vorstellung unseres Projekts begannen wir im Deutschunterricht mit entsprechenden Übungen und Inhalten. Im Folgenden eine beispielhafte Auswahl, wobei uns als didaktisches Prinzip die literarische Geselligkeit vorschwebte.

Erste Stunde in der ersten Klasse Maschinenbaufachschule

Es geht um das gegenseitige Kennenlernen und zugleich das Einführen des Themas »Erzählen«. Jede/r der 32 Schüler/innen bekommt ein A3-Blatt mit dem Auftrag, 3 Dinge zu zeichnen, über die eine Geschichte erzählt werden soll. Beim Zeichnen darf nicht gesprochen werden. Danach werden Gruppen zu je 4 Personen gebildet. Die Gruppenmitglieder erzählen einander ihre Geschichten, die gelungensten können auch im Plenum vorgetragen werden.
Hausübung (schriftlich): Erzähl einmal, wie war's heute in der Schule?

Die nächsten Erzählaufgaben waren, der Situation einer neu zusammengewürfelten Klasse entsprechend, auch dem Kennenlernen und dem Aufbau einer Klassenge-

meinschaft gewidmet. Die Schüler/innen erhielten den Auftrag, ein Foto mitzubringen, das sie bei irgendeiner Veranstaltung in der Haupt- oder Realschule bzw. der AHS-Unterstufe zeigt. Statt eines Fotos konnte auch eine Zeichnung angefertigt werden. In der Klasse wurden dann in Vierergruppen einander die damit verbundenen Geschichten erzählt. Der Vorgang wurde wiederholt, diesmal allerdings mit Bildern aus der Volksschulzeit. Hier nun (exemplarisch) die schriftlich skizzierte Vorbereitung einer dieser Unterrichtseinheiten:

Autobiographisches Erzählen zu eigenen Fotos

1. Sichtung des mitgebrachten Bildmaterials⁶
2. Gruppenbildung
3. Mündliches Erzählen der Geschichten zu den Bildern (wer-was-wo-wann)
4. Aufschreiben: Jede/r erzählt schriftlich die Geschichte einer/eines anderen innerhalb der Gruppe (Aspekt des Zuhörens!); ausmachen, wer welche Geschichte erzählt; es müssen alle vertreten sein; Erzählform: 3. Person, bevorzugt Präteritum
5. Vorlesen von 4 bis 6 Geschichten vor der Klasse
6. Hefte innerhalb der Gruppe im Uhrzeigersinn weitergeben, mit Bleistift Fehler markieren
7. Eigene Fehler verbessern

5.2 Erzählworkshop I

Zunächst mussten wir im Gespräch mit Frederik Mellak, unserem professionellen Erzähler, einen theoretischen Rahmen entwickeln.

Erzählen ist die Kommunikationsform in den Familien, das soziale Band, soziale Beziehungen werden durch Erzählen gestaltet, gefestigt. Erzählen soll aber nicht missverstanden werden im Sinne von poetischer Erzählkunst, obwohl sich nicht leugnen lässt, dass etwa Sensibilisierung im Sinne der Sprachaufmerksamkeit durch künstlerisch gestaltetes mündliches und schriftliches Erzählen angestoßen werden kann.

Ausgangspunkt für unser Konzept, die Arbeit an der Sprache im mündlichen Bereich beginnen zu lassen, waren die Thesen von Barry Sanders (1995)⁷, dass der Weg zur Literalität (dem definitiven Ziel der schulischen Ausbildung und der gesellschaftlichen Erwartungen) über die Oralität führt und dass erhöhte Textkompetenz nicht durch Mehrarbeit am Computer zu erreichen sei, sondern durch lebendige Sprache und lebendiges Sprechen. Dadurch ergab sich die Entscheidung, am »Verlust der Sprachkultur« didaktisch anzusetzen und nicht an quantitativ festgestellten Mängeln der Lese- und Schreibkompetenz (siehe PISA, PIRLS) mechanistisch-kom-

⁶ Die Bilder wurden auf zusammengestellten Tischen aufgelegt und den Schüler/innen wurde Zeit und Raum gegeben, das Bildmaterial im Vorbeiflühen anzuschauen.

⁷ Der Untertitel seines Standardwerkes *Der Verlust der Sprachkultur* lautet: Die Pistole ist das Schreibgerät der Analphabeten. Damit sei auch der friedenszerstörerische Aspekt der Kultur des Erzählens genannt.

pensatorisch zu arbeiten. Vielmehr setzten die pädagogischen Bemühungen am Prinzip der Alterität an – auch sprachlich. Unvertrautes sollte Neugier wecken und gehirnphysiologisch neue Kanäle öffnen: Märchen, von Frederik Mellak sprachlich kunstvoll gestaltet und von den Schülern leiblich nachgespielt, sollten sprachliche und seelische Tiefenschichten anregen, zumal die Auswahl mit großem Bedacht vorgenommen worden war. Ausgewählt wurden Märchen, die die männlichen Entwicklungslinien sowie die Brüche und Fragen der Pubertät und Adoleszenz widerspiegeln und geistige Reifungsprozesse in Gang bringen können. Gendersensible Didaktik war dabei ein zentrales Anliegen.

Ablauf des Workshops:

Der Workshopleiter trug zunächst sehr kunstvoll zwei Märchen vor, die neben drei anderen Texten die Grundlage für das Arbeiten mit den Schüler/innen bildeten. Dabei kamen unter anderem Methoden der Theaterpädagogik (z.B. Jeux dramatiques) zum Einsatz. Die Schüler/innen waren sowohl in rezeptiver als auch produktiver Hinsicht gefordert.

5.3 Märchen vortragen

Im Anschluss an den Erzählworkshop I erging an die Klasse der Auftrag, sich in Gruppen den fünf Märchentexten, die im Rahmen des Workshops teils szenisch, teils in Form von Nacherzählen bearbeitet wurden, neuerlich zuzuwenden. Diesmal allerdings musste die jeweilige Geschichte, aufgeteilt auf die Gruppenmitglieder, auswendig gelernt und als Ensembleleistung vorgetragen werden. Als Motivations-schub gab es eine Jury, die die Vortragsleistung der Gruppe bewertete.

Konzeptiver Hintergrund bzw. didaktische Einordnung

Das professionelle Geschichtenerzählen des Workshopleiters wurde seitens der Zuhörenden als sehr kunstvoll wahrgenommen. Dass dahinter letztlich wie bei SchauspielerInnen eine Menge Arbeit steckt, wird aber gern übersehen. Um dies selbst an sich zu erproben und dabei einen neuen Zugang zur Selbstwahrnehmung zu bekommen, mussten Textteile auswendig gelernt und vorgetragen werden.

Persönlicher Gewinn ergibt sich dabei auf drei Ebenen:

- *Tun*: Sich als Teil der Gruppe, die vorträgt, zu verstehen und zu zeigen, bedeutet, die körperliche Aufmerksamkeit, die Anspannung, den Muskeltonus, den Blick auf das Gruppengeschehen zu konzentrieren. Zudem muss man sich auf den Wechsel vorbereiten, da man ja das Wort inmitten der Geschichte von einem anderen Gruppenmitglied übernimmt bzw. an ein solches weitergibt. Der Vortrag selbst braucht Blickkontakt, Stimme, Artikulation/Aussprache; auf der anderen Seite das Zuhören, das eine klare Zuwendung zum Geschehen erfordert unter Ausgrenzung anderer (störender) Quellen.
- *Fühlen*: Aufgeregtheit, ob man hängen bleibt. Welches Gefühl entsteht, wenn ich mich selber vortragen höre? Wenn ich andere einen solchen auswendig gelernten Text vortragen höre?

Abb. 2: Geschichten vortragen – Bewertungsbogen

Name:

Titel der Geschichte:

Name der Erzählerin/ des Erzählers	 <p>Was höre ich? Wie ist die Aussprache? Wie ist die Stimme? Wie ist der Tonfall?</p>	 <p>Was habe ich gefühlt? Hat mich die Erzählung ergriffen? Sind die Gefühle der handelnden Personen gut ausgedrückt worden?</p>	 <p>Was habe ich verstanden? Ist die Handlung klar? Weiß ich von dem, was ich gehört habe, worum es geht?</p>	Sonstiges:
---------------------------------------	---	---	--	------------

- *Denken:* Gedächtnisleistung, Zusammenhänge herstellen, Ensembleleistung integrieren, koordinieren; Unterschiede wahrnehmen und benennen in der Vortragstechnik innerhalb der eigenen Gruppe; sich auf das Vortragen einer geschriebenen Sprache einlassen; Satz- und Sprachmelodie kennenlernen; Artikulationsunterschiede, Artikulationsprobleme ansprechen; inhaltliche Ausgestaltung; einem »Textgerippe« durch Vortragskunst »Fleisch« geben.

Der Vortrag der einzelnen Gruppen wurde nach folgenden Kriterien bewertet: *Merktechnik – Deutlichkeit des Vortrags – Ausdruck – Gruppenwirkung – Gesamteindruck.*

Zuhören

Die Vorträge wurden akustisch aufgezeichnet und anschließend Gruppe für Gruppe abgehört und bewertet. Dabei kam ein speziell auf die Situation zugeschnittener Bewertungsbogen zum Einsatz (siehe Abb. 2).

5.4 Hörwerkstatt und Interviewtraining

Hörerziehung ist das Pendant zur Sprecherziehung, Zuhören das zum Erzählen.

Bei Durchsicht der fachdidaktischen Literatur oder auch der Schulbücher ist festzustellen, dass der rezeptiven Seite wenig Raum gegeben wurde, oder kurz gesagt, in der Deutschdidaktik wurde das Hören und das Hörverständnis jahrzehntelang ignoriert. Daher ergab sich die didaktische Konsequenz: Das Erzählprojekt wird durch ein Hörprojekt ergänzt, wobei es um die basale Schulung des Hörens (bewusstes Wahrnehmen als Prinzip der ästhetischen Erziehung und Öffnen des akustischen Kanals) und um die Umsetzung von Hörereignissen in die modernen Hörmedien geht. Knapp vor Weihnachten fand eine Hörwerkstatt mit Dr. Doris Rudlof-Garreis statt. Frau Rudlof-Garreis ist eine freischaffende Hörfunkjourna-

listin, die sehr viel Erfahrung im Umgang mit Jugendlichen hat. Bei dieser Veranstaltung ging es zunächst um die Schärfung sinnlicher Wahrnehmung, besonders des auditiven Kanals. Dies erfolgte vor allem durch Übungen zur Hörbarmachung von visuellen Eindrücken.

5.5 Podcast-Projekt

Nach allen vorbereitenden Übungen und Workshops sollten quasi als Höhepunkt die Schüler/innen mit der Technik der Hörbilder-Gestaltung vertraut gemacht werden. Als Ziel hatten wir konkrete Produkte im Auge, nämlich die Werkstätte hörbar zu machen, also Hörbilder von insgesamt vier Werkstätten zu erstellen.

Das technische und inhaltliche Know-how wurde in zwei getrennten Workshops vermittelt. Während eine Gruppe die Außenaufnahmen (Geräusche, Interviews) sammelte, lernte die andere mittels eines Open-Source-Schneideprogramms (*Audacity*) Audiodateien zu bearbeiten. Das Ergebnis war viermal ein etwa 10-minütiges Tonmaterial, welches von den Schülergruppen zu etwa 3-minütigen Podcasts geschnitten und auf der Schulhomepage zum Download bereitgestellt wurde.⁸

5.6 Erzählworkshop II

Mit dem zweiten Erzählworkshop endete das Projekt. Somit bildeten die beiden Veranstaltungen, die dem Erzählen gewidmet waren, eine Art Rahmen. Wiederum war der Leiter der professionelle Erzähler Mag. Frederik Mellak.

Ablauf des Workshops:

1. Vortrag zweier Geschichten
2. Storycoaching: selber Geschichten entwickeln zu ausgewählten Gegenständen unter Anleitung des Workshopleiters
3. Aufschreiben dieser Geschichten
4. Vortragen einzelner Geschichten

5.7 Transfer in den Unterrichtsalltag

Mit der Frage des Einbaus von externen Unterrichtsimpulsen in den Routineunterricht sind Lehrende immer wieder konfrontiert. Wir fühlen uns dem Prinzip der Nachhaltigkeit verpflichtet, daher entwickelten wir verschiedene Möglichkeiten des Transfers in den Unterrichtalltag, die wir erprobten und einer didaktischen Refle-

⁸ Die Podcasts können hier angehört werden: [http://www.htbla-weiz.ac.at/index.php?id=15&no_cache=1&tx_htblanews_pi1\[sort\]=news_datum%3A1&tx_htblanews_pi1\[pointer\]=1&tx_htblanews_pi1\[mode\]=1](http://www.htbla-weiz.ac.at/index.php?id=15&no_cache=1&tx_htblanews_pi1[sort]=news_datum%3A1&tx_htblanews_pi1[pointer]=1&tx_htblanews_pi1[mode]=1) [Zugriff: 13.7.2009].

xion unterzogen.⁹ Die Auseinandersetzung mit dem entwickelten (Unterrichts)Material soll dazu anregen, dem Erzählen auch im eigenen Unterricht mehr Platz einzuräumen. – Ein Experiment, das aus unserer Sicht sehr lohnend ist und die mündliche Ausdrucksfähigkeit unserer Schüler/innen merklich verbessert hat.

Literatur

- BAKER, C. (2006): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters. Zitiert nach http://www.cetla.howard.edu/new_showcase/lectures/docs/martinez/martinez_handout.pdf [Zugriff: 8.6.2009].
- BETZ, FELICITAS (1985): *Märchen als Schlüssel zur Welt*. München: Pfeiffer.
- CLAUSSEN, CLAUDIUS; MERKELBACH, VALENTIN (1995): *Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen*. Braunschweig: Westermann.
- CUMMINS, JIM: Language Proficiency in Bilingual Education. Zitiert nach <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/sla/cummins/index.html> [Zugriff: 16.9.2009].
- EHLICH, KONRAD (Hg., 1980): *Erzählen im Alltag*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- ELLDODT, MARTIN; RECHTENBACHER, BIRGIT (2006): *Von der Sprechübung zum freien Erzählen. Damit der Unterricht besser wird*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- FLUDERNIK, MONIKA (2006): *Einführung in die Erzähltheorie*. Darmstadt: WBG.
- GERTH, KLAUS (1990): Erzählungen. In: *Praxis Deutsch* 49/81. Seelze: Friedrich.
- HASPELMATH, MARTIN (2002): Grammatikalisierung: von der Performanz zur Kompetenz ohne angeborene Grammatik. In: Krämer, Sibylle; König, Ekkehard (Hg.): *Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- HYMES, DELL (1979): *Soziolinguistik. Zur Ethnographie der Kommunikation*. Eingeleitet und herausgegeben von Florian Coulmas. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- KOCH, GERD; STEINWEG, REINER (2006): *Erzählen, was ich nicht weiß*. Berlin-Milow-Strasburg: Schibri.
- KRÄMER, SYBILLE; KÖNIG, EKKEHARD (Hg., 2002): *Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- LUDWIG, OTTO (1981): Die Schulerzählung oder Erzählen in der Schule. In: *Praxis Deutsch* 100/90. Seelze: Friedrich.
- MERKEL, JOHANNES (2000): *Spielen, Erzählen, Phantasieren. Die Sprache der inneren Welt*. München: Kunstmann.
- MERKEL, JOHANNES; NAGEL, MICHAEL (Hg., 1982): *Erzählen. Die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst. Geschichten und Anregungen. Ein Handbuch*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- MUHR, RUDOLF (1984): Sprachförderung dialektprechender steirischer Kinder. Bericht über ein Unterrichtsprojekt. In: Wiesinger, Peter (Hg.): *Beiträge zur bairischen und ostfränkischen Dialektologie. Ergebnisse der Zweiten Bayerisch-Österreichischen Dialektologentagung*. Göppingen: Kümmerle.
- OEHLMANN, CHRISTEL (2007): *Einfach erzählen! Ein Übungsbuch zum freien und gestalteten mündlichen Erzählen*. Paderborn: Junfermann.
- SANDERS, BARRY (1995): *Der Verlust der Sprachkultur*. Frankfurt/M.: Fischer.
- SIEBERT, HORST (1999): *Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*. Neuwied: Luchterhand.
- WARDETZKY, KRISTIN (2007): *Projekt Erzählen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- WINTERSTEINER, WERNER (1990): Erzählen im Deutschunterricht. Bemerkungen zu einem vernachlässigten Thema. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, H. 3 (»Mündliche Kommunikation«), S. 75–81.

9 Eine beispielhafte Auswahl, wie das in unserem konkreten Fall umgesetzt wurde, finden Sie auf der *ide*-Homepage: www.uni-klu.ac.at/ide

Wolfgang Poier

Spoken Poetry – vom Text zur Performance und zurück

Ein Praxisbericht samt didaktischem Konzept

Spoken Poetry ist eine junge bzw. neu erwachte Performance-Kultur. Dabei werden von Autorinnen und Autoren Texte mit Präsentationsabsicht verfasst und in einer Performance dem Publikum dargeboten. Bei den Poetry Slams (vgl. Anders/Abraham 2008, S. 7), den Dichterwettstreiten, »batteln« sie sogar um die Gunst des Publikums. Meist ist es eine Publikumsjury, die ihre Favoritinnen und Favoriten kürt. Die Slam-Regeln sind überschaubar: Selbst verfasste Texte sollen ohne Zuhilfenahme von Requisiten und ohne längere gesangliche Einlagen innerhalb von fünf Minuten (auch sechs oder sieben; in den USA mitunter drei) stimmlich, mimisch und gestisch möglichst eindrucksvoll dem Publikum präsentiert werden.

Spoken Poetry¹ zeichnet sich durch einen ausgesprochenen Stilpluralismus (vgl. ebd., S. 7f). aus. Alles ist hier, innerhalb dieses sehr weit gesteckten Regelrahmens, möglich: Gedichte, Kurzgeschichten, Minidramen, Rap, Comedy, modernisierte Formen der Balladendichtung, experimentelle Lyrik, Spiel- und Regeltex te usw.

Wolfgang Poier unterrichtet im Kreativzweig des BG/BRG Klusemannstraße in Graz Deutsch, Kreativitätstechniken sowie Medien und Kommunikation u.a. An der Universität Graz hält er am Institut für Germanistik Lehrveranstaltungen zur Didaktik des Deutschunterrichts, zu kreativem Schreiben und Performance. E-mail: wolfgang.poier@uni-graz.at

1 »Poetry« bedeutet neben »Dichtung« auch »Poesie«. Wohl aus diesem Grund ist ebenso die synonyme Bezeichnung »Spoken Word«, die als Begriff nicht auf eine bestimmte Gattung bezogen werden kann, gebräuchlich.

1. Spoken Poetry ist Live-Literatur!

Um Schülerinnen und Schülern Spoken Poetry nahezubringen, eignet sich am besten der Besuch einer Spoken Poetry-Veranstaltung oder eines Poetry Slams. Da sich Spoken Poetry inhaltlich und stilistisch nahe an der Jugendkultur und an jugendkulturellen Medienformaten bewegt, ist die Wahrscheinlichkeit, dass Jugendliche sich davon angesprochen fühlen, sehr hoch. Die Abende, die ich mit verschiedenen Oberstufen-Klassen bei derartigen Veranstaltungen zubrachte, zählten jedenfalls insofern zu den Highlights meiner Kulturvermittlungsaktivität als Deutschlehrer, als die Resonanz der SchülerInnen mitunter gar euphorisch war – fast so, als hätte ich mit ihnen als Schulveranstaltung das Konzert einer »angesagten« Band besucht. Ein kurzer Auszug aus der Reflexion einer Schülerin nach dem Besuch der »Ö-Slam-Sieger-Sause«² in Graz:

Ich war zum ersten Mal auf einer Veranstaltung dieser Art, und wenn ich ehrlich bin, hab ich mir nicht viel von diesem Abend erwartet. Doch dann war ich sehr überrascht, als drei junge und gutaussehende Männer die Bühne betraten. Und als Paul Pizzera seinen ersten Text vortrug, war ich überwältigt. Er konnte diesen langen Text komplett auswendig und performte ihn sehr beeindruckend.

Man merkte bei allen drei Teilnehmern, mit welcher Energie und mit wie viel Ausdruck sie ihre Show abzogen, und wurde von einzelnen Worten der Kandidaten förmlich mitgerissen. Manchmal sagten sie etwas schneller, dann wiederum etwas ganz langsam und die Stimmlage änderte sich von hoch über tief, von Flüstern bis hin zum Schreien.³

Wenn Literaturperformance emotional so positiv zu berühren vermag, dann darf man sich als Lehrkraft dazu verführen lassen, diese Art von Literatur auch in einem kreativen Projekt zu vermitteln. Da Spoken Poetry zugleich mit modernen Kommunikationsmedien wie CD⁴, DVD⁵, YouTube und teilweise auch mit digitalen Internet-Print-Versionen oder Buch-Publikationen gut beleg- und abrufbar ist, findet man für Klassen sicher auch über den Besuch einer Live-Performance hinaus genug Anregungen, um im Unterricht kreative Schreib- und Präsentationssituationen anzuregen. Das zur Verfügung stehende Material kann als Ausgangspunkt für Unterrichtsprojekte genommen werden, bei denen SchülerInnen ein Rahmen für das Verfassen eigener Texte – in Wechselwirkung mit der Entwicklung ihrer Performance-Fähigkeiten – gegeben werden kann. Im Rahmen des Deutschunterrichts kann auch

2 Vor rund 250 Menschen im Kulturzentrum bei den Minoriten in Graz gaben die drei Sieger des Ö-Slam 2008, Stefan Abermann, René Monet und Paul Pizzera, einen Einblick in ihr Können. Der Abend wurde von Mieke Medusa und Markus Köhle moderiert.

3 Auszug aus der Reflexion einer zu diesem Zeitpunkt 14-jährigen Schülerin.

4 Ein Beispiel für eine CD-Edition mit Textheft: Smaat (2006): *Back for food*. Konstanz: Sprechstation Verlag. – Ein Beispiel für einen Gedichtband mit beigefügter CD: Gomringer, Nora (2006): *Sag doch was zu Nacht*. Mit Audio-CD. Dresden-Leipzig: Voland und Quist.

5 Beispielsweise Hogeckamp/Böttcher 2005.

die Textredaktion eine Rolle spielen, wobei wir hier als Lehrende in beratender Funktion mit besonderer Behutsamkeit vorgehen müssen, wissen wir ja nicht, welche Präsentationsabsicht dem jeweiligen Text zugrunde liegt und was bei der intendierten Zielgruppe ankommt. Gerade bei Spoken Poetry spielen das Thema Oralität – die gesprochene Sprache, das performte Wort⁶ – und die jugendkulturell verlinkte Originalität eines Textes sowie die Publikumsnähe zentrale Rollen.

2. Mein Erfahrungshintergrund

Ich habe bisher im Zusammenhang mit Spoken Poetry einige unterschiedliche Vermittlungssituationen erlebt. Im Rahmen meines Deutschunterrichts arbeitete ich mit einer Klasse von rund 30 Personen in zwei Phasen von jeweils zwei Monaten in der 12. und 13. Schulstufe zu diesem Thema. Dabei entstanden beeindruckende Texte und Performance-Leistungen. Immerhin zehn Schüler und Schülerinnen identifizierten sich so sehr mit dem Thema, dass sie bei zwei Poetry Slams in Graz auf der Bühne standen und eine Schülerin dabei sogar den dritten Platz erreichte.⁷

Gut funktioniert hat die Spoken Poetry-Vermittlung auch mit zwei Gruppen von Germanistik-StudentInnen an der Karl-Franzens-Universität Graz, wobei der Kurs mit zwölf TeilnehmerInnen im Vergleich zu dem mit 35 für mich als Lehrveranstaltungsleiter deutlich mehr Möglichkeiten bot, die Studierenden individuell in ihren Texten zu beraten und vor allem auch Performance-Training durchzuführen.

Die beste Arbeitssituation bot die Produktionswerkstatt des Kreativzweigs am Bundesrealgymnasium Klusemannstraße in Graz, wo ich als Lehrer tätig bin: Hier konnten sich die SchülerInnen der zwölften Schulstufe am Schulbeginn freiwillig zum Kurs melden, sodass jene neun SchülerInnen, die ich während eines Jahres mit je zwei Unterrichtsstunden und obligater Präsentation am Ende des Schuljahres betreuen durfte, wirklich freiwillig, aber im Rahmen eines schulautonomen Pflichtfaches, teilnahmen. Das bedeutete intrinsisch hochmotivierte SchülerInnen, genug Zeit für Theater- und Performanceübungen, genug Zeit für kreative Schreibphasen und individuelle Redaktionssitzungen, genug Zeit, um die Performance einzuüben, die Texte gruppenintern vorzustellen, Feedback zu erhalten, zu überarbeiten, Text und Performance zu perfektionieren und schließlich gegen Ende des Schuljahres

6 Petra Anders und Ulf Abraham sprechen in diesem Zusammenhang von einer »sprachdidaktischen Dimension« der »inszenierten Poesie«: »Schließlich geht es, traditionell gesagt, um das sprechgestaltende Lesen und den wirkungsvollen mündlichen Vortrag von Literatur [...].« (Anders/Abraham 2008, S. 13f.)

7 Nicht verschweigen möchte ich allerdings, dass einige wenige SchülerInnen der Klasse den zweiten Teil des Projekts nicht gerade freudvoll begrüßten, sondern sich durch die Anforderung, selbst verfasste Texte effektiv und auswendig vor der Klasse präsentieren zu müssen, überfordert fühlten. Arbeitet man in einer nicht ganz freiwilligen Situation mit einer ganzen Schulklasse, empfiehlt es sich also, bei einem solchen Projekt alternative Präsentationsmöglichkeiten oder Formen der Leistungsbeurteilung in Betracht zu ziehen. Das entspannt Lernende und Lehrende und ist für den kreativen Prozess sinnvoll.

gemeinsam eine Spoken Poetry-Veranstaltung im öffentlichen Raum zu kreieren und durchzuführen. Weil Spoken Poetry ein so vielfältiges und komplexes Thema ist, war das für mich die ideale Situation mit äußerst erfolgreichem Ergebnis. Das Publikum hatte, das entnahm ich den vielen positiven Reaktionen, den Eindruck einer wirklich spannenden und überzeugenden Präsentation.

3. (K)Now – how to do?

Überblickt man die didaktischen Konzepte von Workshop-LeiterInnen, die selbst als Spoken Poetry-PerformerInnen aktiv sind, sowie jene von Lehrkräften aus dem schulischen oder universitären Bereich⁸, dann zeigt sich das Spannungsfeld zwischen Vorgabe und Freiraum, das auch allen bekannt sein dürfte, die im Bereich des kreativen Schreibens oder als Katalysator für andere kreative Prozesse arbeiten: Ohne jegliche Vorgabe ist der Freiraum zu groß, weil sich Kreativität nicht im »luftleeren« Raum, sondern am besten innerhalb eines Rahmens mit einigen Anker- bzw. Orientierungspunkten entfalten kann. Sind die Vorgaben sehr eng, haben SchülerInnen oder Studierende mit wenig Eigeninitiative zwar praktikable Anleitungen, wie ein Text zu verfassen sei, es besteht aber auch die Gefahr der Blockade oder des Plagiats. Damit sich die Text- und damit in Zusammenhang auch die Performance-Originalität qualitativ entwickeln kann, muss der dynamisch-richtige Weg zwischen Impuls, Rahmen, Orientierungspunkten, Freiraum und kreativer Freiheit gefunden werden.

3.1 Impulse

Um das Verfassen von Spoken Poetry-Texten anzuregen, ist primär die Rezeption einiger Beispiele erfolgreicher Spoken Poetry-Performances sinnvoll. Wie stark jeweils die Impulse als Muster im Sinne einer Anleitung oder als kreative Anregung gedacht sind, hängt sowohl von der Intention der Fachkraft als auch von den Fähigkeiten der SchülerInnen und wohl auch von der Arbeitsphase, in der diese sich gerade befinden, ab.⁹ Zur besseren Strukturierung können Impulse unter den Blickwinkeln »Form«, »Inhalt« und »Sprache« ausgewählt werden.

⁸ Siehe hierzu beispielsweise Anders 2004 und *Poetry Slam & Poetry Clip* (2008).

⁹ In einem Artikel in *Praxis Deutsch* (Poier 2008) stelle ich ein Modell vor, das meiner Meinung nach gut mit Gruppen in der Größe von Schulklassen durchgeführt werden kann, da ein attraktives Textmuster mit neuen Inhalten gefüllt werden kann. Besonders interessierte und engagierte SchülerInnen werden parallel zur bzw. nach der Phase des Verarbeitens und Neu-Ausfüllens der Muster eigenständige Texte produzieren. An der Universität arbeitete ich mit einem teilweise analytischen Zugang und bot immer die Möglichkeit, in den selbst zu verfassenden Texten auf mehrere inhaltliche oder formale Anregungen Bezug zu nehmen. In der Kleingruppe von SchülerInnen präsentierte ich jeweils mehrere Spoken Poetry-Texte als Audio- oder Videobeispiel und analysierte gemeinsam mit den SchülerInnen in einer lockeren Diskussion die Wirkung des Textes und der Performance und die eingesetzten Stilmittel, bevor die individuelle Schreibphase begann.

3.1.1 Impuls »Form«

Einem Workshop von Bas Boettcher verdanke ich die Anregung, SchülerInnen Vierzeiler ohne Themenvorgabe verfassen zu lassen. Das vorliegende Form-Muster ist mit der Vorgabe verknüpft, die 3. oder 4. Verszeile mit »aber«, »doch« oder »denn eigentlich« einzuleiten. Diese Konjunktionen bedingen die Thematisierung eines Widerspruchs, der den meisten menschlichen Erfahrungsmöglichkeiten eigen ist.

Vorgabe:

x x _____
 x x _____
 Aber/doch/denn eigentlich _____
 x x _____

Vorgabe alternativ:

x x _____
 x x _____
 x x _____
 Aber/doch/denn eigentlich _____

Ein Beispiel für eine Umsetzung wäre:

Der Wecker schallt am frühen Morgen,
 geschlafen hab ich schlecht, steh' auf mit Sorgen,
 im Bad dann restaurier' ich mich auf »nett«,
 aber eigentlich blieb' ich gern ein bisschen länger noch im Bett.

In der Regel sind SchülerInnen dazu in der Lage, innerhalb von 20 bis 30 Minuten der formalen Vorgabe entsprechende Texte zu verfassen. Die Ergebnisse können dann einfach vorgelesen werden. Ich rege SchülerInnen oder Studierende aber auch öfters dazu an, Kleingruppen zu vier bis sechs Personen zu bilden, sich vorab auf ein gemeinsames Thema wie Tourismus, Computer, Schule usw. zu einigen, die Vierzeiler dann aber individuell und unabhängig voneinander zu verfassen. Die Ergebnisse werden zunächst in der Kleingruppe präsentiert, anschließend in eine sinnvolle Reihung gebracht, gegebenenfalls leicht umgeformt und dann nach einer kurzen Phase der Einübung in der Gruppe vorgetragen.

Dieses Form-Muster und die Vorgangsweise funktionieren sehr gut und sind als Einstieg in die Produktion und die Performance von Spoken Word-Texten geeignet.¹⁰

¹⁰ Weitere Form-Impulse zu *Es ist schön* von Felix Römer, *Bread Pitt* von Lars Ruppel und *Ursprungsalphabet* von Nora Gomringer findet man in meinem Beitrag für *Praxis Deutsch* (Poier 2008).

3.1.2 Impuls »Inhalt«

So unterschiedlich wie Form-Vorgaben können natürlich auch inhaltliche Anregungen sein. Im Folgenden gebe ich einige Beispiele aus der Workshop-Praxis von bekannten deutschen SlammerInnen wieder.

Xóchil A. Schütz trug als Impuls bei einem Workshop, den sie für eine meiner Klassen gab, drei Kurztexte vor, die soziale Realität (vgl. dazu auch Schütz 2008) zum Thema hatten, und regte die SchülerInnen dann dazu an, selbst Texte zu diesem Bereich zu verfassen. Wehwalt Koslovsky stellte die Frage »Was bewegt mich?«¹¹ an den Anfang einer Workshop-Schreibphase. Ein persönlich bewegendes Thema sollte dann den Ausgangspunkt für den Text bilden. Frank Klötgen schlug in seinem Workshop für Studierende eine Auseinandersetzung mit der jeweiligen Heimatstadt vor (Wie ist sie? Was ist sie nicht? Was bedeutet sie für mich? usw.), in unserem Fall war dies »Graz«, – eine inhaltliche Vorgabe, die sich sehr produktiv auswirkte.

Ein weiter inhaltlicher Rahmen ist gesteckt, Form und Sprache werden entsprechend der inhaltlichen Ausrichtung der Texte gefunden. – Solche Vorgangsweisen sind insofern sinnvoll, als die Kreativität der Schreibenden und Performenden gefordert wird, sich aber auch eine gewisse Vergleichbarkeit der Texte durch die inhaltliche Fragestellung ergibt.

3.1.3 Impuls »Sprache«

Impulse mit dem Fokus Sprache führen oft zur Frage, wie der Text klingen soll. Sprache wird in diesem Zusammenhang meist als Material aufgefasst.¹² So erklärte Bas Böttcher in einem Workshop, dass er zu seinem Text *Liebeserklärung an eine Chinesin* (Böttcher 2006) durch den Satz aus einem bekannten Witz »Ching Chang Chung, Chinese sein nicht dumm« angeregt worden sei. Er habe zunächst ein klangliches Brainstorming durchgeführt und Sprachmaterial gesammelt, das sich durch eine bestimmte lautliche Qualität auszeichnet: Sing, Song, Sting, Ding Dong, Eingang, Bingo, King Kong, Bungalow, Vorhang, Tanga, Manga, Gang, Empfang, Gangleader, Fango, bislang usw. Dass ein aus diesem Wortmaterial entwickelter Text durch zahlreiche End- und Binnenreime gekennzeichnet ist, verwundert wenig:

Ich wank an deiner Bungalowwand lang und sing nen Sting-Song.
Klingel »dingdong« an deinem Eingang.
Ich wag einen Alleingang und senke die Klinke.
Es ist zu. – Zu dumm! – Ich denke: Bingo! (Böttcher 2006, S. 7)

11 Alle am Workshop teilnehmenden Personen sollten nach einer kurzen Phase der Selbstreflexion blitzlichtartig in der Großgruppe Einblick in die sie jeweils bewegenden Themen geben.

12 Bei Sprachen, die den RezipientInnen nicht bekannt oder die erfunden sind, ist nur die klangliche oder rhythmische Qualität des Textes wahrnehmbar, sie rufen aber sprachliche Assoziationen hervor. Der Franzose Antoine Faure nützt beispielsweise diesen Effekt in seinen Spoken Poetry-Performances ebenso wie Oskar Pastior in seinen sprachspielerischen Texten.

SchülerInnen können analog durch ein sprachliches Brainstorming, beispielsweise zur Jugend-, Computer- oder SMS-Sprache, zu jugendkulturellen Fachsprachen (wie z. B. zum Skaten) oder diversen Jargons, zu Texten angeregt werden. Interessante Impulse bringt auch das Sprachmaterial hervor, das einem *Österreichisch-Deutsch-Wörterbuch* entnommen wird. Ein Satz wie »Kieberer kiefeln kiloweis Kinderfazara« kann hierbei ohne Schwierigkeiten aus einer der Seiten (*Wörterbuch Österreichisch-Deutsch* 1995, S. 46) generiert werden und schon den Kristallisationspunkt für einen (absurden) Text darstellen.

Zum Feld der »Sprache« zähle ich auch die meisten rhetorischen Mittel¹³, die SchülerInnen nicht vorenthalten werden sollten, weil sie das Bewusstsein für Effekte, die den Texten zusätzliche Performance-Dynamik verleihen, verstärken:

- Alliteration: **Donald Duck**
- Alliterationen mit zwei und mehr Buchstaben: Das ist **die Melodie, die die** DJs spielen.
- Homovokalismus/Assonanz: Im **Mai** sind wir **verreist** in die **vereiste weiße Weite**.
- Konsonantenreihen: **Wassermassen** ergießen sich in **nasse Gassen**.
- Vokalwechsel: WWW (**World Wide Web**)
- Mehrfachreime/homovokalische Übersetzung: **Taschentuch** – **Flaschenzug**
- Doppeldeutigkeiten: Ausgezogen, um das nackte Glück zu suchen ...
- Kreuzstrukturen (Chiasmus): Die Stimmung steigt – die Steigung stimmt.
- Parallelstrukturen: Wo in der Luft die Libellen schwirren und im Fluss die Forellen schwimmen.

Aufmerksam machen möchte ich in diesem Zusammenhang gerne auf zwei Texte österreichischer Slammer, die ihre Entstehung einem Sprachspiel verdanken. Bei Tschifs *Giografie (Gurzform)*« handelt es sich um eine »biografie vom tschif / in form einer alliteration mit **G**, also einer / **G**literation, also eine **Giografie**« (Ö-Slam 2008, S. 167). Was sich als Text schon recht lustig liest, wird noch deutlich durch die Performance dieses Slammers gesteigert. Sehr originell ist auch der Text Markus Köhles mit dem Titel *Fruchtfleisch*, dessen erste Zeilen ich hier wiedergebe: »Es ist Apfel geworden. Ich packe meine sieben Zwetschken und verlasse die dunkle Nusschale. Auf der Stangensellerie werden gerade die Pfirsiche eingeschaltet, alles ist in Orange getaucht. Meine Gurke habe ich zwei Blaukraut weiter geparkt. Vor dem Holunder finde ich nämlich fast nie eine Pampelmuse für meine Luxusgurke ...« (Köhle 2007).

Offensichtlich ist, dass hier die Nomen eines Erzähltextes durch Pflanzen-, Obst- und Gemüseamen ersetzt wurden. Es macht den eigentümlichen Reiz dieses Textes aus, dass die eigentliche Bedeutung schon beim ersten Hören/Lesen assoziiert, erahnt bzw. teilweise völlig entschlüsselt werden kann: »Es ist Abend geworden. Ich packe meine sieben Sachen und verlasse die dunkle Wohnung. Auf der Hauptstraße

¹³ Einige der folgenden »Texttricks« verdanke ich Bas Böttcher.

werden gerade die Laternen eingeschaltet, alles ist in Licht getaucht. Mein Auto habe ich zwei Straßen weiter geparkt. Vor dem Haus finde ich nämlich fast nie eine Parklücke für mein Luxusgefährt ...«.

Dass Impulse nicht unbedingt in linearer Weise Ergebnisse hervorbringen müssen, zeigte die auf die Rezeption dieses Textes hin entstandene Arbeit einer Schülerin, die mehrere dutzend Filmtitel im Internet ausfindig machte und diese in einem gelungenen Text verarbeitete. Parallel zur erzählten Geschichte rief der Text beim Vortrag im Publikum die diversen individuellen filmischen Erfahrungen auf.

3.2 Wechselwirkungen von Form, Inhalt und Sprache

Zwischen den drei Ebenen von Form, Inhalt und Sprache besteht fast immer eine Wechselwirkung. Als Impuls ist aber auch eine Schwerpunktsetzung auf einen der drei Bereiche möglich, die dann sowohl den Prozess der Textentstehung als auch die Performance beeinflussen kann.

3.3 Wechselwirkung von Oralität und Literalität

Slammer, sagt einer der Matadoren der Bewegung, der Berliner Bas Böttcher, sollten eigentlich »Verbalisten« heißen: Es geht um das poetische Wort, allerdings nicht in verschrifteter Form. Alles auf Papier Gedruckte [...] ist nur Partitur; es geht um die Inszenierung der gesprochenen Form von Gegenwarts-Dichtung, entweder *live* (»Spoken Word Poetry«) oder medial (»Poetry Clip«). (Anders/Abraham 2008, S. 6 f.)

Bei der Entwicklung der Performance soll der Text für den Vortrag strukturiert werden, indem auf Pausen und Textdynamik, die Lautstärke, den Sprechrhythmus und die Pointierung u. a. geachtet wird.¹⁴ Sinnvollerweise wird der Text auswendig gelernt, da beim freien Vortrag die Körpersprache und Modulation besser entwickelt werden können. Nach mehreren Feedback-Schleifen und Überarbeitungsphasen wird der Text abschließend vor Publikum präsentiert.

Die besten Erfahrungen mit Performance-Entwicklung und vertiefendem Performance-Training habe ich in vertrauten Kleingruppen gemacht. Hier konnten die Vortragenden schon bei der ersten Präsentation etwas mehr aus sich herausgehen und das Publikum auch viel leichter konstruktives Feedback geben, welches Text und Performance noch verändern konnte.

Ausgesprochen wichtig ist, dass SchülerInnen auch beim Vortrag ihren eigenen Stil finden können, weil eine Performance auf einer solchen Basis sicher den Eindruck hoher Authentizität erweckt. Wenn es der Lehrkraft gelingt, die Stärken des Textes und die Stärken der SchülerInnen beim Vortrag hervortreten zu lassen, entsteht mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Spoken Poetry-Präsentation, die das Publikum berührt und literarischen Kriterien entspricht.

¹⁴ Einige Übungen hierzu findet man beispielsweise im Artikel von Ruppel/Rabsahl 2008.

Literatur

- ANDERS, PETRA (2004): *Poetry Slam. Live-Poeten in Dichterschlachten. Ein Arbeitsbuch*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- ANDERS, PETRA; ABRAHAM, ULF (2008): Poetry Slam und Poetry Clip. Formen inszenierter Poesie der Gegenwart. In: *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*, H. 208, S. 6–15.
- BÖTTCHER, BAS (2006): *Dies ist kein Konzert*. Dresden-Leipzig: Voland und Quist.
- GOMRINGER, NORA (2006): *Sag doch was zu Nacht. Mit Audio-CD*. Dresden-Leipzig: Voland und Quist.
- HOGKAMP, WOLF; BÖTTCHER, BAS (Hg., 2005): *Poetry Clips*. (DVD mit Textheft)
- KÖHLE, MARKUS (2007): *Sprechknoten. Spoken Word, Performance & Slam Poetry* von Mieke Medusa & Markus Köhle. CD mit Textheft. Klagenfurt: Sisyphus.
- Ö-Slam. 1. Österreichische Poetry Slam Meisterschaft (2008). Hg. von Diana Köhle und Markus Köhle. Wien: Aramo.
- Poetry Slam & Poetry Clip. Inszenierte Poesie der Gegenwart (2008). In: *Praxis Deutsch, Zeitschrift für den Deutschunterricht*, H. 208.
- POIER, WOLFGANG (2008): It's Shoetime! Schreiben nach Mustern erfolgreicher Spoken Poetry-Texte. In: *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*, H. 208, S. 42–51.
- RUPPEL, LARS; RABSAHL, SEBASTIAN (2008): Performance und Selbstbewusstsein. Mit gezielten Übungen den Vortrag eigener Texte vorbereiten. In: *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*, H. 208, S. 21 ff.
- SCHÜTZ, XÓCHIL A. (2008): Mein kleines Workshop-Ah und Oh. Erfahrungen und Tipps einer Slam-Workshop-Leiterin. In: *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*, H. 208, S. 10f.
- SMAAT (2006): *Back for food*. Konstanz: Sprechstation Verlag.
- Wörterbuch Österreichisch-Deutsch* (1995): Zusammengetellt von Astrid Wintersberger unter Mitarbeit von H. C. Artmann. Salzburg: Residenz.

Roland W. Wagner

Sprechen

Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht

»Reden lernt man nur durch Reden« meinte bereits Marcus Tullius Cicero und veröffentlichte trotzdem mehrere rhetorische Bücher. Selbstverständlich sind individuelle Erfahrungen und praktische Übungen beim Erwerb von sprecherischen Kompetenzen unverzichtbar, doch lohnt es sich auch, die schriftlich dokumentierten Erfahrungen, Empfehlungen und Gedanken anderer zur Kenntnis zu nehmen.

Die heutige Fach- und Ratgeberliteratur zur mündlichen Kommunikation ist kaum mehr zu überblicken. Über 16.000 Publikationen sind zurzeit in der Sprechbibliographie verzeichnet, denn nicht nur das relativ kleine Fach »Sprechwissenschaft« fühlt sich zuständig, sondern auch die Akustik, Germanistik, Linguistik, Medizin, Pädagogik, Philosophie, Psychologie, Phonetik und manche andere beschreiben aus ihren jeweiligen Perspektiven das Phänomen »Sprechen«.

Die folgende Zusammenstellung umfasst diverse Lektüre-Vorschläge und Arbeitshilfen nach dem Auswahlkriterium »gut, praktisch und möglichst preiswert«. Innerhalb der jeweiligen Rubriken wurde die alphabetische Reihung nach dem AutorInnennamen gewählt; nicht mehr lieferbare Bücher wurden nicht berücksichtigt.

1. Zum Überblick: Handbücher und Einführungen

Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Band 3, Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2009. XIV + 590 S.; € 36,-. ISBN 978-3-8340-0502-1

ROLAND W. WAGNER vertritt das Fachgebiet Sprechpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und ist seit 1983 verantwortlich für die »sprechen-Bibliographie«.
E-Mail: wagner@ph-heidelberg.de

- Geißner, Hellmut: Kommunikationspädagogik. Transformationen der »Sprech«-Erziehung. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 2000. 238 S.; € 22,-. ISBN 978-3-86110-244-1
- Krelle, Michael; Spiegel, Carmen (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2009. 295 S.; € 24,-. ISBN 978-3-8340-0617-2
- Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München: Reinhardt, 2004. 383 S.; € 29,90. ISBN 978-3-8252-8294-3
- Wagner, Roland W.: Mündliche Kommunikation in der Schule. Paderborn: Schöningh (UTB), 2006. 278 S.; € 16,90. ISBN 978-3-8252-2810-1

2. Die Grundlagen des Sprechens: Literatur zur Sprechbildung

- Aich, Joachim: Erfolgsgeheimnis Stimme. Besser sprechen – mehr erreichen. Berlin: Cornelsen Verlag scriptor, 2009. 188 S.; € 19,95 (Reihe: Das professionelle 1x1; incl. Audio-CD mit Hörbeispielen und Anleitungen für Sprechübungen). ISBN 978-3-589-23509-4
- Coblentz, Horst: Erfolgreich sprechen: Fehler – und wie man sie vermeidet. Wien: G & G Kinder- u. Jugendbuch, 1999. 116 S.; € 14,90. ISBN 978-3-7074-0698-6
- Coblentz, Horst; Muhar, Franz: Atem und Stimme. Anleitung zum guten Sprechen. Wien: G & G Kinder- u. Jugendbuch, 1999. 116 S.; € 14,90. ISBN: 978-3-7074-0540-8
- Fiukowski, Heinz: Sprecherzieherisches Elementarbuch. 7., neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Niemeyer, 2004. XII, 507 S.; € 27,-. ISBN 978-3-484-73000-7
- Kaunzner, Ulrike A.: Aussprachekurs Deutsch. Ein komplettes Übungsprogramm zur Verbesserung der Aussprache für Unterricht und Selbststudium. Heidelberg: Groos, 1997. Textbuch und Übungsbuch 198 S.; € 14,80. ISBN 978-3-87276-809-4 (dazu sind auch 6 CDs erhältlich; € 71,-; ISBN 978-3-87276-477-5)
- Zimmer, Renate: Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. Freiburg: Herder, 2009. 219 S.; € 22,95. ISBN 978-3-451-32160-3

3. Nachschlagewerke zur normgerechten Aussprache

- DUDEN – (Das) Aussprachewörterbuch. Wörterbuch der deutschen Standardaussprache. 6., neu bearb. u. aktual. Auflage (Bearb. Max Mangold). Mannheim u. a.: Dudenverlag, 2005. 860 S.; € 21,95 (Der Duden in 12 Bänden; Band 6). ISBN 978-3-411-04066-7
- Krech, Eva-Maria; Stock, Eberhard; Hirschfeld, Ursula; Anders, Lutz Christian: Deutsches Aussprachewörterbuch. Berlin: de Gruyter, 2009. 1.000 S. + CD-ROM; € 99,95. ISBN 978-3-11-018202-6 (*Erscheinen für Dezember 2009 angekündigt.*)
- Muhr, Rudolf: Österreichisches Aussprachewörterbuch. Österreichische Aussprachedatenbank. Frankfurt u. a.: Peter Lang, 2007. 524 S. und CD; € 68,-. ISBN 978-3-631-55414-2

4. Rhetorik / Rhetorische Kommunikation

- Allhoff, Dieter-W.; Allhoff, Waltraud: Rhetorik & Kommunikation. Ein Lehr- und Übungsbuch. 14., völlig neu bearbeitete u. erweiterte Auflage. München: Reinhardt, 2006. 271 S.; € 16,90. ISBN 978-3-497-01876-5
- Beck, Martin: Unterrichtsgespräche. Zwischen Lehrerdominanz und Schülerbeteiligung. Eine Sprechwissenschaftliche Untersuchung didaktischer Ansätze zur Unterrichtskommunikation. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 1994. 144 S., € 14,-. ISBN 978-3-86110-035-5

- Berkemeier, Anne: Präsentieren lehren. Vorschläge und Materialien für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2009. II, 118 S. mit CD-ROM; € 16,-. ISBN 978-3-8340-0498-7
- Berkemeier, Anne: Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht: Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2006. X, 328 S.; € 29,80. ISBN 978-3-8340-0145-0
- Berthold, Siegwart: Im Deutschunterricht Gespräche führen lernen. Unterrichts Anregungen für das 5.–13. Schuljahr. Essen: Neue Deutsche Schule VG, 2000. 316 S.; € 13,70. ISBN: 978-3-87964-300-4
- Berthold, Siegwart: Reden lernen im Deutschunterricht. Übungen für die Sekundarstufe I und II. Essen: Neue Deutsche Schule VG, 1997. 168 S.; € 12,70. ISBN 978-3-87964-295-3
- Gora, Stephan: Arbeitsmaterialien Deutsch – Grundkurs Rhetorik. Eine Hinführung zum freien Sprechen. Neubearbeitung. Stuttgart: Klett, 2000. 104 S.; € 11,50. ISBN 978-3-12-350271-2
- Langer, Inghard; Schulz von Thun, Friedemann; Tausch, Reinhard: Sich verständlich ausdrücken. 8. Auflage. München: Reinhardt, 2006. 222 S.; € 16,-. ISBN 978-3-497-01606-8
- Pabst-Weinschenk, Marita: Reden im Studium. Neuauflage. Alpen: pabst press, 2009. 176 S., € 9,90. ISBN 978-3-941238-00-8 (*urspr. Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor 1995*)
- Pawlowski, Klaus; Riebensahm, Hans: Konstruktiv Gespräche führen. Fähigkeiten aktivieren, Ziele verfolgen, Lösungen finden. 4. Auflage. München: Reinhardt, 2005. 347 S.; € 16,90. ISBN 978-3-497-01780-5
- Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1981 (zahlreiche Neuauflagen). 269 S.; € 8,95. ISBN 978-3-499-17489-6
- Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1989 (zahlreiche Neuauflagen). 252 S., € 8,95. ISBN 978-3-499-18496-3
- Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden 3. Das »Innere Team!« und situationsgerechte Kommunikation. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch-Verlag, 1998. 336 S.; € 8,95. ISBN 978-3-499-60545-1
- Schulz von Thun, Friedemann; Ruppel, Johannes; Stratmann, Roswitha: Miteinander reden. Kommunikationspsychologie für Führungskräfte. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2000. 192 S.; € 8,95. ISBN 978-3-499-61531-3
- Weisbach, Christian-Rainer; Sonne-Neubacher, Petra: Professionelle Gesprächsführung. Ein praxisnahes Lese- und Übungsbuch. 7., vollständig überarbeitete Auflage. München: dtv, 2008. 444 S.; € 12,90. ISBN: 978-3-423-05845-2
- Weisbach, Christian Rainer: Wie Sie andere für sich gewinnen. Die Kunst der Gesprächsführung. München: dtv, 2007. VIII, 168 S.; € 9,50. ISBN 978-3-423-50916-9

5. Sprechkunst – Ästhetische Kommunikation

- Aderhold, Egon; Wolf, Edith: Sprecherzieherisches Übungsbuch. 15. Auflage. Berlin: Henschelverlag, 2009. 128 S.; € 14,90. ISBN 978-3-89487-035-5
- Meyer-Kalkus, Reinhart: Stimme und Sprechkünste im 20. Jahrhundert. Berlin: Akademie-Verlag, 2001. 513 S.; € 49,80. ISBN 978-3-05-003596-3
- Ockel, Eberhard: Vorlesen als Aufgabe und Gegenstand des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2000. X, 144 S.; € 14,-. ISBN 978-3-89676-226-9
- Vorlesen und Vortragen. Themenschwerpunkt mit 13 Beiträgen in Praxis Deutsch 199 (Sept. 2006), S. 1–63; dazu ist eine CD erhältlich (22 Tracks, ca. 60 Min.), € 14,50.

6. Sprach-, Sprech- und Stimmtherapie

Baumgartner, Stephan; Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern: Grundlagen und Verfahren. 5. Auflage. München/Basel: Reinhardt, 2002. 346 S.; € 28,90. ISBN 978-3-8252-8188-5

Brügge, Walburga; Mohs, Katharina: So lernen Kinder sprechen. Die normale und die gestörte Sprachentwicklung. 6., überarb. Auflage. München: Reinhardt, 2007. 106 S.; € 9,90. ISBN 978-3-497-01947-2

Hermann-Röttgen, Marion; Mieth, Erhard: Unsere Stimme. Anatomie – Störungen. Bedingungen der Stimme. Tonale Stimmtherapie. 2. Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner, 2006. 204 S., mit 1 CD-ROM. € 22,95. ISBN 978-3-8248-0356-9

7. Sprech-Übungen für Kinder und Jugendliche

Belke, Gerlind (Hrsg.): Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2009. XII + 160 S.; € 12,-. ISBN: 978-3-8340-0188-7

Cech-Wenning, Stephanie: So präsentiere ich meine Arbeitsergebnisse. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2005. 76 S.; Ringeinband; € 19,50. ISBN 978-3834600134 (*Für die Grundschule.*)

Endres, Wolfgang; Bernard, Elisabeth; Kuhn, Veronika: Methoden-Magazin: Präsentation und freies Sprechen in der Grundschule. Unterrichtsmaterialien mit Kopiervorlagen. Weinheim: Beltz, 2008. 127 S.; € 19,90. ISBN 978-3-407-62612-7

Endres, Wolfgang; Küffner, Moritz: Methoden-Magazin. Rhetorik und Präsentation in der Sekundarstufe I. Mit Unterrichtsideen, Kopiervorlagen und Videotraining (auf DVD). Weinheim: Beltz, 2008. 127 S. + Video-DVD; € 24,90. ISBN 978-3-407-62610-3

Endres, Wolfgang; Küffner, Moritz: Methoden-Magazin: Rhetorik und Präsentation in der Sekundarstufe II. Mit Unterrichtsideen, Kopiervorlagen und Videotraining (auf DVD). Weinheim: Beltz, 2008. 128 S. + Video-DVD; € 24,90. ISBN 978-3-407-62611-0

Jäger-Gutjahr, Ingrid: Schritt für Schritt zum Präsentieren: Klasse 3–4. Buxtehude: Aol im Persen Verlag, 2004. 40 S.; € 13,95. ISBN 978-3-8344-5343-3

Langhammer, Ralf: Die SpASSSS-Olympiade (Sprech-Atem-Stimm-Sing-Schweig-Sprach-Olympiade). Ein spielerischer Unterrichtsvorschlag für die Klassen 5 und 6. In: RAAbits Deutsch/Sprache. 12. Ergänzungslieferung. IV, Einzelmaterial 17. Heidelberg, 9/1997.

Miller, Reinhold: »Du dumme Sau!« Von der Beschimpfung zum fairen Gespräch. 11. Auflage. Lichtenau: Freiarbeit-Verlag, 2002. 64 S.; € 4,95. ISBN 978-3-89312-064-2

Miller, Reinhold: »Das ist ja wieder typisch!« 25 Trainingsbausteine für gelungene Kommunikation in der Schule. 4. Auflage. Weinheim: Beltz, 2004. 184 S.; € 16,90. ISBN 978-3-407-62520-5

Pabst-Weinschenk, Marita: Die Sprechwerkstatt. Sprech- und Stimmbildung in der Schule. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag, 2000. 144 S.; € 15,-. ISBN 978-3-14-162046-7

8. Das Thema »Sprechen« in deutschdidaktischen Zeitschriften

sprechen. Zeitschrift für Sprechwissenschaft, Sprechpädagogik, Sprechtherapie, Sprechkunst. Regensburg: Bayerischer Verlag für Sprechwissenschaft 1983 ff. (erscheint halbjährlich im Umfang von ca. 100 S.; Einzelheft: € 6,-). ISSN 0724-1798

(Hinweis: Viele der hier aufgeführten Hefte sind beim Verlag vergriffen, aber in gut sortierten Bibliotheken vorhanden.)

- Argumentieren. Praxis Deutsch, Heft 160 (2000)
 Balladen. Praxis Deutsch, Heft 169 (2001)
 Gespräche planen, führen, reflektieren. Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10, H. 8 (2006)
 Gesprächskultur. Der Deutschunterricht 53 (2001), 6
 Hören – Verstehen – Wiedergeben. Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10, H. 1 (2004)
 Hörspiel. Praxis Deutsch, Heft 109 (1991)
 Interkulturelle Kommunikation – Interkulturalität. Der Deutschunterricht 60 (2008), 5
 Kommunikation. ide. Informationen zur Deutschdidaktik, 23.1999, H. 3
 Literatur hören und hörbar machen. Praxis Deutsch, H. 185 (2004)
 Literatur hören. Der Deutschunterricht 56 (2004), 4
 Mündliche Kommunikation. Der Deutschunterricht 47 (1995), 1
 Mündliche Kommunikation. ide. Informationen zur Deutschdidaktik, 14.1990, H. 3
 Präsentation! ide. Informationen zur Deutschdidaktik, 27.2003, H. 2
 Präsentieren. Praxis Deutsch, H. 190 (2005)
 Reden lernen. Praxis Deutsch, H. 144 (1997)
 Rhetorik und Argumentation. Der Deutschunterricht 51 (1999), 5
 Sprache und Kommunikation im Beruf. Der Deutschunterricht 59 (2007), 1
 Szenische Interpretation. Praxis Deutsch, H. 136 (1996)
 Unterrichtsgespräche. Der Deutschunterricht 50 (1998), 1
 Vorlesen und Vortragen. Praxis Deutsch, H. 199 (2006)
 Wege aus der Sprachlosigkeit. ide. Informationen zur Deutschdidaktik, 27.2003, H. 3.

9. Handbücher mit Berücksichtigung des Themenbereichs »Sprechen«

- Abraham, Ulf et al. (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach Pisa. Freiburg i. Breisgau: Fillibach, 2003. 448 S.; € 29,-. ISBN 978-3-931240-27-1.
 Beste, Gisela; Bremerich-Vos, Albert; Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Wissenspeicher Deutsch. Berlin: Cornelsen-scriptor, 2004. 416 S.; € 17,95. ISBN 978-3-589-22048-9
 Bredel, Ursula; Gunther, Hartmut et al.: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2 Bände. Band 1. Paderborn et al.: Ferdinand Schöningh, 2003. 1056 S.; € 80,-. ISBN 978-3-8252-8237-0.
 Bußmann, Hadumod (Hrsg.): Lexikon der Sprachwissenschaft. 34., aktualisierte durchges. und erweiterte ergänzte Auflage. Stuttgart: Alfred Körner Verlag, 2008. XLI + 819 S.; € 32,80. ISBN 978-3-520-45204-7.
 Glück, Helmut (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache. 3. Auflage. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler, 2005. 816 S.; € 34,95. ISBN 978-3-476-02056-7
 Kliewer, Heinz-Jürgen; Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2006. XXVIII, 982 S.; € 48,-. ISBN 978-3-8340-0057-6
 Lange, Günter; Neumann, Karl; Ziesenis, Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1: Grundlagen – Sprachdidaktik – Mediendidaktik. 8., unveränd. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2003. XVI, 512 S.; € 25,-. ISBN 978-3-89676-761-5
 Lange, Günter; Weinhold, Swantje (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik, Mediendidaktik, Literaturdidaktik. 3. (unveränd.) Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2007. VIII, 373 S.; € 19,80. ISBN 978-3-8340-0276-1

- Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3., neu bearb. u. erweiterte Auflage. Berlin: Schmidt, 2007. 304 S.; € 17,80. ISBN 978-3-503-09821-7
- Volmert, Johannes (Hrsg.): Grundkurs Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft für Lehramtsstudiengänge. 5. Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag, 2005. 270 S.; € 14,90. ISBN 978-3-8252-1879-9

10. Bibliographien

- Janshoff, Friedrich: Wege zu sprachlicher Bildung. Bibliographische Hinweise für den Deutschunterricht. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik, 27.2003, H. 3, S. 108–112.
- Janshoff, Friedrich: Präsentation(en) verstehen und gestalten. Bibliographische Hinweise für den Deutschunterricht. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik, 27.2003, H. 2, S. 96–99.
- Kreuder, Hans-Dieter: Studienbibliographie Linguistik. Mit einer Bibliographie zur Sprechwissenschaft von Lothar Berger und Christa M. Heilmann. 4., völlig neubearbeitete und ergänzte Auflage. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2008. 285 S.; € 20,-
- Geißner, Hellmut; Schwandt, Bernd: Bibliographie der deutschsprachigen Veröffentlichungen aus Sprechwissenschaft und Sprecherziehung seit der Jahrhundertwende. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 1993. 208 S.; € 19,-. ISBN 978-3-86110-019-5
- Wagner, Roland W.: Die sprechen-Bibliographie. Interdisziplinäre Zusammenstellung aktueller Bücher und Aufsätze zur mündlichen Kommunikation (CD-ROM-Version). Regensburg: Bayerischer Verlag für Sprechwissenschaft, 1996ff.; ISBN 3-922757-60-X (*Halbjährlich aktualisierte Bibliographie für die Computerrecherche mit (2009) über 16.000 Literaturangaben; beim Autor bestellbar: rolwa@aol.com*)

11. Wichtige Internet-Quellen zum Thema »Sprechen«

- <http://www.dgss.de> (*Homepage der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e. V. mit zahlreichen Links*)
- <http://www.initiative-hoeren.de/> (*Informationen über die Aktivitäten und Veranstaltungen der Initiative Hören. Unter der Rubrik »Hör-Spaß« gibt es Hörbeiträge zu fachlichen Themen und Hör-Spiele für Kinder*)
- <http://www.jugend-debattiert.ghst.de> (*Homepage des Bundeswettbewerbs »Jugend debattiert« der gemeinnützigen Hertie-Stiftung*)
- <http://www.poetryarchive.org/poetryarchive/home.do> (*The Poetry Archive bietet Dichtersungen online für LehrerInnen, SchülerInnen und eine spezielle Sektion für Kinder. Die Seite ermöglicht eine Suche nach DichterInnen, Gedichten, Gattungen, Formen und Themen.*)
- <http://www.pro-voce.de/> (*Die pro-Voce Gesellschaft für Sprache und Kommunikation e. V. will der Entstehung von Kommunikationsstörungen – insbesondere von Sprach- und Sprechstörungen und Stottern – entgegenwirken und den betroffenen Menschen helfen.*)
- <http://www.stimme.at> (*Hier stellen Spezialisten aus Training, Beratung, Medizin, Wissenschaft, Wirtschaft, Pädagogik und Technik ihr Wissen ins Internet. Zugriffsmöglichkeit auf die Datenbank des »European Voice Pool« mit Kontaktadressen zum Thema Stimme.*)

Aktuelles

Was sollen unsere Schülerinnen und Schüler wissen und können? IMST-Tagung und IMST-Award-Verleihung von 23. – 25. September 2009 in Klagenfurt

Grundbildung von der Frühförderung bis zur Matura war in diesem Jahr zentrales Thema der jährlich stattfindenden IMST-Tagung. 400 Lehrerinnen und Lehrer, aber auch Fachdidaktiker/innen, Wissenschaftler/innen und Vertreter/innen der Schulaufsicht nutzten an der PH Kärnten die Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch und zum Knüpfen von Kontakten.

Inhaltliche Impulse brachte unter anderem Lutz-Helmut Schön, Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Fachdidaktik, ein, der zu »Perspektiven fachdidaktischer Forschung« referierte. Der Vortrag leitete die Programme der einzelnen Fachgruppen am Fachdidaktiktag (23. September 2009) ein.

Gleich drei Hauptvortragende widmeten sich dem zentralen Tagungsthema am Symposium (24. September 2009). Neben Roland Fischer und Werner Peschek referierte Annemarie Saxalbertter, die am Beispiel der sprachlichen Grundbildung eine fachdidaktische Perspektive einbrachte. »Es ist noch nicht so lange her, da waren sich alle einig, dass der zentrale Ort der sprachlichen Grund-

bildung der Deutschunterricht ist. Die neuen Erkenntnisse machen es aber notwendig, sich die Frage nach dem Was, Wo und Wie sprachlicher Grundbildung neu zu stellen«, so ihre These. Die in den Vorträgen aufgeworfenen Fragen wurden in der Folge in sieben Arbeitsgruppen bearbeitet.

»Was sollen unsere Schülerinnen und Schüler wissen und können?«, das fragten sich auch am Innovationstag (25. September 2009) die beiden Hauptreferent/innen Bundesministerin Claudia Schmied und Gerhard Riemer von der Industriellenvereinigung. Daraufhin stand die engagierte Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern im Mittelpunkt des Innovationstags: In 28 Workshops und auf 26 Postern wurden innovative Unterrichts- und Schulprojekte vorgestellt.

Außergewöhnliche Projekte standen auch wieder im Mittelpunkt der diesjährigen IMST-Award-Verleihung, die am 24. September 2009 über die Bühne ging. Die Auswahl wurde von einer Jury unter der Leitung von Bildungsforscher Peter Posch aus insgesamt 162 Einsendungen getroffen.

IMST ist ein von der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt in Kooperation mit Universitäten, Pädagogischen Hochschulen, Schulbehörden, Schulen etc. getragenes Projekt im Auftrag des BMUKK, mit dem der Unterricht in Mathematik, Naturwissenschaften, Informatik und Deutsch sowie in verwandten Fächern verbessert wird.

ROMY MÜLLER

Rückblicke und weitere Informationen:
www.imst.ac.at/tagung2009 bzw.
www.imst.ac.at/award

Das Gedicht im Unterricht

Oliver Ruf

Wettstreit-Dichtung. Produktionsästhetischer Umgang mit Friedrich Schillers Balladen

Alles ist Kampf, Ringen. (*Goethe*)

Das vorliegende Unterrichtsmodell soll zeigen, wie die Behandlung auch einer »schwierigen« literarischen Gattung durch produktive Verfahren möglich bzw. ergiebig ist, und darüber hinaus darstellen, wie die einzelnen Verstehensphasen des didaktischen Phasenmodells in einem »normalen« Unterrichtsverlauf realisiert werden können. Für die vorgeschlagene Behandlung von Schillers Balladen mittels produktiver Verfahren des Textumgangs im Unterricht geht der Beitrag von der Beobachtung aus, dass diese aufgrund einer spezifischen sozialen Verfahrenspraxis Schillers entstanden sind: durch die Begegnung und den Austausch mit Goethe. 1797 begannen beide ihre Balladen im Wettstreit für den *Musen Almanach* zu schreiben; ihr wechselseitiges dichterisches Schaffen demonstriert eine spezifische literarische Schreibpraxis.

1. Die literarische Arbeitsgemeinschaft als schriftstellerisches Produktionsverfahren

Die Schriftsteller-Verbindung geht zurück auf eine Einladung Schillers vom 13. Juni 1794 an Goethe, sich an seinem Zeitschriftenunternehmen der *Horen* zu beteiligen; in knapp vier Monaten bildet sich eine literarisch-künstlerische, berufliche und persönliche Verbindung heraus, an die zuvor nicht zu denken gewesen ist (vgl. Böhler 1980, 1996). Indem beide dennoch zusammenfinden, entsteht eine der fruchtbarsten literarischen Arbeitsgemeinschaften überhaupt, in der eine Wettstreitsituation an vielen Stellen beobachtbar bleibt, vor allem, wenn man den eigentlichen Produktionsprozess vor Augen behält, aus dem entsprechende Texte hervorgehen. Dieser Prozess demonstriert, dass jeder literarische Text erst nach und nach entsteht und einen bestimmten Anlass hat.

Gerade ein solcher produktionsästhetischer Aspekt bietet wichtige und lohnende Anhaltspunkte, Schillers Balladen in Beziehung zur Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler zu setzen, die oft wenig vertraut mit schriftstellerischen Produktionsverfahren sind. – Wichtig und lohnend vor allem deshalb, weil es dabei nicht allein um eine biographische Episode geht, sondern weil mit diesem und durch diesen eine bestimmte literarische Intentionalität dargestellt ist, die die Schülerinnen und Schüler zu ihrem eigenen Lebensgefühl in Beziehung setzen sowie jenes auch reflektieren und diskutieren können. Insbesondere die Wettstreit-Situation, die die Entstehung der Balladen ursprünglich befördert hat, weckt deren Neugier und erleichtert den Textzugang.

Im Unterrichtsmodell werden solche produktiven Verfahren gewählt, durch die die Erschließung der Schiller'schen Balladen schrittweise nachvollzogen werden kann, u. a. mittels Rollenbiographien, Textlupe, Über-den-Rand-hinaus-Schreiben, Textsortenwechsel oder szenischem Spiel. Um das zu behandelnde Textkorpus von vornherein sinnvoll einzuschränken, sollten ausgewählte Balladen Schillers im Mittelpunkt stehen; ich wähle hier exemplarisch *Die Kraniche des Ibykus* (wobei selbstverständlich stets auch eine andere der Wettstreit-Balladen je nach Ausgestaltung der Lerngruppe möglich ist).

Die Schiller'sche Ballade weist im Allgemeinen typische Merkmale auf, mit denen man die Gattung einsichtig machen kann: Es handelt sich um einen mehrstrophigen Text, der einen antiken bzw. mythischen Stoff aufgreift und sich durch die spannungsgeladene Hinführung der Handlung zu einem pointierten Schluss auszeichnet. Zudem weist er grundlegende lyrische, epische und dramatische Elemente auf, d.h. formal sind neben der Vers- und Strophenform Reimschemata festzustellen, aber auch wörtliche Rede und erzählerische Eigenarten.

In *Die Kraniche des Ibykus* wird im Besonderen ein historisch belegbares Ereignis der Antike thematisiert, das sich ca. 530 v. Chr. in der Nähe von Korinth zugetragen hat und das Motiv »letzter« Gerechtigkeit ausphantasiert: Während der als Sänger und Leierspieler begabte Ibykus dorthin reist, begleitet ihn eine Schar Kraniche; er gerät in einen Hinterhalt und stirbt. In seinen letzten Zügen ruft er die Kraniche dazu auf, seine Mörder als Stimme dieser »letzten« Gerechtigkeit anzuklagen – ein Wunsch, der

beim späteren Poseidon-Fest wahr wird, wenn sich die Mörder selbst entlarven. Die Geschichte gibt größtenteils ein auktorialer Erzähler wieder.

2. Didaktische Intentionen

Ziel des Unterrichtsmodells ist die Ermöglichung des Nachvollzugs literarischen Lebens, der einen gleichermaßen »lebendigen« Zugang zu Schillers Balladen (hier: zu *Die Kraniche des Ibykus*) eröffnet. In Konfrontation mit dem realhistorischen Kontext der Textentstehung in Abgleich mit eigenen, lebenswirklichen Erfahrungen zeigen sich den Schülerinnen und Schülern erhellende Deutungsvarianten des analysierten Textes; ihnen wird gleichzeitig deren struktureller Aufbau einsichtig, und sie verstehen, wie sich die literarische Meisterschaft Schillers auf diesem Gebiet offenbart. Dazu sollen die Schülerinnen und Schüler insbesondere mit den drei folgenden Blickwinkeln konfrontiert werden:

- *Künstlerischer Wettstreit in der Literaturgeschichte*: Hinsichtlich der realhistorischen Situation erkennen die SchülerInnen das Spannungsverhältnis zwischen literarischer Produktion und Rezeption, die das Verständnis eines ästhetischen Textes leitet und sich zwischen bekannten Normen, der Kenntnis der immanenten Poetik der Gattung, der impliziten Beziehungen zu bekannten Werken der literaturhistorischen Umgebung und dem Gegensatz von Fiktion und Wirklichkeit bewegen kann (vgl. Jauß 1970, S. 177). Dabei lernen die SchülerInnen auch, wie ein produktionsästhetischer Umgang mit Literatur um 1800 praktiziert und wie aus einer Idee ein poetisches »Produkt« her-

vorgebracht worden ist (s. dazu auch Rudloff 1991, S. 236–277). Zudem erhalten sie Einblicke in die »Produktionswerkstatt« eines prominenten kanonischen Autors und werden dadurch dazu angeregt, sich im Anschluss mit eigenen Produktionsprozessen auseinanderzusetzen.

- *Performativer Charakter im Vergleich zur Gegenwartskultur:* Da sich auf textlicher Ebene die Wettkampf-Situation in der Textsorte *Ballade* widerspiegelt, bietet die o. a. Kontextualisierung Gelegenheit, den performativen Aspekt des Gattungs-Typus durch den Produktionsanlass zu vermitteln: Aufgrund der gattungsimmanenten Vereinigung lyrischer, dramatischer und epischer Elemente ist es sinnvoll, Balladen zum Beispiel zum Zwecke des Wettkampfs vortragen zu lassen – eine Erfahrung, die den meisten SchülerInnen aus dem Bereich von Rap- und Hip-Hop-Musik vertraut ist. Auf diese Weise lässt sich der persuasive Charakter der Schiller'schen Balladen im Vergleich mit populärer Gegenwartskultur einsichtig machen. Zugleich wird das Moment des Wettstreits sowohl in kontextueller wie textueller Hinsicht deutlich.
- *Herausstellung der literarischen »Qualität«:* Indem die werkgeschichtlichen Hintergründe sowie der Bezug der Gattung Ballade zu Kunstformen der Gegenwart erschlossen wird, zeigt sich darüber hinaus die »Zeitlosigkeit«, das Besondere, und das heißt eben auch die Bedeutung von Schillers Balladen, ein Eindruck, den eine gründliche Textanalyse des Textes fundieren muss. Hier können mit den SchülerInnen außerdem Merkmale literarischer »Qualität«

hinterfragt und Begründungen gefunden werden, warum Schillers Dichtungen überhaupt Gegenstand des Unterrichts sind.

3. Unterrichtspraxis

Das Unterrichtsmodell orientiert sich mit seinen Arbeitsaufgaben, wie bereits angeführt, an der Abfolge des didaktischen Phasenmodells (vgl. Waldmann 2007, S. 27–42).

3.1 Einstieg – Kontextualisierung – Vertiefung

Die Kontextualisierung der zu behandelnden Texte geschieht mit einer Aufgabe, die den Einstieg in das Thema vorbereitet, indem die »spannende« Ausgangssituation der Balladen für die Schülerinnen und Schüler erfahrbar wird. Dies kann in Form eines Lehrervortrags erfolgen oder (je nach Leistungsstand der Klasse) auch durch die Lektüre von Textstellen aus dem Briefwechsel zwischen Goethe und Schiller, in denen es um den Balladenwettstreit geht, und gruppenteilige Bearbeitung zielgerichteter Arbeitsaufgaben. Diese können beispielsweise lauten:

1. Lest die Briefstellen in Einzelarbeit. Überprüft dann, welches Anliegen jeweils formuliert wird und wer auf was wie reagiert.
2. Überlegt, wie Ihr Euch in einer ähnlichen Situation verhalten würdet.
3. Stellt zentrale Aussagen von Schiller und Goethe in Stichworten zusammen.

Die SchülerInnen tauchen also gleich zu Beginn in das Geschehen im »Balladenjahr« (Schiller) 1797 ein, wobei Neugier

auf die damals entstehenden Texte geweckt wird und eine erste Berührung mit dem Thema des künstlerischen Wettstreits stattfindet. Im Anschluss bereiten eingeteilte Arbeitsgruppen die Vertiefung dieser »Vorgeschichte« vor: Die jeweiligen Gruppen erarbeiten mit Hilfe von Rollenkarten einerseits die Perspektive eines Reporters, der an Schillers Schaffen interessiert ist, und andererseits diejenige Schillers, der mit Goethe in poetischen Wettstreit tritt. Dadurch kann schließlich in einer Interviewsituation der Reporter Schiller vor der Klasse zu dessen Vorhaben befragen.

3.2 Gattungsanalyse

Die Konkretisierung der Textgattung Ballade richten in einem nächsten Schritt erteilte Arbeitsaufträge ein, die den Blick auf deren Eigenarten lenken und somit eine analytische Auseinandersetzung mit denselben forcieren. Dazu wird eine zu analysierende Ballade, hier also: *Die Kraniche des Ibykus*, die gegebenenfalls bereits in den Briefstellen aus Phase 1 thematisiert worden ist, ausgewählt, laut vorgelesen und in Einzelarbeit mittels der Methode der Textlupe und/oder des Über-den-Rand-hinaus-Schreibens (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 45–47) erschlossen. Die Arbeitsanweisungen könnten im ersten Fall lauten:

Teilt Euch in Kleingruppen von drei bis maximal fünf SchülerInnen und lest noch einmal den Text mithilfe eines strukturierten Kommentarbogens (vgl. dazu Böttcher/Wagner 1993, S. 26). Nun trägt einer aus der Gruppe in darauf freigelassenen Spalten seine Eindrücke und Beobachtungen ein und reicht den Bo-

gen weiter, der dann wiederum ausgefüllt wird usw. Offene Fragen bzw. Auffälligkeiten werden im Anschluss in einem Unterrichtsgespräch zusammengetragen und im Zuge dessen unbekannte Begriffe (etwa aus der griechischen Mythologie) von der Lehrperson geklärt.

Im zweiten Fall ermitteln die SchülerInnen in ähnlicher Weise diejenigen Textstellen, die beim Leser noch Fragen offen lassen und entsprechend ergänzt werden müssen: Die Ballade wird mithin als ein Text mit Leerstellen aufgefasst, die die Gruppenmitglieder ermitteln und mit Nummern markieren. Jeder in der Gruppe wählt sich dann eine Zahl aus und formuliert einen Alternativvorschlag. Hierzu kann die Ballade auf Plakatgröße kopiert und im Klassenraum aufgehängt werden. Ein Lexikon antiker Stoffe kann gegebenenfalls zur Erklärung ausgelegt sein, oder man lässt alternativ eine schnelle Internetrecherche durchführen. Das Verfahren regt die schrittweise und gemeinsame kooperative Auseinandersetzung mit Schillers Ballade an; die SchülerInnen übernehmen die Rolle von Textdetektiven (siehe dazu Gold u. a. 2004, Trenk-Hinterberger/Souvignier 2006), die erst potentielle Leerstellen aufspüren müssen, um sie dann zu bearbeiten, wobei automatisch ein Austausch über Textinhalt, Textstruktur und Sprache stattfindet.

Zu erwarten ist, dass in beiden Fällen insbesondere die epischen, lyrischen und dramatischen »Bestandteile« der Ballade erkannt und benannt werden:

- *Epik*: Auktorialer Erzähler, nüchterne Schilderung der Ereignisse, wörtliche Rede;
- *Lyrik*: Gedichtform, in Strophen geschriebene Geschichte, Reimschema;

- *Dramatik*: Aufbau einer Spannungskurve von einer Exposition über eine dramatische Zuspitzung hin zu einem ersten Höhepunkt, dem Mord und dem Appell des sterbenden Sängers an die Kraniche, anschließendes Abfallen der Spannungskurve, wenn die Trauer der Freunde und Festteilnehmer geschildert wird, dann wiederum Steigerung bis zum zweiten Höhepunkt, der Selbstoffenbarung der Mörder.

Diese Merkmale sollten (auf Folie/OHP bzw. Tafel) festgehalten werden. Bei der inhaltlichen Analyse sollte darauf hingeführt werden, dass es Schiller in seiner Ballade um ein Gerechtigkeitspostulat geht, d. h. um eine höhere Wahrheit, der man nicht »entkommen« kann.

3.3 Ästhetischer Textzugang

Eine vertiefende Erkundung der literarischen Gestalt von Balladen sollen kreative Schreibverfahren erproben, die z. B. einen Wechsel der Erzählform verlangen – statt einer Ballade entsteht etwa eine Kurzgeschichte, ein Bericht, eine Anklageschrift, ein Protestsong oder auch ein Hip-Hop-Lied. Die Schülerinnen und Schüler agieren hierbei selbständig als Schreibende, begeben sich also in einen produktionsästhetischen Prozess, der auf denjenigen Schillers unmittelbar Bezug nimmt. Die realhistorische Folie bleibt somit stets präsent, ohne den Transfer des Themas in die Gegenwart zu vernachlässigen. Hergestellt wird durch dieses Vorgehen eine Verbindung zwischen subjektiver Erfahrungswelt und Wahrnehmung eines Textes sowie die Unterstützung der imaginativen Vergegenwärtigung des Textes im Kopf des

Lesers. Der Fokus richtet sich erneut auf die Machart von Texten, ganz abgesehen davon, dass ein wahrnehmungsinintensiver, ästhetischer Zugang (s. dazu näher Spinner 2005, S. 111) zu Schillers Werk angeregt wird.

Der Wechsel der Erzählform erlaubt in diesem Zusammenhang eine vielfältige Erschließung des Balladen-Inhalts. Werden Protestsong oder Hip-Hop-Lied als neue Textversionen gewählt, wird insbesondere der performative Zug von Schillers Balladen deutlich, und es kann wiederholt auf den Aspekt des Wettstreits eingegangen werden, da so genannte Hip-Hop-*Battles*, bei denen zwei oder mehr VortragskünstlerInnen in Reimform verbal miteinander um die Gunst des Publikums »kämpfen«, den SchülerInnen bestens bekannt sein dürften. Entscheidet man sich für eine Anklageschrift, kann das Gerechtigkeitsmotiv nochmals aufgegriffen werden.

3.4 Gegenwartsbezüglichkeit

Das Gesamtverständnis der Ballade wird am Ende in Form szenischen Spiels (s. dazu näher Scheller 1998) erarbeitet, genauer: im Zuge eines »Poetry Slams«, in dem die selbst verfassten Texte der Schülerinnen und Schüler Verwendung finden und der ggf. Züge eines musikalischen Wettbewerbs tragen kann, wie er beispielsweise in aktuellen Fernsehformaten veranstaltet wird, an denen die Schülerinnen und Schüler in der Regel überaus interessiert sind. Dadurch kann Schiller als zeitgenössischer »Popstar«, der er zweifelsohne war, thematisiert und zudem Balladen als »Ur-Ei« (Goethe) der Dichtung wiederum in den kulturellen Zusammenhang der Gegenwart gestellt werden. Als Effekt ergibt

sich hierbei zudem, dass die innerhalb eines Poetry Slams verwendeten Texte vor allem gattungstypologisch und stilistisch äußerst variabel sind: »Erzähltexte (Storytelling), lyrische Texte, gesprochene A-cappella-Rap-Texte, klassische Verse und Klangspiele wechseln sich ab.« (Abraham/Anders 2008, S. 7) Auf die Textsortenspezifika von Balladen ließe sich an dieser Stelle wiederum zurückkommen, zumal diese Möglichkeit inszenierter Poesie durch den Verbund oraler Dichtung, schriftlich fixierter Texte und audiovisueller Medien eine Chance eröffnet, an Rezeptionsgewohnheiten der Lernenden anzuknüpfen (vgl. Abraham/Anders 2008, S. 14).

Um den Fokus zum Abschluss noch einmal auf die zentrale Thematik von Schillers *Die Kraniche des Ibykus* zu lenken, könnte der Poetry Slam am Ende in eine (den Schülerinnen und Schülern erfahrungsgemäß ebenfalls aus Film und Fernsehen vertraute) Gerichtsverhandlung überführt werden, in der die Schülerinnen und Schüler die einzelnen Positionen – Ibykus als Opfer, die Kraniche als Tatzeugen, die Mörder als Täter, Schiller womöglich als Richter, Goethe vielleicht als Staatsanwalt – spielerisch vertreten. Dies bietet den Vorteil, dass am Ende der Unterrichtssequenz ein Bogen zu deren Anfang geschlagen werden kann, indem Schiller und Goethe gewissermaßen persönlich auftreten und in einem fiktiven Gerichtssaal um die Deutung der Geschichte diesmal nicht dichterisch, sondern in realiter wetteifern.

Literatur

- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BÖTTCHER, INGRID (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BÖHLER, MICHAEL (1980): Die Freundschaft von Schiller und Goethe als literatursoziologisches Paradigma. In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 5, S. 33–67.
- DERS. (1996): Geteilte Autorschaft: Goethe und Schiller. Visionen des Dichters, Realitäten des Schreibens. In: *Goethe-Jahrbuch* 112, S. 167–181.
- BÖTTCHER, INGRID; WAGNER, MONIKA (1993): Kreative Texte bearbeiten. In: *Praxis Deutsch* 119, S. 24–35.
- GOLD, ANDREAS u. a. (2004): *Wir werden Textdetektive. Lehrermanual und Arbeitsheft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- JAUSS, HANS ROBERT (1970): *Literaturgeschichte als Provokation*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- RUDOLFF, HOLGER (1991): Produktionsästhetik und Produktionsdidaktik. Kunsttheoretische Voraussetzungen literarischer Produktion. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SCHELLER, INGO (1998): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen.
- SPINNER, KASPAR H. (2005): Kreatives Schreiben zu literarischen Texten. In: Abraham, Ulf; Kupfer-Schreiber, Claudia; Maiwald, Klaus (Hg.): *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Donauwörth: Auer, S. 109–119.
- TRENK-HINTERBERGER, ISABEL; SOUVIGNIER, ELMAR (2006): *Wir sind Textdetektive – Lehrermanual mit Kopiervorlagen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- WALDMANN, GÜNTER (2007): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

OLIVER RUF ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Fakultät Kulturwissenschaften der Technischen Universität Dortmund.
E-Mail: oliver.ruf@tu-dortmund.de

Kommentar

Konrad Krainer

School of Education– oder: als Universität die LehrerInnenbildung ernst nehmen

Die erste *School of Education* einer deutschen Universität besteht seit Sommer 2006 (in den USA und in Australien sind solche Einheiten an Universitäten seit Langem etabliert). Die Erfurt School of Education ist eine zentrale Einrichtung, die alle Aufgaben der LehrerInnenausbildung innerhalb der Universität in einer handlungsfähigen Arbeitseinheit verbindet. Des Weiteren »vereint sie die Lehrerbildung mit Forschung, Weiterbildung und wissenschaftlicher Nachwuchsförderung« und »schafft Raum für vielfältige Kooperationen aller Bildungsinstitutionen der Lehrerbildung in nationalen und internationalen Netzwerken« (Universität Erfurt 2009).

Die zweite deutschsprachige *School of Education* wurde im Oktober 2009 an der Technischen Universität München (TUM) eröffnet. Bereits in einer Pressemitteilung im Dezember 2008 wurde mit dem Titel »Lehrerbildung rückt in die Mitte der Universität« klar gemacht, dass die LehrerInnenbildung an der TUM eine zentrale Rolle einnehmen soll (Technische Universität München 2009):

Die neue Fakultät mit eigenem Promotionsrecht koordiniert und modernisiert das Lehramtsstudium für Gymnasien und Berufliche Schulen in den mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Disziplinen und flankiert die Lehrerbildung mit fünf neuen Professuren auf dem Gebiet der Bildungswissenschaften. Mit dieser Maßnahme schafft die TUM eine Institution, deren Alleinstellung aus dem techniknahen Fächerspektrum sowie aus der Verschränkung der fachgebundenen Lehrerbildung mit einer fachübergreifenden Bildungsforschung besteht.

Aus struktureller Sicht geht die TUM also einen Schritt weiter als die Universität Erfurt, indem sie die »TUM School of Education« als neue Fakultät etabliert.

Warum leistet sich eine (vom Wissenschaftsrat und der Deutschen Forschungsgemeinschaft) als Exzellenzuniversität ausgezeichnete Universität mit 23.000 Studierenden eine dreizehnte Fakultät? Und warum ist es eine Technische Universität? Meine These lautet: Im Bereich der Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik gibt es eine prekäre Situation, nämlich einen Mangel an Studierenden und qualifizierten Arbeitskräften. Dies ergibt mit entsprechendem Außendruck seitens der Wirtschaft eine größere Wahrscheinlichkeit, dass reagiert wird und neue Wege gegangen werden. Viele Universitäten haben erkannt, dass guter Unterricht und gute Schulen, und damit auch die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte, wichtige Schlüssel zur Verbesserung der Situation sind. Exzellente Universitäten scheinen schneller zu erkennen, dass ein Ernst-Nehmen von LehrerInnenbildung bedeutet, diese auch strukturell »in der ersten Reihe« – also zum Beispiel als Fakultät – einzurichten.

Es ist kein Zufall, dass die Technische Universität München – gemeinsam mit der Technischen Universität Dortmund – als Hauptgewinner eines Exzellenz-Wettbewerbs der Deutschen Telekom Stiftung hervorging. Die Begründung für den Preis an die TUM lautet (Deutsche Telekom Stiftung 2009):

Die Technische Universität München überzeugte mit einer schlüssigen Gesamtstruktur für die Lehrerbildung, deren zentrales Element die neue »TUM School of Education« ist. Auch die starke Vernetzung mit dem Schulsystem, die unter anderem in der Gründung eines »TUM-Kollegs« an einem örtlichen Gymnasium münden wird, war ein Pluspunkt für München. Zu den im Rahmen des Konzepts geplanten Maßnahmen gehört zudem ein »Student Assessment & Admission Center« für die Gewinnung der bestgeeigneten und bestmotivierten Lehramtskandidaten. »Ein solch umfassendes Bekenntnis einer forschungsstarken Exzellenz-Universität zur Lehrerbildung ist bemerkenswert«, urteilt der Jury-Vorsitzende Prof. Weiler. Vor allem der Fakultätsstatus der »TUM School of Education« sei ein wichtiges Signal für die Entwicklung der Lehrerbildung in Deutschland.

In Österreich hat die Alpen-Adria-Universität Klagenfurt im Frühjahr 2009 begonnen, einen Prozess in Richtung einer *School of Education* zu gehen. Die vom Rektorat angestoßene Initiative führte im September 2009 zu einem – von einer breiten ProponentInnen-

gruppe, insbesondere aus den Bereichen Fachdidaktik und Schulpädagogik getragenen – »Letter of Intent«. Die Unterzeichnenden skizzieren die Eckpunkte einer *School of Education* (SoE), um »der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern wie auch der Forschung zu lehrerInnenbildungsrelevanten Themen an der AAU Klagenfurt einen gemeinsamen inhaltlichen und organisatorischen Rahmen zu geben«.

Zum Schluss eine Prognose: In den nächsten Jahren werden im deutschsprachigen Raum etliche *Schools of Education* gegründet werden, sicherlich nicht beschränkt auf den naturwissenschaftlichen Bereich oder bezogen auf bestimmte Schulformen. Oft laufen Innovationen über durch Außendruck erzeugte strukturelle Veränderungen. Die deutschsprachigen Bildungssysteme hätten es dringend nötig.

Literatur

- DEUTSCHE TELEKOM STIFTUNG (2009): *Presseinformation*. Berlin. <http://www.telekom-stiftung.de/dtag/cms/content/Telekom-Stiftung/de/683908> [Zugriff 11.10.2009].
- TECHNISCHE UNIVERSITÄT MÜNCHEN (2009): http://portal.mytum.de/pressestelle/pressemitteilungen/news_article.2008-12-03.6391163669 [Zugriff: 11.10.2009].
- UNIVERSITÄT ERFURT (2009): *Erfurt School of Education (ESE)*. <http://www.uni-erfurt.de/ese/> [Zugriff: 11.10.2009].



Univ.-Prof. Dr. Konrad Krainer

ist Professor an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Er leitet das Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung und das österreichische Projekt IMST (»Innovationen Machen Schulen Top«). Seine Arbeitsschwerpunkte sind Mathematikdidaktik und LehrerInnenbildung.

E-Mail: konrad.krainer@uni-klu.ac.at

ide empfiehlt



Eva Neuland **Jugendsprache**

Eine Einführung. (UTB 2397).
Tübingen-Basel: A. Francke, 2008.
224 Seiten.
ISBN 978-3825223977 • EUR 16,90

Endkrass oder normalo?

Beim Stichwort »Jugendsprache« fallen so genannten Erwachsenen in der Regel bestimmte Wörter oder Redewendungen ein, die momentan unter Jugendlichen en vogue zu sein scheinen und die sie von ihren Kindern oder SchülerInnen gehört haben. Ein *Event* ist entweder *cool* oder *urcool* oder das Gegenteil *megaöd*. Solche Alltagsbeobachtungen führen schnell zu Alltagstheorien darüber, warum Jugendliche so sprechen, wie sie sprechen und warum sie vermutlich nicht mehr über jene Sprachkompetenzen verfügen, die sie eigentlich haben sollten. Der kreative Sprachgebrauch der Jungen und der uralte Topos vom Sprachverfall gehören offenbar untrennbar zusammen. Würde die Rede

vom sprachlichen Niedergang tatsächlich zutreffen, dann gäbe es niemanden mehr, der sie verständlich formulieren könnte, denn über Sprachverfall (und den Verfall der Sitten im Allgemeinen) klagt man zumindest schon, solange es schriftliche Aufzeichnungen gibt. »Die heutige Jugend ist von Grund auf verdorben, sie ist böse, gottlos und faul. Sie wird niemals so sein wie die Jugend vorher, und es wird ihr niemals gelingen, unsere Kultur zu erhalten.« (Babylonischer Text, ca. 3000 Jahre alt, zit. nach Sieber 1994, S. 15). Ähnliche Klagen, speziell auch über den Verfall der sprachlichen Sitten, gibt es durch die Jahrhunderte bis in die Gegenwart, wenn auch in den letzten Jahrzehnten in schwächerer Ausprägung. Von einer eigenen »Jugendsprache« ist erst die Rede, seitdem sich die Sprachwissenschaft mit diesem Phänomen befasst, also seit dem Beginn der 1970er Jahre.

Eva Neuland legt mit dem vorliegenden Band einen weit gespannten Überblick über das kulturelle Phänomen Jugendsprache vor. In einem einführenden Kapitel wird Jugendsprache unter historischen Gesichtspunkten (Schüler- und Studentensprache) und vor allem unter dem Gesichtspunkt ihrer Konstruktion in öffentlichen und medialen Diskursen beleuchtet. Die Autorin betont hierbei soziokulturelle Faktoren: Jugendsprache wurde lange Zeit mit Sprachverfall assoziiert, durch die gesellschaftliche Aufwertung von »Jugendlichkeit« gewinnt sie jedoch teilweise wieder an Prestige zurück, sodass die Übernahme »jugendlicher Sprechweise« in die Werbesprache und über diesen Weg auch in die Umgangssprache von Erwachsenen einfließt. Neuland spricht hier von einem Aufweichen oder

gar »Verschwinden der Generationendifferenz«, was zu einer Neubewertung dieses Phänomens, auch abseits von wissenschaftlicher Betrachtung, führt.

Nach einem generellen Überblick über Grundlagen der Jugendsprachforschung unter Berücksichtigung psychologischer, historischer und soziologischer Theorieentwicklungen und der Forschungsmethodik werden theoretische Forschungskonzepte vorgestellt. Hier stellt sich die Frage, inwieweit Jugendsprache als eigenständige Varietät gelten kann, inwiefern sie soziolinguistisch einzuordnen ist und inwieweit sie zum Sprachwandel beiträgt. Hierbei spielen vor allem die Medien als »Promotoren des sprachlichen Wandels« und die Kommerzialisierung der Jugendsprache eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Ein eigenes Kapitel widmet die Autorin der historischen Entwicklung der (deutschen) Jugendsprache bis in die unmittelbare Gegenwart. Von der Schüler- über die Studentensprache, von der Zeit der »Halbstarken« in den 1950ern über die »Teenager« bis zu den »Spontis« der 1980er reicht die Bandbreite. Linguistisch interessant ist hierbei die Charakterisierung von Jugendsprache als »innere Mehrsprachigkeit«: Code-Switching zwischen verschiedenen Stilebenen, regionalen Dialekten und Standardsprache sowie die Kreuzung mit Migrantensprachen werden besprochen.

Schließlich wird Jugendsprache in Schule und Unterricht thematisiert, mit Unterrichtsvorschlägen für ihre Integration in den muttersprachlichen und in den DaF-Unterricht.

Eva Neuland spricht mit den vorliegenden Buch explizit Studierende der

Sprach- und Kulturwissenschaften an. Die Konzeption dieser Einführung ist sowohl für Studierende von Lehramtsfächern als auch für PraktikerInnen empfehlenswert. Linguistische, historische und soziologische Aspekte werden in ihrer Verflechtung dargestellt, so dass die vielen Dimensionen des kulturellen Phänomens »Jugendsprache« ersichtlich werden. Damit wird der Einfluss geschichtlicher Entwicklungen auf Sprache ebenso deutlich wie die Rolle der Medien und der Kommerzialisierung unserer Gesellschaft.

Die einzelnen Kapitel sind reich mit Textbeispielen – durchgehend aus dem bundesdeutschen Raum – unterfüttert und erleichtern so das Verständnis der Theoriepassagen. Österreichische und schweizerische Jugendsprachvarianten finden keine Erwähnung, was jedoch der Breite der Darstellung geschuldet ist und insofern nicht ins Gewicht fällt, als Entsprechungen für die Praxis leicht gefunden werden können. Eine ausführliche Literaturliste ermöglicht das weiterführende Studium.

Zusammengefasst: *eine endkrasse Schwarte, urkonkret und vollfett.*

JÜRGEN STRUGER

Literatur

SIEBER, PETER (Hg., 1994): Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Aarau-Frankfurt/M.-Salzburg: Sauerländer (= Sprachlandschaft, 12)

JÜRGEN STRUGER ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

E-Mail: juergen.struger@uni-klu.ac.at

Neu im Regal

Michael Becker-Mrotzek (Hg.)

Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik

(= Deutschunterricht in Theorie und Praxis,
Bd. 3).

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohen-
gehren, 2009. 592 Seiten.

ISBN 978-3-8340-0502-1 • EUR 36,00

Bernt Ahrenholz,

Ingelore Oomen-Welke (Hg.)

Deutsch als Zweitsprache

(= Deutschunterricht in Theorie
und Praxis, Bd. 9).

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohen-
gehren, 2008. 510 Seiten.

ISBN 978-3-8340-0508-3 • EUR 36,00

Die ersten beiden Bände, die in dieser künftig 13 Bände umfassenden Reihe zum Deutschunterricht in Theorie und Praxis erschienen sind, beschäftigen sich mit wesentlichen sprachdidaktischen Schwerpunkten. Der von Michael Becker-Mrotzek herausgegebene Band erfasst das überaus weite Feld der Mündlichkeit aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Grundlegende linguistische und didaktische Konzepte werden dargelegt, die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit und Gesprächskompetenz von der Vorschule bis zur

Universität reflektiert und begleitet. Die HerausgeberInnen Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke setzen sich in ihrer Publikation differenziert mit dem Bereich Deutsch als Zweitsprache auseinander. Auch hier werden SchülerInnen und ihr (Zweit)Sprachenlernen in allen Altersgruppen begleitet und Modelle entwickelt, die das gemeinsame Lernen in sprachlich heterogenen Gruppen unterstützen.

Der Aufbau in beiden Bänden der Reihe ist nahezu ident: Einem historischen Überblick und der Klärung der Begrifflichkeit folgt die Auseinandersetzung mit konzeptionellen und empirischen Grundlagen, einen wesentlichen Teil der Publikationen nimmt die Umsetzung der theoretisch und empirisch erzielten Forschungsergebnisse in didaktisch aufbereitete, für den Unterricht geeignete Modelle ein. Es folgt eine Auseinandersetzung mit für den jeweiligen Lernbereich wichtigen Kompetenzen, Unterrichtszielen und Methoden, sowie Überlegungen zum Umgang mit Leistungsmessung. Ergänzt werden die Darlegungen durch die Vorstellung exemplarischer Modelle, die zur Umsetzung im Schulalltag anregen sollen.

Die ersten beiden veröffentlichten Bände dieser Reihe bieten einen umfassenden Überblick, setzen sich mit den jeweiligen Themenbereich differenziert und profund auseinander und werden dem Anspruch, Theorie und Praxis zu vereinen, durchaus gerecht; die einzelnen Beiträge werden von renommierten WissenschaftlerInnen und erfahrenen PraktikerInnen vorwiegend aus Deutschland verfasst, der Blick über die Grenze nach Österreich und in die Schweiz unterbleibt leider meist.

Michael Krelle, Carmen Spiegel (Hg.)

Sprechen und Kommunizieren

Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2009. 205 Seiten.

ISBN 978-3-9340-0617-2 • EUR 24,00

Dem Lehr- und Lernbereich der »Mündlichkeit« wurde lange Zeit nicht dieselbe Aufmerksamkeit zuteil wie den Bereichen der Schriftlichkeit. Noch länger dauerte es, bis sich die deutschdidaktische Forschung mit den Bereichen (Zu)Hören und Sprechen befasste. Sprech- und Gesprächskompetenz zu entwickeln gehört jedoch heute zu den grundlegenden Qualifikationen in Schule und Beruf. Die neue Verankerung der Bereiche Sprechen und Kommunizieren in den Bildungsstandards und in schulischen Curricula unterstreicht diese Bedeutung und legt differenzierte Anforderungen fest, die von zahlreichen SchülerInnen, und nicht nur von jenen mit ungenügenden Deutschkenntnissen, nur schwer zu bewältigen sind. In den einzelnen Beiträgen zu diesem Sammelband werden linguistisch-didaktische, sprechwissenschaftliche und interdisziplinäre Zugänge vorgestellt, die sich mit dem Aufbau, den Anforderungen und der Diagnose von mündlichen Sprech- und Gesprächskompetenzen auseinandersetzen sowie unterschiedliche Fördermöglichkeiten aufzeigen. Die HerausgeberInnen sind darum bemüht, möglichst viele Teilbereiche der Mündlichkeit zu berücksichtigen: Neben der Gesprächskompetenz werden auch die einzelnen Gesprächsfertigkeiten wie Erzählen, Argumentieren und Erklären thematisiert ebenso wie das Zuhören,

das Unterrichtsgespräch oder die Leistungsbeurteilung. Den LeserInnen wird ein guter Überblick über die Bandbreite der Thematik geboten, der zu einer weiteren vertiefenden Beschäftigung einlädt.

Anne Berkemeier

Präsentieren lehren

Vorschläge und Materialien für den Deutschunterricht.

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2009. 116 Seiten.

ISBN 978-3-9340-0498-7 • EUR 16,00

Die Einführung der Bildungsstandards hat die Aufmerksamkeit auf viele Einzelkompetenzen gelenkt. Aus dem Bereich »Mündlicher Sprachgebrauch« ist die Handlungsform »Präsentieren«, die schulisch und außerschulisch bedeutsam ist, nicht mehr wegzudenken. Aber was genau ist unter »Präsentationsfähigkeiten« zu verstehen, wie erwirbt man sie, wie setzt man sie um, welche Teilkompetenzen sind zu beherrschen, um eine gelungene Präsentation vorzubereiten und durchzuführen? In der vorliegenden Publikation werden die einzelnen Schritte von der Planung bis zur Durchführung einer Präsentation nachvollzogen, der Fokus liegt also auf der Anwendung, ein Seitenblick wird aber auch auf die notwendige Reflexion sowie auf exemplarische Unterrichtsmaterialien geworfen. Abschließend werden konkrete Unterrichtseinheiten zu Teilbereichen vorgestellt; besonders hilfreich ist, dass das vorgestellte Material auf einer CD-ROM beigelegt wird.

Hinzuweisen ist in diesem Kontext auch auf den 2006 erschienenen Band *Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht* derselben Autorin, in dem sie

anhand von empirischen Analyseergebnissen konkrete Fördermöglichkeiten für den schulischen Unterricht ableitet, wodurch der Erwerb dieser wichtigen Schlüsselqualifikationen unterstützt werden soll, denn: Reden wird eben nicht nur durch Reden gelernt.

Wolfgang Endres, Moritz Küffner
**Rhetorik und Präsentation
 in der Sekundarstufe I**

Das richtige Know-how für Lehrer/innen und Schüler/innen. Mit Unterrichtsideen, Kopiervorlagen und Videotraining (auf DVD). (= Methoden-Magazin, Bd. 1). Weinheim und Basel: Beltz, 2008. 127 Seiten. ISBN 978-3-4076-2610-3 • EUR 24,90

**Rhetorik und Präsentation
 in der Sekundarstufe II**

(= Methoden-Magazin, Bd. 2). Weinheim und Basel: Beltz, 2008. 128 Seiten. ISBN 978-3-4076-2611-0 • EUR 24,90

Die gekonnte Anwendung rhetorischer Mittel, ein sicherer Umgang mit Präsentationstechniken, der gezielte Einsatz von Körpersprache und Stimme sind für LehrerInnen und SchülerInnen gleichermaßen von Bedeutung, um im Mündlichen erfolgreich agieren zu können. Wolfgang Endres und Moritz Küffner präsentieren gemeinsam mit einem Team von ExpertInnen aus verschiedenen Bereichen Methoden, wie sich einzelne Aspekte gezielt für den Unterricht aufbereiten lassen. Es werden Unterrichtsvorschläge präsentiert, Materialien für das gezielte Einüben von Präsentationen und rhetorischen Fertigkeiten vorgestellt; zahlreiche Übungseinheiten, Unterrichtsideen und Kopiervorlagen werden auch auf der beiliegenden DVD vorgestellt. Tipps zu einem

effektvollen Stimmeinsatz sowie zum unterstützenden Einsatz von Körpersprache, Mimik und Gestik, aber auch Anregungen, die helfen, den Vortrag besser zu strukturieren und vorzubereiten, werden vorgestellt. Von zentraler Bedeutung ist auch der Umgang mit hilfreichen Feedback-Methoden, die helfen sollen den Unterricht zu optimieren. Die Anregungen lassen sich gut und einfach nachvollziehen, der Bezug zur Praxis ist immer gegeben, somit bietet die vorliegende zweibändige Publikation wertvolle Tipps für den Unterricht.

Michael Hug, Gesa Siebert-Ott (Hg.)
**Sprachbewusstheit und
 Mehrsprachigkeit**

(= Diskussionsforum Deutsch, Bd. 26). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehen, 2007. 190 Seiten. ISBN 978-3-8340-0324-9 • EUR 19,80

Kinder und Jugendliche, insbesondere wenn sie in einer mehrsprachigen Umgebung aufwachsen, zeigen häufig eine besondere Sensibilität im Umgang mit sprachlichen Phänomenen. Es gilt nun, hier anzusetzen, Sprache zum Thema des Unterrichts zu machen, mit den Kindern und Jugendlichen über ihre Beobachtungen zu sprechen, sich bewusst mit den erkannten Differenzen auseinanderzusetzen und dadurch die Reflexionsfähigkeit zu fördern. Hinterfragt wird auch, inwiefern die Entwicklung von Sprachbewusstsein hilfreich für den Erwerb und die Vertiefung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten ist; ebenso soll dazu angeregt werden, vor allem bei jugendlichen und erwachsenen Lernenden, durch eine (sprach)bewusste Beschäftigung mit der Muttersprache, Erkenntnisse mit Hilfe von kontrastiven

Arbeitsformen auch die Lernprozesse in der Fremd- bzw. Zweitsprache zu unterstützen.

Aus der Sicht der beiden HerausgeberInnen ist es unumgänglich, dass die Deutschdidaktik sich mit linguistischen Forschungsergebnissen zur Sprachbewusstheit beschäftigt und aktuelle Erkenntnisse sowohl in Konzepte der LehrerInnen-Ausbildung als auch in die Entwicklung von (Lehr)Materialien einfließen lässt. Der vorliegende Sammelband bietet zahlreiche Anregungen.

Joachim Aich

Erfolgsgeheimnis Stimme

Besser sprechen – mehr erreichen.
Audio-CD mit Hörbeispielen und Anleitungen für Sprechübungen.
Berlin: Cornelsen, 2009. 188 Seiten.
ISBN 978-3-5892-3409-4 • EUR 19,95

Die Stimme prägt den ersten Eindruck, den wir von SprecherInnen haben, entscheidend. Häufig werden die ZuhörerInnen durch besonders unangenehme Stimmen, undeutlichen Ausdruck usw. in ihrer Konzentration beeinträchtigt und vom Inhalt des Gesagten abgelenkt. Stimmgebrauch und Sprechausdruck sind jedoch lernbar, und es ist auf jeden Fall lohnend, ein Bewusstsein für die eigene, aber auch für fremde Stimmen zu entwickeln und diese Erkenntnisse in der täglichen Kommunikation zu berücksichtigen. Aber auch die Art des Sprechens und der angemessene Sprechausdruck entscheiden über den Erfolg der Kommunikation. Der Autor ist Rundfunksprecher und studierter Sprecherzieher und möchte mit seinem Buch Hilfe bei konkreten Problemen anbieten mit dem Ziel, den individuellen Sprachausdruck nach-

haltig zu verbessern. Er stellt zahlreiche praktische Übungen vor, gibt Hörbeispiele und Anleitungen für Sprechübungen auf der beiliegenden Audio-CD. Gerade für Lehrer und Lehrerinnen, in deren beruflichen Alltag der gekonnte Einsatz von Stimme und Sprechfähigkeit besonders wichtig ist, finden sich zahlreiche hilfreiche und nachahmenswerte Impulse.

Foto-Kartei Sprachunterricht

40 Impulsbilder fürs Sprechen, Schreiben und szenische Spiel.
Mühlheim: Verlag an der Ruhr, 2009.
ISBN 978-3-8346-0513-9 • EUR 19,80

In einer stark visuell geprägten Zeit erscheint der Einsatz von Bildern im Unterricht wünschenswert und sinnvoll, gerade um die Gesprächsfähigkeit und den Ausdruck zu erweitern. Bilder helfen, sich unterschiedlichen Themen auf anderen Wegen als den zumeist textbasierten, vorwiegend auf Wissenserwerb ausgerichteten anzunähern. Bilder setzen Emotionen frei, regen dazu an, unterschiedliche Standpunkte und Positionen einzunehmen. Das Redaktionsteam des Verlags an der Ruhr hat 40 Bildimpulse gesammelt, die in verschiedenen Unterrichtssituationen eingesetzt werden können, egal ob beim Sprechen, Schreiben oder im Szenischen Spiel. In einem recht ausführlichen Vorwort werden unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten vorgestellt und Anregungen zur Unterrichtsgestaltung nicht nur für den Deutschunterricht gegeben. Hilfreich ist auch die Linkliste mit Verweisen auf Internetseiten und Plattformen, die weiteres Bildmaterial zum Teil auch mit Didaktisierungsvorschlägen anbieten.



**Ulf Abraham,
Sprechen
als reflexive Praxis**
Mündlicher Sprachgebrauch in
einem kompetenzorientierten
Deutschunterricht.
ISBN 978-3-931240-47-9

hilft Ihnen mit theoretischen
und praktischen Informationen,
Ihre Unterrichtsarbeit in diesem
Lernbereich zu reflektieren und
abwechslungsreich zu gestalten.

Dieses Buch und viele andere
Bücher zur Deutschdidaktik
finden Sie im Fillibach Verlag,
www.fillibach.de

Fillibach

Ulf Abraham
Sprechen als reflexive Praxis

Sprache ist wichtig für Lehr- und Lernprozesse jeder Art. Mit Hilfe von Sprache wird das (Welt)Wissen erweitert, Gedanken lassen sich ausdrücken, Inhalte und Informationen werden transportiert. Nach und nach sollen Jugendliche auch lernen, reflektiert und bewusst mit ihrer eigenen Sprachlichkeit und der ihrer Mitmenschen umzugehen. Beim Aufbau der dafür erforderlichen Kompetenzen spielt der Deutschunterricht eine zentrale Rolle, die auch in den Bildungsstandards ausformuliert wird. Der Bereich Mündlichkeit umfasst das Zuhören und Sprechen, das wiederum aus unterschiedlichen Handlungs-

feldern besteht: Erzählen, Informieren, Argumentieren, Diskutieren, Szenisch darstellen, Präsentieren, Reden – oder bezogen auf die ZuhörerInnen: zu, mit und vor anderen sprechen. Aber nicht nur Lernende weisen oft Defizite in den geforderten Fertigkeiten auf, sondern auch Lehrende sind oft ungenügend auf die Aufgabe vorbereitet, kompetenzorientiert zu unterrichten, und so plädiert Ulf Abraham für eine LehrerInnen-Ausbildung, die sich den neuen Herausforderungen stellt. Dazu ist die Frage zu klären, was Kinder und Jugendliche im Bereich der Mündlichkeit wirklich können müssen. Der Band trägt dazu bei, die Arbeit am mündlichen Ausdruck stärker mit Bewusstmachung und Reflexion zu verbinden.