

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
15. Jahrgang 2010 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Katrin Kleinschmidt & Thorsten Pohl*

**ZWEI SAMMELWERKE ZUM  
KOMPETENZBEREICH  
SPRECHEN UND ZUHÖREN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 15. H. 29. S. 101-  
113.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Katrin Kleinschmidt & Thorsten Pohl

## ZWEI SAMMELWERKE ZUM KOMPETENZBEREICH *SPRECHEN* *UND ZUHÖREN*

Becker-Mrotzek, Michael (Hg.) (2009): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP), Hrsg. v. Winfried Ulrich, Bd. 3).

Krelle, Michael & Carmen Spiegel (Hgg.) (2009): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Im Jahr 2009 sind im Schneider Verlag Hohengehren zwei Sammelwerke zum Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* erschienen. Das Handbuch *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*, herausgegeben von MICHAEL BECKER-MROTZEK, erscheint als Band 3 der von WINFRIED ULRICH herausgegebenen Handbuchreihe *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)* (im Folgenden zitiert als ‚DTP‘) und dort als einziger Band im Bereich *Mündliche Kommunikation*. MICHAEL KRELLE und CARMEN SPIEGEL sind Herausgeber des Sammelbandes *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik*, der Beiträge aus der Sektion *Sprechen und Zuhören* des 17. Symposions Deutschdidaktik in Köln (16.-20. September 2008) vereint und um weitere ergänzt (im Folgenden zitiert als ‚SDD‘). Schon an dieser Stelle sei die schwierige Vergleichbarkeit der beiden Bände aufgrund ihrer verschiedenen Funktionen als Handbuch resp. Tagungsband herausgestellt.

Mit beiden Bänden wird im Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* Neuland betreten, denn vergleichbar umfassende Kompilationen, die verschiedene Aspekte dieses Kompetenzbereichs perspektiviert durch mehrere Autoren (systematisch) erfassen und Einblicke in den aktuellen Forschungsstand in diesem Kompetenzbereich geben, gab es zuvor nicht. Dies mag insbesondere der Tatsache geschuldet sein, dass der medialen Mündlichkeit bislang in der Didaktik und Unterrichtsforschung eine eher „geringe Bedeutung“ (DTP, XIII) zukam, wie BECKER-MROTZEK im Vorwort seines Bandes hervorhebt. Erst in den letzten Jahren kommt es, auch begünstigt durch die Diskussion um die Bildungsstandards, zu einer stärkeren Fokussierung und Erforschung von Kompetenzen im Bereich *Mündlichkeit*, ihrer Entwicklung, Diagnose und Förderung.

In dieser Besprechung soll der Beitrag dieser beiden Bände zu besagtem Forschungsfeld gewürdigt werden. Dabei wird die Sichtung systematisch nach folgenden forschungsmethodisch und didaktisch relevanten Aspekten geordnet: (1) Kompetenzkonstrukt/-modell, (2) Erwerb/Entwicklung, (3) Diagnose/Leistungsmessung sowie (4) Förderung/Übung/Methodik. Die vorgenommene Gliederung folgt damit z. T. der in den Bänden selbst etablierten Ordnung: Im Falle des Handbuchs ist sie

erweitert um historische (vgl. den Beitrag von POLZ) und fachwissenschaftliche Aspekte (vgl. die Beiträge von FIEHLER zur mündlichen Kommunikation allgemein und von BRÜNNER zur Analyse mündlicher Kommunikation), schreitet dann aber vom Kompetenzkonstrukt und von Entwicklungsaspekten zu „Methoden und Medieneinsatz“, zu „Stand der empirischen Unterrichtsforschung“, zu „Erfolgskontrollen und Leistungsmessung“ und „Exemplarische Modelle“ fort. Im Sammelband wird der Bereich der Diagnostik und Leistungsbeurteilung ganz ans Ende gestellt.

(1) Die Frage nach einer adäquaten Modellierung der zu erwerbenden resp. zu vermittelnden Kompetenz oder Kompetenzen muss ohne Zweifel als die grundlegendste und für jegliches didaktisches Folgehandeln als die relevanteste Aufgabe betrachtet werden – eine Aufgabe, die sich in Bezug auf den in Frage stehenden Kompetenzbereich als besonders schwierig erweist. Im Band zur Sektion *Sprechen und Zuhören* des SDD 2008 schlägt RÜDIGER VOGT ein „Kompetenzkonzept für den Bereich der direkten verbalen Interaktion im Gespräch“ (SDD, 19) vor, das auf einer Kombination der drei Ebenen sprachlicher Kompetenz nach COSERIU mit dem Organonmodell BÜHLERS basiert. Das Organonmodell will VOGT ergänzt sehen um eine „Ebene der Gesprächskonstitution“ (SDD, 20), denn „Aspekte der situativen Rahmung und damit auch der Prozessierung der Interaktion“ (SDD, 20) seien in ihm nicht enthalten (was allerdings notwendig nicht der Fall sein kann, da es sich beim Organonmodell ausweislich nicht um ein Kommunikations-, sondern um ein Zeichenmodell handelt). Er unterscheidet somit eine „expressive Dimension“ (*Ausdruck* bei BÜHLER), eine „kognitive Dimension“ (*Darstellung* bei BÜHLER), eine „soziale Dimension“ (*Appell* bei BÜHLER) sowie eine „kontextuelle Dimension“ der Gesprächskonstitution (SDD, 22 ff.). Es ergeben sich in Kombination mit den Ebenen der Sprachkompetenz von COSERIU insgesamt 12 Teilkompetenzen. Aufgrund der Ergänzung des Organonmodells um die kontextuelle Dimension stellen sich jedoch insbesondere Abgrenzungsprobleme zur sozialen Dimension ein, in der nach VOGT auch „interaktive [...] Verfahren zur Prozessierung des Gesprächs“ (SDD, 34) als strategisches Aufeinanderbeziehen der Individuen relevant werden. Ähnlich schwierig gerät die trennscharfe Bestimmung der expressiven Dimension, in der nicht nur der Ausdruck von „Standpunkte[n]“ und „Sichtweise[n]“ (SDD, 26) des Sprechers fokussiert wird, sondern auch „eine grundsätzliche Ausdrucksfähigkeit in der Sprache, die es ihm [dem Sprecher, K. K., T. P.] ermöglicht, seine Ziele und Inhalte adressatenspezifisch zu verbalisieren“ (SDD, 26), was eigentlich seinen originären Platz in der sozialen Dimension hätte. Ebenso wird die Sprecher-Rolle sowohl in der expressiven Dimension (vgl. SDD, 26) als auch in der sozialen Dimension aufgeführt (vgl. SDD, 34). Damit sind sowohl Sprecher als auch Hörer in dieser Wendung des BÜHLERSchen Modells doppelt vertreten: sowohl in der expressiven wie auch in der sozialen Dimension. VOGT exemplifiziert sein Modell quantitativ und qualitativ an Ausschnitten aus einer Podiumsdiskussion einer achten Jahrgangsklasse. Hier zeigen sich an einigen Stellen Validitätsprobleme: Es ist beispielsweise schwer nachvollziehbar, warum die Länge/Komplexität der Beiträge gleichzeitig Maß für die kontextuelle Dimension (vgl. SDD, 25) wie auch für die expressive Dimension sein kann (vgl. SDD, 28). In seinem gemeinsamen Beitrag zum Argumentieren mit

ELKE GRUNDLER im DTP-Handbuch wird die Länge der Beiträge sogar als Maß für die kognitive Dimension genannt (vgl. DTP, 508).

Ein anderes Modell der Gesprächskompetenz erarbeitet BECKER-MROTZEK. In seiner Kompetenzbeschreibung fokussiert er „typische Gespräche“ (DTP, 74) und grenzt damit dominant monologische Sprechhandlungstypen aus. Das ist eine gravierende Vorentscheidung, die in Ansehung der für die Institution Schule ebenfalls relevanten Formen monologischen Sprachgebrauchs diskussionswürdig erscheint. BECKER-MROTZEK leitet sein Kompetenzmodell aus vier „interne[n] Merkmale[n]“ (DTP, 72) von Gesprächen nach BÜHRIG/TEN THIJE ab. Er nennt allerdings zunächst fünf Dimensionen der Gesprächskompetenz („thematisches Wissen prozessieren“, „Identität prozessieren“, „Beziehung prozessieren“, „Handlungsmuster prozessieren“, „Unterstützungsverfahren der Verständnissicherung prozessieren“ (DTP, 74-76)), die er im Anschluss für die Abbildung in einem Vierfelder-Schema auf vier reduziert. Der Aspekt *Beziehung prozessieren* fällt dabei weg. Der Grund dafür ist vermutlich darin zu sehen, dass er diesen Aspekt in enger Verbindung mit der Dimension *Identität prozessieren* sieht, die er als „wechselseitige [...] Identitätsgestaltung“ (DTP, 75) beschreibt. Trotz dieser Zusammenführung zweier Dimensionen bestimmt er die Dimensionen etwas trennschärfer als VOGT. Positiv hervorzuheben ist auch, dass er in seinem Modell produktive und rezeptive Kompetenzen gleichermaßen mitdenkt, auch wenn die Ausführungen zu den produktiven Kompetenzen deutlich überwiegen.

Interessante Impulse für beide Modelle ergeben sich aus den Ausführungen zur sprecher- und hörerseitigen *Redekompetenz*, die MÖNNICH unter Diskussion beider Kompetenzmodelle in ihrem methodischen Beitrag zur freien Rede vornimmt. Mit ihren Modifikationen der jeweiligen Modelle zeigt sie, dass Konstrukte von allgemeiner Gesprächskompetenz jeweils für unterschiedliche sprachliche Handlungsmuster spezifiziert werden müssen. Da sie Redekompetenz auch als „rhetorische Handlungskompetenz“ (DTP, 533) sieht, kritisiert sie am Kompetenzmodell von BECKER-MROTZEK die mangelnde Berücksichtigung von sprachlichen Mitteln und die fehlende Integration von sprachlicher Form und Funktion. Sie leitet aus den Kompetenzmodellen aber auch wichtige Aspekte für die Bestimmung von Redekompetenz ab, wenn sie unter Rückgriff auf die von BECKER-MROTZEK in die Kompetenzdiskussion eingeführte Fähigkeit zum Unterstützen die freie Rede auch „als *verständigungsorientierte [...] Interaktion*“ (DTP, 527) fasst.

Inbesondere bei der Implementierung von Bildungsstandards werden niveaugestufte Kompetenzmodelle relevant. Der Diskussion von Bildungsstandards ist ein Abschnitt mit sieben Beiträgen im DTP-Band gewidmet, in dem für jede Jahrgangsstufe von der Vorschule bis zur Oberstufe und den berufsbildenden Bereich (nur der sonderpädagogische Bereich fehlt) zwar keine konkreten Bildungsstandards entworfen, aber jeweils relevante Entwicklungs- und Lernbereiche beschrieben werden. Im SDD-Band finden sich solche Ausführungen nicht. In ihrem einführenden Beitrag zu diesem Abschnitt betont ERIKSSON, dass die den Bildungsstandards zugrunde liegenden Kompetenzmodelle empirisch fundiert werden müssen (vgl. DTP, 122). Diese empirische Fundierung, die optimalerweise auf entwicklungsorientierten Un-

tersuchungen basieren sollte, liegt weder bei dem Modell VOGTS noch bei dem BECKER-MROTZEKS oder den Ausführungen MÖNNICHS vor, die Gesprächskompetenz allein auf fachwissenschaftlicher Grundlage abstecken. ERIKSSON resümiert, sowohl Kompetenzmodelle wie Bildungsstandards<sup>1</sup> fokussierend:

Abgesehen von den von der KMK 2004 beschlossenen und 2005 veröffentlichten Bildungsstandards, die jedoch weder auf empirisch überprüften Kompetenzmodellen noch auf damit einhergehenden Tests beruhen, liegen im deutschsprachigen Raum keine Bildungsstandards für den Bereich der Mündlichkeit vor. (DTP, 124)

Ein wichtiger Aspekt, den BOSE und GUTENBERG mit ihrem Beitrag im DTP-Handbuch in die Kompetenzdiskussion einbringen, ist die Beachtung der Kompetenzen auf Lehrerseite, zu denen nicht nur „Lehrkompetenz“ (DTP, 204) zur Vermittlung mündlicher Kompetenzen, sondern auch „Eigenkompetenz“ (DTP, 203) zählt. In ihrem Beitrag stellen sie einen sehr ausdifferenzierten Entwurf eines Moduls *Lernen und Reden* für das Lehramtsstudium vor.

(2) In einem überaus engen Zusammenhang mit der Modellierung von Kompetenzen für das Medial-Mündliche muss die *erwerbs-/entwicklungsbezogene* Erforschung der betreffenden Kompetenzen stehen (mehr noch: letztere müsste eigentlich ersterer vorausgehen). Auch in diesem Bereich bieten beide Bände Beiträge an. Dabei kann unterschieden werden zwischen Beiträgen, die die institutionellen Rahmenbedingungen mündlicher Kommunikation in der Schule sowie Einflussfaktoren des mündlichen Kompetenzerwerbs diskutieren, und solchen, die empirische Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung fokussieren.

KONRAD EHLICH fasst in seinem Beitrag im DTP-Handbuch wichtige Forschungs- und Reflexionsergebnisse der funktionalen Pragmatik zur Unterrichtskommunikation zusammen. Durch die Pragmatik wird der spezifisch institutionell geprägte Charakter der Unterrichtskommunikation herausgestellt, indem unterrichtliche Kommunikationsformen wie der *Lehrervortrag mit verteilten Rollen* oder das *Handlungsmuster ‚Aufgabe stellen/Aufgabe lösen‘* als Transformationen von außerunterrichtlich relevanten Mustern angesehen werden. In dieser Tradition liefert KÜGELGEN im DTP-Band eine sehr detaillierte, historische Aspekte einbeziehende Analyse von Lehrerfragen. Anhand der „Unterrichtsszene in Platons Menon-Dialog“ (DTP, 352), GALILEIS *Discorsi* und der WAGENSCHNIGER'schen Bearbeitung von PLATONS Unterrichtsszene als Beispiel für gegenwärtige Pädagogik zeigt KÜGELGEN sehr deutlich auf, dass in allen drei Sequenzen erhebliche „*Illusionen* bei Lehrern und Schülern hinsichtlich der *Qualität des Wissens und seiner Urheberchaft*“ (350) bestehen. Es werde nicht erkannt, dass durch das Einsetzen spezifischer funktionalisierter Frageformen (wie der *Evidenz-Affirmationsfrage* oder der *Regiefrage*) der Lehrer und nicht der Schüler Produzent des Wissens sei. Zudem werde die Illusion der *Verstehensevozierung* aufrechterhalten, während tatsächlich bei den Lernenden nur *Können* resultiere. Vor dem Hintergrund dieser Kritik schlägt KÜGELGEN einen

---

1 Dabei konnte die seit Anfang 2010 für die Schweiz vorliegende Anhörfassung noch nicht berücksichtigt werden, der z. T. empirische Untersuchungen im Rahmen des HarmoS-Projektes vorangegangen sind.

„diskursiv-reflektierenden Unterricht“ (DTP, 271) vor. Aus beiden Beiträgen muss geschlossen werden, dass die institutionelle Bedingtheit der schulischen Kommunikation ernst genommen und reflektiert werden muss (und dies vielleicht auch schon bei zentralen Aspekten des Kompetenzkonstrukts).

Eng mit dieser institutionellen Bedingtheit in Zusammenhang steht die Frage nach der Sprache, die im Unterricht verwendet, gefordert und gefördert wird. NEULAND et al. untersuchen in ihrem Beitrag zum DTP-Handbuch die Phänomenbereiche von *Schülersprache*, *Schulsprache* und *Unterrichtssprache*. Die Sprache der Schüler (insbesondere außerhalb des Unterrichts sowie in der Nebenkommunikation im Unterricht) beschreiben sie als Jugendsprache, analysieren aber kaum, welche spezifischen Varietäten die Schüler in der Hauptkommunikation des Unterrichts verwenden. So wird außer der Beschreibung der institutionellen Bedingtheit der schulischen sowie unterrichtlichen Kommunikation und der Anmerkung, dass „je nach Thema [im Unterricht] auch fachsprachlich formuliert“ (DTP, 401) werden müsste, keine genauere Bestimmung der Konstrukte *Schulsprache* und insbesondere *Unterrichtssprache* geleistet, wie dies durch Bezugnahme auf Konzepte wie *CALP*, *Bildungssprache*, *Fachsprache*, *Wissenschaftliche Alltagssprache* oder *Distanzsprache* möglich gewesen wäre. Eine genaue Untersuchung des Sprachgebrauchs in der Hauptkommunikation von Lehrern und Schülern von der Grundschule bis zur Oberstufe und in verschiedenen Schulformen könnte Aufschlüsse geben über die Frage nach dem Ziel schulischer Förderung mündlicher Kompetenzen.

Dass die Unterrichtskommunikation selbst sogar als Mittel der Förderung medial mündlicher Kompetenzen angesehen werden kann, unterstreicht BECKER-MROTZEK in einem weiteren Beitrag zum DTP-Handbuch. Denn mündliche Kommunikation sei in jedem Unterricht nicht nur *Lernmedium*, sondern auch *Lerngegenstand* und *Lernziel* (vgl. DTP, 104). Dabei warnt er davor, „die Gesprächsfähigkeit durch die Nachahmung alltäglicher, sog. ‚natürlicher‘ Kommunikationsanlässe zu fördern“ (DTP, 111), sondern schlägt die „gezielte Nutzung unterrichts-authentischer Gesprächsanlässe“ (DTP, 113) vor. Eine gute empirische Untermauerung erfährt dieser Beitrag von BECKER-MROTZEK im Sammelband von KRELLE/SPIEGEL: HARREN zeigt in ihrem konversationsanalytisch orientierten Forschungsbeitrag „dass eine Förderung mündlicher Darstellungsfähigkeiten auch in regulären Unterrichtsgesprächen im Biologieunterricht erfolgen kann“ (SDD, 220). Dabei fokussiert sie die Sprache des Lehrers als mögliche externe Ressource sprachlichen Lernens der Schüler. Die untersuchten Lehrer agieren zum einen als Modelle, indem sie sich „Verfahren der impliziten und eingebetteten Korrektur“ (SDD, 229) bedienen; zum anderen nutzen sie unterschiedliche „Elizitierungen“ (SDD, 230), durch die sie Korrekturen und Präzisierungen bei den Schülern initiieren. Die Lehreraußerungen zielen darauf ab, dass „die sprachliche Darstellung in besonderer Weise gestaltet und strukturiert wird, nämlich mit konkreten Referenznormen statt mit deiktischen Verweisen, unter Verwendung bekannter Fachbegriffe und – mithilfe von zusätzlichen Hintergrundinformationen – fein segmentiert in einzelne Darstellungsschritte“ (SDD, 238). Hier könnten Ansätze zur Beantwortung der oben aufgeworfenen Frage nach der Spezifität von Unterrichtssprache bestehen.

Während die institutionellen Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren des Erwerbs von mündlichen Fähigkeiten in der Schule in den hier vorzustellenden Bänden in größerem Umfang besprochen werden, finden sich in beiden Bänden – die Forschungslage widerspiegelnd – nur wenige Beiträge, die einen Schwerpunkt auf den Erwerb mündlicher Fähigkeiten im engeren Sinne legen.

Im von BECKER-MROTZEK herausgegebenen Handbuch fokussiert UTA QUASTHOFF die Diskurskompetenz „als die Fähigkeit, mit globalen sequentiellen Erwartungen in Gesprächen produktiv und rezeptiv kontextualisierend umgehen zu können“ (DTP, 88). Sie schließt dabei aus der Entwicklung der drei Gattungen *Fantasie-* und *Erlebniserzählungen* sowie *Spielerklärungen*, die in den unter ihrer Leitung durchgeführten DFG-Projekten *DASS* und *OLDER* untersucht wurden, auf eine textsorten-/gattungsübergreifende Diskurskompetenzentwicklung (vgl. DTP, 89). Ob dieser Schluss auf andere, nicht in die Untersuchung einbezogene Gattungen möglich ist, wäre genauer aufzuklären. Quasthoff unterscheidet drei Teilfähigkeiten der Diskurskompetenz, für die sie Entwicklungslinien betrachtet: die *Vertextung*, für die die Entwicklung von einer „lokalen“ zu einer „globale[n] Strukturierung“ (DTP, 91) verläuft, die *Kontextualisierung*, für die eine Entwicklung von „einzelheitlich reaktiv[en]“ (DTP, 91) Äußerungen durch Steuerung des Gesprächspartners zu einer eigenständigen Kontextualisierung festzustellen ist, und zuletzt die Markierung als „explizite (verbale) Markierung struktureller und funktionaler Eigenschaften eines satzübergreifenden Beitrags“ (DTP, 90); in ihr verläuft die Entwicklung von „implizit[er]“ zu „explizit[er]“ (DTP, 91) Markierung. QUASTHOFF ist sich bewusst, dass „die Strukturmarkierung [...] einen sehr engen funktionalen Bezug auf die beiden anderen Kompetenzaspekte“ (DTP, 91) hat, gliedert sie aber dennoch als eigene Teilfähigkeit mit eigener Entwicklung aus. Diese isolierende Betrachtung von Form und Funktion ist gleichwohl als schwierig zu erachten. Gewinnbringend erscheint der Ansatz QUASTHOFFS, ähnliche Tendenzen der Entwicklung von Fähigkeiten im Medial-Mündlichen und Medial-Schriftlichen aufzuzeigen (vgl. DTP, z. B. 88). Insgesamt zeigt sich durch die Forschung von QUASTHOFF eine deutliche Entwicklungstendenz in Richtung der Beherrschung eines eher dekontextualisierten und stärker monologischen Sprachgebrauchs auch im Medial-Mündlichen. Es überrascht daher, dass BECKER-MROTZEK in dem unmittelbar vorausgehenden Handbuchartikel (wie wir oben gesehen haben) gerade diejenigen Kompetenzen nicht mit einbezieht, die nach den Forschungsarbeiten Quasthoffs als Fluchtpunkt der Entwicklung angesehen werden können.

Im SDD-Band findet sich zur Entwicklung der mündlichen Fähigkeiten neben einem überblicksartigen Beitrag zu Gesprächsfähigkeiten (am Beispiel des Erzählens, Argumentierens und Erklärens) von HELGA KOTTHOFF, in dem sie Gattungsbetrachtungen, Forschungsergebnisse zum Erwerb sowie Reflexionen zur Förderung verknüpft, auch ein Beitrag von TABEA BECKER, in dem sie die für das Medial-Mündliche vergleichsweise gut erforschte Entwicklung der Erzählfähigkeiten in den Blick nimmt. BECKER fasst Erzählen auf zwei Achsen „formenbedingt“ sowie „altersbedingt“ als „Kontinuum“ (SDD, 67), an dessen Polen Erzählen im weiteren Sinne als alltägliches, dialogisches Erzählen sowie Erzählen in einem engeren Sinne

als monologisches Erzählen eines erzählwürdigen Ereignisses zu verorten sind. Zielpol der Entwicklung sei das Erzählen im engeren Sinne. Sie subsummiert unter „fünf Beschreibungsebenen“ (SDD, 68) zur Charakterisierung von Erzählungen nach OCHS und CAPPS, die sie auch als Ebenen der Beschreibung von Erzähleentwicklung fasst, jeweils unterschiedliche Forschungsergebnisse zur Erzähleentwicklung und stellt im Anschluss daran für die jeweilige Ebene Förderungsideen vor. Interessant ist die Einbeziehung der Beschreibungsebene *Literalität*, für die sie feststellt, dass „[i]dealtypisches Erzählen [...] zahlreiche Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit auf[weist]“ (SDD, 71).

Insgesamt kann resümiert werden, dass die Entwicklung der mündlichen Fähigkeiten noch viel stärker empirisch untersucht werden muss. Dabei muss die Erforschung bereits untersuchter sprachlicher Handlungsmuster vertieft werden; sie muss aber auch auf weitere relevante sprachliche Handlungsmuster (sowohl im dialogischen als auch im monologischen Bereich) ausgeweitet werden. Zudem ist eine noch stärkere Ausdehnung der Untersuchungen über die Altersachse bis hin zur Oberstufe wichtig. Dabei wäre, wie dies auch BECKER und QUASTHOFF andeuten, zudem ein Vergleich der Entwicklung medial mündlicher und schriftlicher Kompetenzen bedeutend, so dass mögliche Interdependenzen zwischen den Modalitäten festgestellt werden könnten.

(3) Für den Bereich der *Diagnose und Leistungsmessung* medial mündlicher Fähigkeiten ergeben sich gerade im Vergleich mit der medialen Schriftlichkeit aufgrund der Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache und der Interaktivität der mündlichen Kommunikation besondere Schwierigkeiten. Daraus resultiert ein dringendes Desiderat an Beurteilungskriterien, die sich tatsächlich auf ein Kompetenzmodell bzw. besser noch ein Kompetenzentwicklungsmodell beziehen. MÖNNICH und SPIEGEL schlagen in ihrem Beitrag des DTP-Handbuchs acht „Beobachtungs- und Beurteilungskriterien für mündliche Kommunikation“ vor: „Situationsgestaltung“, „Funktion des Gesprächs“, „Steuerung des Interaktionsprozesses“, „Beziehungsgestaltung“, „Themengestaltung“, „Sprachliche Gestaltung“, „Parasprachliche Gestaltung“ und „Nonverbale Gestaltung“ (DTP, 430 ff.). Dabei unterläuft den Autorinnen insofern ein gravierender Kategorienfehler, als sie nicht erkennen – oder zumindest nicht explizit reflektieren –, dass es sich bei den ersten fünf der genannten Kategorien um funktionale/instrumentelle Kategorien (inhaltsseitig), bei den letzten drei indes um ausdrucksseitige Realisierungskategorien handelt, woraus folgt, dass erstere nicht unabhängig von letzteren beobachtet oder gar beurteilt werden können. KRELLE übernimmt in seinem Beitrag zum SDD-Band die acht vorgeschlagenen Aspekte des Beobachtens und Beurteilens leider ohne selbst den Kategorienfehler aufzudecken. Wichtig ist, dass KRELLE in seinem Beitrag die Relevanz der „Verzahnung von aufgabenspezifischen Aspekten und Beurteilungskriterien“ (SDD, 284) herausstellt und sich damit gegen die unreflektierte Übernahme „vorgefertigte[r] Kriterienraster“ (SDD, 290) in der Schulpraxis ausspricht. Er hebt insbesondere die aufgabenspezifische Entwicklung von Kriterienrastern gemeinsam mit den Schülern als zielführend hervor (vgl. SDD, 286 f.).



ERIKSSON sichtet in ihrem Handbuchartikel in Bezugnahme auf Expertisen von EHLICH und FRIED „standardisierte Leistungsmessungsverfahren“ (DTP, 448) im Bereich der Mündlichkeit und zieht eine „ernüchternd[e]“ (DTP, 450) Bilanz. Dieses Feld sei zu lange allein der „Psychologie überlassen“ (DTP, 448) worden, der mündliche Bereich nur gering abgedeckt, die Verfahren wenig sprachtheoretisch fundiert (vgl. DTP, 450). Zudem nehme die „Verfügbarkeit von Testverfahren mit zunehmendem Alter drastisch ab“ (DTP, 449); entsprechend wird im SDD-Tagungsband von NAUWERCK die *Sprachstandsdiagnose und Sprachförderung im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule* fokussiert. ERIKSSON arbeitet außerdem das Fehlen von Tests im diskursiv-pragmatischen Bereich heraus und stellt im Anschluss selbst den Test *Musicstar* für diesen Bereich vor.

Gerade für Deutschlehrer, aber auch für Lehrende anderer Fächer ist Wissen über Hörstörungen von Schülern sowie ihrer Diagnose relevant, denn diese können das Sprachverstehen auch in der Schule erheblich beeinträchtigen und somit den schulischen Erfolg von an Hörstörungen leidenden Kindern mindern. Dieses Grundwissen liefert CONINX in seinem Beitrag zum DTP-Handbuch. Er gibt einen Überblick über Formen von Hörstörungen, unterschiedliche Hörtests sowie verschiedene Arten der Tonschwellenaudiometrie. Den Beitrag von CONINX ergänzend wären konstruktive Vorschläge für Lehrkräfte zum Umgang mit an Hörstörungen leidenden Schülern wünschenswert gewesen.

(4) Im Bereich *Förderung/Übung/Methodik* bieten beide Bände viele, auch empirisch fundierte Beiträge an, die zum einen auf Überlegungen zu allgemeinen Arbeits- und Sozialformen wie dem Gruppenunterricht basieren, zum anderen aber auch auf konkrete sprachliche Handlungsmuster Bezug nehmen (wie u. a. auf das Erzählen, Erklären, Argumentieren und Präsentieren).

Im DTP-Handbuch gibt POLZ einen Überblick über Methoden zur Förderung mündlicher Kommunikationsfähigkeiten, wobei allerdings eine Definition von ‚Methode‘ zu Beginn unerlässlich gewesen wäre. POLZ geht so vor, dass sie den Bereich der mündlichen Kommunikation mit Hilfe unterschiedlicher Konzepte einteilt („Teilsysteme innerhalb der Komplexität mündlichen kommunikativen Handelns und Verhaltens“, „Grundprozesse mündlicher Kommunikation“, „sprachlich-kommunikative Verfahren“, „mündliche Kommunikationsformen“ (DTP 224 ff.)) und dann jeweils darauf aufbauend Aspekte der Methodenwahl erläutert. Auch hier wäre eine Definition dieser unterschiedlichen Konzepte hilfreich gewesen.

Im Methodenabschnitt des DTP-Bands werden auch *didaktische Überlegungen zur allgemeinen Arbeits- und Sozialform des Gruppenunterrichts* vorgestellt. Diesen fokussieren DIEGRITZ und HAAG in ihren beiden Beiträgen, in denen sich in positiver Weise ein Zusammenspiel von empirischer Forschung einerseits und didaktischen Vermittlungsentscheidungen andererseits zeigt. Sie stellen in ihrem Forschungsbeitrag eine sehr aufwendige Untersuchung zu Fragen der Implementierung von Gruppenunterricht vor, in der quantitative und qualitative Anteile verknüpft werden. Resultat ist eine empirisch fundierte „Modellierung erfolgreichen Gruppenunterrichts“ (DTP, 388), in der sich präzise Arbeitsaufträge sowie eine hohe Berücksichtigung von Komponenten der Verständnissicherung als Prädiktoren von guten

Arbeitsergebnissen erweisen, während zu häufige Lehrinterventionen (infolge von unpräzisen Arbeitsaufträgen) sich negativ auf die Arbeitsergebnisse auswirken können. Aufbauend auf ihren eigenen Forschungen geben sie in ihrem Methodenbeitrag empirisch fundierte und praxisorientierte Ratschläge zum Gruppenunterricht.

HECKT betrachtet im DTP-Handbuch kooperatives Lernen unter der Perspektive „strukturierte[r] Kommunikation“ (DTP, 266). Sie geht davon aus, dass „schon durch minimale Strukturierungen (Situation mit Aufforderungscharakter, methodische Anweisung) ein angemessenes argumentatives und strategisches Verhalten evoziert und modelliert werden kann“ (DTP, 270), und stellt einige Methoden strukturierter Kommunikation vor.

In beiden Bänden werden Vermittlungsüberlegungen zu unterschiedlichen *sprachlichen Handlungsmustern* angestellt. Dem *Erzählen* widmen sich neben BECKER im SDD-Tagungsband auch OHLHUS und STUDE im DTP-Handbuch. Ihr Vorschlag „ressourcenorientierte[r]“ (DTP, 480) didaktischer Überlegungen erscheint sehr plausibel. Dabei nehmen sie nicht nur als lernerseitige Ressource den Erzählentwicklungszustand in den Blick, sondern fokussieren auch die eher externen Erwerbsressourcen „Instruktion“, „Modelle“ sowie „Interaktion“ (DTP, 475). Somit werden nicht nur explizite Möglichkeiten der Unterweisung betrachtet, sondern auch eher implizit ablaufende Prozesse. Interessant wäre dabei eine stärkere Reflexion der Lehrersprache, welcher bezüglich aller drei aufgeführten Erwerbsressourcen eine exzeptionelle Bedeutung zukommen könnte. In einer Matrix kombinieren OHLHUS und STUDE die Erwerbsressourcen mit dem „Aktivitätsmodus“ (DTP, 481) des Lernens (*Vollzug* oder *Reflexion*) und beschreiben so für die verschiedenen Entwicklungsbereiche sechs didaktische Möglichkeiten der Erzählförderung.

Die Beiträge zum *Erklären* stammen alle aus dem Forschungs- und Nachwuchskolleg *Erklären können* der pädagogischen Hochschulen Ludwigsburg und Freiburg. VOGT und NEUMEISTER stellen in ihrem Beitrag zum DTP-Handbuch nicht nur eine eher weite Bestimmung des Erklärens sowie verschiedene „Typen von Erklärungen“ (DTP, 564) vor, sondern auch Phasen von Erklärungen im Kontext der Institution Schule. Wichtig ist, dass sie dabei Einseitigkeiten vermeiden, indem sie nicht nur die Erklärkompetenzen der Schüler, sondern auch der Lehrer in den Blick nehmen. Sie geben systematisch geordnet nach den Erklärtypen methodisch-didaktische Anregungen der Förderung der Erklärkompetenz. ALBERS und NEUMEISTER betrachten in ihrem Beitrag zum SDD-Tagungsband Wortbedeutungserklärungen als Beispiel für den Erklärtyp *Erklären-was*. Sie zeigen das Tabuspiel als eine Möglichkeit der Förderung von Erklärkompetenz auf. SPRECKELS präsentiert im SDD-Band zudem Ergebnisse einer Untersuchung, in der die Erklärungen einer Studentin im Schulpraktikum sowie einer erfahrenen Lehrerin verglichen werden. Es zeigt sich, dass die erfahrene Lehrerin schüler- und prozessorientierter agiert, indem sie u. a. häufiger auf Erklärbedarf der Schüler eingeht und adhoc-Erklärungen produziert. Als eine wichtige Stellgröße für erfolgreiches erklärendes Handeln stellt sie u. a. „eine solide Sachkenntnis des Erklärgegenstandes“ (SDD, 135) heraus.

GRUNDLER und VOGT fokussieren im DTP-Band das *Argumentieren* in der Schule. Ausgehend von einem weiten, empirisch abgesicherten Argumentationsverständnis

sowie einer begrifflichen Bestimmung von Debattieren und Diskutieren zeigen GRUNDLER und VOGT anhand von konkreten Unterrichtstranskripten vier Möglichkeiten auf, argumentative Fähigkeiten im Unterricht zu fördern. Schade ist, dass sie ihre didaktischen Ausführungen nicht systematisch auf die vier von ihnen aufgeführten Dimensionen argumentativen Handelns, die auch Grundlage des Kompetenzmodells von VOGT sind, beziehen. Im SDD-Tagungsband stellt GRUNDLER eine Studie zur Bedeutung der Lexik beim Argumentieren vor. Sie kann einen Zusammenhang zwischen dem Wortschatz der Schüler und der Komplexität der Argumente aufzeigen und schließt, dass mit der Förderung der Argumentationsfähigkeit auch eine Förderung des Wortschatzes der Schüler einhergehen müsse. Auch in WEBERS Beitrag zum SDD-Tagungsband zeigt sich ein gutes Zusammenspiel von Theorie, Empirie und didaktischen Schlussfolgerungen. Ausgehend von der Frage, ob „Verkäufer beim Anbieten ihrer Ware argumentieren oder beraten“ (SDD, 98), kontrastiert er Anleitungen aus Verkaufsschulungsbüchern mit Ausschnitten aus authentischen Verkaufsgesprächen in Gartencentern. Er zeigt mit Hilfe der linguistischen Gesprächsanalyse auf, dass die kommunikative Praxis komplexer ist, als sie in vielen Schulbüchern dargestellt wird. WEBER schließt mit einem Plädoyer für die Beachtung der authentischen kommunikativen Praxis in der beruflichen Ausbildung, indem Schulbücher in dieser Hinsicht modifiziert und Transkripte durch die Schüler analysiert werden sowie die Schüler entsprechende Handlungsmöglichkeiten praktisch erproben. Dem Potential der *Reflexion und Analyse von Gesprächen im Unterricht* gehen auch BRÜNNER und WEBER im DTP-Handbuch nach.

Ausgehend von einer prozessorientierten Systematisierung von Einzelaktivitäten beim *Präsentieren* stellen BERKEMEIER und PFENNIG im DTP-Handbuch überblicksartig und praxisorientiert Anregungen zur Förderung dieser unterschiedlichen Einzelaktivitäten vor. Auch PABST-WEINSCHENK nimmt in ihrem SDD-Beitrag das Präsentieren in den Blick. Dazu entwickelt sie in Anlehnung an GEIßNERS Situationsmodell zunächst ein theoretisch – und nicht empirisch – fundiertes „[a]llgemeines Kompetenzmodell mündlicher Kommunikation“ (SDD, 172). Dieses Kompetenzkonstrukt bezieht prozessorientierte Aspekte mit ein, was gerade für das Präsentieren als eher monologische Form sehr zielführend erscheint. Es berücksichtigt zudem sowohl produktive als auch rezeptive Kompetenzen. Positiv ist hervorzuheben, dass die *Lernbox Präsentieren*, die PABST-WEINSCHENK im Anschluss entwickelt, sehr deutlich auf diesem Kompetenzkonstrukt basiert und zudem eine Individualisierung des Lernprozesses ermöglicht. Im Kern des Beitrags von BERKEMEIER zum SDD-Band stehen Entwicklung und Anwendung eines Beurteilungsrasters für das *Visualisieren* als Teilprozess des Präsentierens sowie die Vorstellung einer Unterrichtsskizze zur Einführung in das Visualisieren. Dabei wird „im Hinblick auf das Informationsmanagement die kognitive Funktion von Visualisierungen [...] fokussiert“ (SDD, 158).

In einem weiteren Beitrag zum DTP-Band führen BERKEMEIER und PFENNIG didaktische Überlegungen zum *Moderieren* durch. Die didaktische Grundidee ihres Beitrages ist es, die Musterhaftigkeit von sprachlichen Handlungen beim Moderieren mit den Schülern zu thematisieren, so dass diese für die Schüler „modelliert und

dadurch handhabbarer erscheinen“ (DTP, 560). Dabei werden jeweils unterschiedliche moderationstypische sprachliche Handlungen relevant, die sich nach Zwecken geordnet „in größere Einheiten, Module genannt“ (DTP, 553) zusammenfassen lassen (Beispiele sind „Gesprächsstrukturierung“, „inhaltliche Strukturierung“, „Abstimmungsdurchführung“, „unterstützende Visualisierung“ (DTP, 553)) und die jeweils einzeln gefördert werden können. Somit steht für die Autoren die Dekomponierung des Lernprozesses auch beim Moderieren-Lernen im Vordergrund. Bezogen auf die didaktischen Vorschläge zum Präsentieren und Moderieren ist abschließend kritisch hervorzuheben, dass sie, obwohl sie intuitiv durchaus plausibel erscheinen, nicht auf empirischen Erkenntnissen beruhen.

In beiden Bänden findet sich ein Beitrag zum *szenischen Spiel* (BELGRAD im DTP-Band) resp. zur *Anschlusskommunikation nach Theaterpartizipation* (OLSEN im SDD-Band). Im Sinne einer Integration der Lernbereiche im Deutschunterricht wäre zumindest im DTP-Handbuch auch ein Kapitel zu dem in literaturdidaktischen Zusammenhängen besonders relevanten Konzept des *literarischen Unterrichtsgesprächs* wünschenswert gewesen.

Dass im DTP-Band kein Beitrag aufgenommen wurde, der sich schwerpunktmäßig mit dem *Zuhören* beschäftigt, kann als Lücke wahrgenommen werden. Demgegenüber finden sich im SDD-Band gleich zwei Beiträge mit diesem Schwerpunkt: SPIEGEL bestimmt nach einer Begriffsklärung, in der sie „Zuhören“ und „verstehendes Zuhören“ vom „Hören“ (SDD, 190 f.) abgrenzt, zwei wichtige Ansatzpunkte der Schulung (verstehenden) Zuhörens: Zum einen einen sprecherseitigen Ansatz, in dem „[z]uhörfreundliches Sprechen“ (SDD, 199) geschult wird, und zum anderen einen hörerseitigen Ansatz, für den sie zwischen der Förderung von „rezeptive[m] Zuhörverhalten im Frontalunterricht“ und „interaktive[m] Zuhörverhalten in gängigen Gesprächssituationen“ (SDD, 197) unterscheidet. SPIEGEL zeigt relevante Ansatzpunkte der Zuhörschulung auf, u. a. inhaltliche Vorbereitung, Vermittlung handlungspraktischen Wissens z. B. zum Nachfragen, Förderung von Zuhörstrategien oder Bearbeitung von Zuhöraufgaben. Kritisch zu fragen ist allerdings, ob unter den institutionellen Bedingungen der Schule, wie sie auch SPIEGEL reflektiert, solche Aspekte des „Zuhörverhalten[s] in gängigen Gesprächssituationen“ wie der empathische Einsatz von Zuhörersignalen (vgl. SDD, 200) tatsächlich gezielt gefördert werden können oder ob in diesem Fall nicht allein Reflexionsprozesse zur Förderung möglich sind. Das Ziel des Beitrags von BEHRENS und ERIKSSON ist die „Entwicklung geeigneter Aufgaben und Übungen zur Zuhörförderung im Unterricht“ (SDD, 205). Sie zeigen mehrere Dimensionen auf, unter denen Aufgaben betrachtet werden müssen, und wenden diese auf konkrete Zuhöraufgaben an, um im Anschluss Verbesserungsvorschläge vorzustellen. Als besondere Schwäche von Aufgaben zum Zuhören arbeiten sie deren wenig durchdachte Zielsetzung heraus.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass im Bereich Förderung/Übung/Methodik in beiden Bänden für viele relevante sprachliche Handlungsmuster sowie die Arbeits- und Sozialform Gruppenunterricht Vermittlungsvorschläge gegeben wurden. Es zeigt sich allerdings ein deutliches Schwergewicht der Betrachtung von produktiven gegenüber rezeptiven Kompetenzen. Positiv ist hervorzuheben, dass

einige Beiträge in beiden Bänden ein beispielhaftes Zusammenspiel zwischen empirischer Grundlegung und darauf aufbauenden didaktischen Überlegungen aufweisen.

(5) *Abschließende Gesamtwürdigung*: Wir haben eingangs bereits darauf hingewiesen, dass der Vergleich zwischen einem Handbuch und einem Tagungssammelband schwierig – wenn überhaupt statthaft – ist. Sicherlich lässt sich resümieren, dass in beiden Bänden wichtige Einzelbeiträge zu einer theoretischen und empirischen Fundierung des Unterrichts im Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* geleistet werden. Dabei fällt das Handbuch mit insgesamt 33 Beiträgen auf 590 Seiten notwendig aspektreicher aus gegenüber dem 17 Beiträge auf 290 Seiten präsentierenden Sammelband. Auffällig jedoch ist, dass den Beiträgen des Handbuches oftmals ein – wie man vielleicht formulieren könnte – *state-of-the-art*-Duktus abgeht und die betreffenden Artikel in einer konzeptuell vorschlagenden Suchbewegung formuliert sind (so unser Lektüreindruck). In dieser Hinsicht steht das Handbuch in einer unerwarteten und in Ansehung der avisierten Textsorte *Handbuchartikel* unüblichen Nähe zum vorgestellten Sammelband. Auch in diesem Umstand spiegelt sich wohl jene theoretische und empirische Unsicherheit wider, die sich mit dem Kompetenzbereich seit längerem verbindet – eine Unsicherheit, die durch die besprochenen Sammelwerke nur bedingt in eine theoretisch stringente und didaktisch plausible Konzeptualisierung der in Frage stehenden Kompetenzen überführt wird.

Die Hauptursache dafür liegt unserer Einschätzung nach in einer strategisch ungünstigen – da nicht spezifisch auf die schulische Konstellation ausgerichteten – Herangehensweise. Es fällt auf, dass in den einzelnen Beiträgen immer wieder Begriffe, Konzepte und Kategorien an den Gegenstandsbereich angelegt werden, die sich durch extreme Basalität, Generalität und Unterspezifität auszeichnen. In der Folge gewinnt man nahezu den Eindruck, es ginge darum, den Schülern und Schülerinnen das Sprechen und Zuhören *überhaupt* beizubringen, was freilich von den Autoren und Autorinnen keinesfalls so intendiert wird und didaktisch unsinnig wäre. Gleichwohl: Wenn im Kompetenzmodell BECKER-MROTZEKS allgemein von „Identität prozessieren“ die Rede ist (DTP, 75), lässt sich fragen, ob einem Fünfjährigen die betreffende Teilkompetenz abzusprechen ist, der mit seinen Erziehungsberechtigten über die Frage diskutiert, ob das Kinderzimmer heute oder doch besser erst morgen aufgeräumt werden sollte. Oder aber wenn MÖNNICH/SPIEGEL als Beobachtungskategorie die „nonverbale Gestaltung der Beiträge“ vorschlagen (DTP, 432): Was ist damit gewonnen, wenn man beobachtet, dass die Siebtklässlerin kommunikativ erfolgreich ihrem Mitschüler zur Unterstützung ihrer Aussage einen Vogel zeigt? Anführbar wären vielfältige weitere Beispiele.

In Anbetracht der übermächtigen Kompetenzleistung des Erstspracherwerbs – in Teilen aber auch des frühen ungesteuerten L2-Erwerbs – appellieren wir daher für eine Abkehr von jener generalisierenden/holistischen Konzeptualisierung des Kompetenzbereichs zugunsten einer empirisch fundierten und theoretisch plausibilisierten Präzisierung, Engführung und sogar Selektion, die sich in grundlegender Weise an folgenden drei Leitfragestellungen orientiert:

1. a) Welche medial mündlichen Kompetenzen bringen die Lerner bei Schuleintritt mit?

- b) Welche medial mündlichen Kompetenzen entwickeln sich während der Schulzeit, aber außerhalb und ohne Zutun der Schule?
2. a) Welche medial mündlichen Kompetenzen lassen sich in der Institution Schule überhaupt vermitteln/entwickeln?
- b) Welche medial mündlichen Kompetenzen bedürfen einer schulisch flankierten Vermittlung/Entwicklung?

Erst wenn diese theoretischen und empirischen Fragen geklärt sind, wird es möglich sein, den unscharf konzeptualisierten Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* adäquater zu profilieren und vor allem *didaktisch fundierter zu motivieren*.

Anschrift der Verfasser:

*Katrin Kleinschmid & Thorsten Pohl, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,  
Fakultät III, Institut für Germanistik, 26111 Oldenburg  
katrin.kleinschmidt@uni-oldenburg.de, thorsten.pohl@uni-oldenburg.de*