

Tanja Jeschke, Sabrina Roggenbau & Leonie Silber

Mündlichkeitsforschung in der Deutschdidaktik zwischen Bilanz und Ausblick

Bericht zur Jubiläumstagung der AG Mündlichkeit in Hofgeismar (5.–7. Februar 2026)

Zusammenfassung

Das 20. Jahrestreffen der AG Mündlichkeit fand vom 5. bis 7. Februar 2026 in Hofgeismar statt. Ziel der Tagung war es, ausgewählte Positionen der deutschdidaktischen Mündlichkeitsforschung zusammenzuführen, den erreichten Forschungsstand zu bilanzieren und zentrale Perspektiven für die weitere Entwicklung des Feldes zu diskutieren. Deutlich wurde, dass sich das Forschungsfeld in den vergangenen Jahren als eigenständiger Teilbereich der Deutschdidaktik profiliert und weiter ausdifferenziert hat. Die Tagung machte damit nicht nur den aktuellen Stand der Forschung sichtbar, sondern präzierte auch Aufgaben zukünftiger Forschung und des Transfers innerhalb der AG Mündlichkeit.

Schlagwörter: Mündlichkeitsforschung • Kompetenzentwicklung • Unterrichtskommunikation • Transfer • Forschungsperspektiven

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 61. S. 80–90

DOI: 10.21248/dideu.996

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0

veröffentlicht: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Abstract**Oral communication research in German language teaching: a review and outlook Report on the anniversary conference of the AG Mündlichkeit in Hofgeismar (5.–7. February 2026)**

The 20th annual meeting of the AG Mündlichkeit took place from 5 to 7 February 2026 in Hofgeismar. The aim of the conference was to bring together selected positions in German didactics oral communication research, to take stock of the current state of research and to discuss key perspectives for the further development of the field. It became clear that in recent years, this field of research has established itself as an independent subfield of German language teaching and has become more differentiated. The conference thus not only highlighted the current state of research, but also specified tasks for future research and transfer within the AG Mündlichkeit.

Keywords: Oral communication research • skills development • classroom communication • transfer • research prospects

Das 20. Jahrestreffen der AG Mündlichkeit fand vom 5. bis 7. Februar 2026 in Hofgeismar statt und wurde von den Sprecher*innen der AG Mündlichkeit, Judith Kreuz (Zug) und Felix Böhm (Berlin), sowie dem erweiterten Organisationsteam Sören Ohlhus und Kristina Matschke (beide Hildesheim) ausgerichtet. Ziel der Tagung war es, ausgewählte Positionen der deutschdidaktischen Mündlichkeitsforschung zusammenzuführen, den erreichten Forschungsstand zu bilanzieren und zentrale Perspektiven für die weitere Entwicklung des Feldes zu diskutieren. Inhaltlich war das Programm durch drei Schwerpunkte strukturiert: A. mündliche Kompetenzen von Schüler*innen, B. Praktiken und Prozesse der mündlichen Unterrichtskommunikation sowie C. Methoden der deutschdidaktischen Mündlichkeitsforschung. Grußworte durch die SDD-Vorstandsvorsitzende Petra Anders sowie die AG-Gründungsmitglieder Jürgen Belgrad, Brigit Eriksson und Carmen Spiegel rahmten die Tagung. Nach drei Hauptvorträgen zu den inhaltlichen Schwerpunkten (s. im Folgenden) folgten in parallelen Arbeits- und Diskussionsphasen thematische Vertiefungen der Schwerpunkte, die zum Abschluss der Tagung aufeinander bezogen und im Hinblick auf zukünftige Forschungsperspektiven der AG Mündlichkeit diskutiert wurden.

Teil A: Ulrike Behrens und Vivien Heller: Mündliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Was *wissen* wir schon – oder: Was wissen *wir* schon?

Moderatorin der Anschlussdiskussion: Ramona Benkenstein

Ulrike Behrens (Hildesheim) und Vivien Heller (Wuppertal) sprachen in ihrem gemeinsamen Vortrag über „Mündliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern“. Der Untertitel verdeutlichte die Zielsetzungen des Vortrags – einen Forschungsüberblick zu geben, der „Furchen“ (Behrens) in das weite Feld der sprachdidaktischen Mündlichkeitsforschung zieht, und Desiderate zu formulieren, die für diese in Zukunft zu bearbeiten sind.

Ausgangspunkt ihrer Überlegungen war ein sprachdidaktischer Kompetenzbegriff, der mündliche Kompetenz als das Erfüllen „kommunikativer Anforderungen“ versteht. Mündliche Kompetenzen sind demnach erlernbar und zielen auf die „Fähigkeit zur Problemlösung“ ab. Curricular wird dies abgebildet durch die Beschreibung der beiden Teilkompetenzbereiche *Sprechen* und *Zuhören*. In den Bildungsstandards der KMK werden diese als isolierbar begriffen und mit Blick auf *Zu anderen sprechen* und *Verstehend zuhören* konkretisiert. In Alltagsgesprächen zeige sich diese klare Trennung von Produktion und Rezeption und der damit einhergehenden Setzung des Schwerpunkts auf Verbalität nicht im selben Maß. Eine Interaktionsanalyse von Familiengesprächen verdeutlichte, dass Sprechen und Zuhören „integrierte, [...] multimodale Prozesse“ sind, die sowohl sequenziell als auch simultan organisiert sind. Hieraus resultierte die Anregung, die Multimodalität und Interaktivität von Kommunikation in den curricularen und wissenschaftlichen Kompetenzmodellierungen stärker zu berücksichtigen. Zudem müsse künftig klarer als bisher der kommunikative Kontext transparent gemacht werden, aus dem sich normative Erwartungen ableiten.

Ihren Überblick über die vorhandene Forschungslandschaft begannen die Referentinnen mit einem Blick auf gattungsübergreifende *Kompetenzbeschreibungen und -modelle*. Die existierenden Ausarbeitungen wiesen trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen und Begriffsbildungen große Überschneidungsbereiche auf. Ein Beispiel für eine frühe und sowohl die Produktions- als auch die Rezeptionsebene einbeziehende Überlegung stellt Becker-Mrotzeks Kompetenzmodell der Gesprächsfähigkeit (2008) dar. Der Forschungsbeitrag, der auf die Formulierung von Bildungsstandards und die Entwicklung überprüfbarer Aufgabenstrukturen für den Deutsch- und Fachunterricht abzielte,

berücksichtigte auch schwierigkeitsbildende Merkmale, die aber bislang nur teilweise empirisch überprüft wurden.

Anschließend stellten die Referentinnen ein bottom-up entwickeltes Modell der Diskurskompetenz vor, das zunächst für das Erzählen entwickelt, dann für das Erklären und das Argumentieren geprüft und erweitert wurde (Quasthoff & Krah, 2012; Heller & Krah, 2015; Kreuz, 2021; Luginbühl & Feldmeth, 2022). Es formuliert drei gattungs- und medialitätsübergreifende Dimensionen von Diskurskompetenz, die für die jeweilige Praktik bzw. die jeweilige Sprechhandlung spezifiziert werden müssen: Vertextung, Kontextualisierung und Markierung. Ein so gefasstes Verständnis von Diskurskompetenz ist kein partikulares Modell, das sich ausschließlich auf den Unterricht konzentriert, sondern berücksichtigt auch Normen und Entwicklungen, die im familiären und Peergroup-orientierten Rahmen entstehen. Es kann zwar unterschiedliche Entwicklungswege und Erwerbsverläufe beschreiben, jedoch keine Kompetenzniveaus. Vor diesem Hintergrund beschrieben die Referentinnen anschließend Aufgabenbereiche zukünftiger Forschungsbeiträge mit dem Ziel, die Zwecke der Kompetenzmodellierung zu präzisieren sowie die Zieldimensionen exakter zu bestimmen. Ein weiteres Anliegen lag in der Schärfung der Begrifflichkeiten sowie in der Einigung auf gemeinsame Begriffe und Kategorien durch Vertreter*innen der verschiedenen Forschungsrichtungen.

Im Bereich der Kompetenzdiagnostik legten Behrens und Heller dar, welche Instrumente derzeit etabliert sind. Dabei unterschieden sie zwischen Beobachtungs- und Testverfahren, die sich bislang überwiegend auf Kitakinder und Kinder mit sprachlichen Förderbedarfen konzentrierten. Als Forschungsdesiderate für die Kompetenzdiagnostik identifizierten sie insofern auch die Weiterentwicklung von Screeningverfahren und Verfahren zur Individualdiagnostik, normierte Instrumente für Gesprächs- bzw. Diskurskompetenz bzw. gattungsbezogene Kompetenzen sowie die Weiterentwicklung zuhörerspezifischer Testformate, welche die Interaktivität des Sprechens und Zuhörens gewährleisten.

Im letzten Teilbereich des Vortrags stellten Behrens und Heller den Forschungsstand der *Kompetenzförderung* dar. Isolierte Fördermodelle existierten zu verschiedenen Sprechhandlungen, beispielsweise für das Argumentieren (Spiegel, 2022), das Erzählen (Claussen, 2022) oder das Präsentieren (Böhm, 2021). Für integrierte und am fachlichen Gegenstand orientierte Beiträge, die beiläufig interaktive Diskurskompetenzen fördern, nannten Behrens und Heller beispielhaft Arbeiten zu Feedbackverfahren in unterschiedlichen Settings, u. a. das Bilderbuchlesen (Becker & Stude, 2023) sowie den Klassenrat (Kreuz, 2023).

Als fachintegrierte Sprachförderung im Unterrichtsgespräch zählten sie beispielhaft das Microscaffolding (Kleinschmidt-Schinke, 2018) sowie Unterrichtsgespräche als diskurserwerbsförderliches Lehrkräftehandeln (Morek & Heller, 2025) auf. Forschungsdesiderate in diesem Bereich betreffen Fragen der systematischen Förderung des Zuhörens und solche der methodischen Ausrichtung, etwa inwiefern integrierte und fokussierte Förderverfahren zusammenwirken können. Insgesamt zeichnet sich das Forschungsfeld durch einen Mangel an evidenzbasierten Förderansätzen und einer systematischen Förderung aus.

Zu den skizzierten Desideraten trete der wichtige Bereich der Förderung mündlicher Kompetenzen von angehenden Lehrkräften in der ersten Phase der Ausbildung. Hier existierten zwar bereits erste Reflexionen über zugrundeliegende Normen und Perspektiven sowie erste, evaluierte Seminarkonzepte für diskurserwerbsförderliche Unterrichtsgespräche (Morek, 2023), der Aufbau professioneller

Unterrichtswahrnehmung müsste aber weiter gefördert werden, ebenso wie Formate zur Professionalisierung und Weiterbildung von Lehrkräften (Morek & Heller, 2025).

Die von Ramona Benkenstein (Jena) geleitete Gruppendiskussion widmete sich strittigen Fragen zur zukünftigen Ausrichtung der Forschung: *Wird ein Gesamtmodell des Kompetenzbereiches benötigt oder genügt die Formulierung partikularer Kompetenzen? Wie steht die mündliche Alltagskommunikation der Praxis in Schule, Universität, Lehrkräftefortbildung gegenüber? Wie kann es gelingen, bei Diagnostik und Förderung das Individuum und die Gruppe mit in den Blick zu nehmen?*

Teil B: Olaf Gätje und Miriam Morek: Praktiken und Prozesse der mündlichen Unterrichtskommunikation

Moderatorin der Anschlussdiskussion: Elke Grundler

Olaf Gätje (Kassel) und Miriam Morek (Duisburg-Essen) boten in ihrem Impulsvortrag einen systematischen Überblick über rund fünf Jahrzehnte Forschung zur mündlichen Unterrichtsinteraktion. Ausgangspunkt war eine präzise Begriffsbestimmung von *Unterrichtsinteraktion*, *Praktiken* und *Prozessualität* in Bezug auf Mündlichkeit. Die Beitragenden konstatierten, dass Unterricht mehrere, häufig parallel und auf verschiedenen Ebenen zu bearbeitende Aufgaben mit sich bringt, mit denen die Lehrkräfte und Schüler*innen sich über spezifische mündliche Praktiken gemeinsam befassen. Auf dieser Grundlage und anhand einer transkribierten Sequenz aus dem Deutschunterricht einer Sekundarschulklasse wurden zentrale Entwicklungsstränge illustriert.

Im Bereich *Rederecht und Redebeiträge organisieren* (1) rückten in der Forschung zunächst gesprächsstrukturierende Muster in den Fokus, wie z. B. die dreiteilige Struktur „Initiation – Response – Evaluation“ (IRE) (Sinclair & Coulthard, 1975). Aufbauend hierauf wurden jüngere Arbeiten vorgestellt, die verschiedene Einzelphänomene im Zusammenhang mit *Turn-Taking* in den Blick nehmen, wie z. B. die Multifunktionalität des dritten *Turns* (z. B. Willmann & Harren, 2024). Durch diese Ergebnisse erhält die Komplexität von Unterricht als Gesprächsereignis zunehmend Anerkennung, was dazu führt, dass sich aktuell der Blick erweitert, z. B. auf multimodale Ressourcen (Amar & Hauser, 2024) und Kommunikationssituationen bei kollaborativen Schreib-Settings (z. B. Tadres, 2025).

Im Kontext von *Unterricht strukturieren, Themen prozessieren, Wissen konstruieren* (2) wurden vier Themenschwerpunkte präsentiert: (a) Studien mit Blick auf das Eröffnen und Abschließen von Unterrichtsstunden als (multimodale) Herstellung und Auflösung gemeinsamer Fokussierung (Icbay, 2025), (b) thematische Organisation, u. a. Thema-Rhema-Arrangements bei lehrergelenkten Formaten (Ehlich & Rehbein, 1986); (c) gesprächsanalytische Untersuchungen zur Interaktivität/Adaptivität thematischer Verläufe, z. B. zur interaktiven Herstellung von Lerngegenständen (Ohlhus, 2017) und schließlich (d) der Lehrervortrag bzw. die Lehrererklärung als sequenziell gerahmte Kette von Assertionen (Ehlich, 2020b). Aktuell liegt der Fokus dieses Forschungsfeldes auf der zentralen Rolle diskursiver Praktiken als Vehikel von Wissenstransfer und -konstruktion, auch mit Blick auf die Nutzung anderer semiotischer bzw. semiotisierter Ressourcen und Praktiken der Orchestrierung der beteiligten Modalitäten.

In Bezug auf den Schwerpunkt *Fachliches und sprachliches Lernen anregen* (3) kann seit 20 Jahren eine intensive(re) Forschung zum Potenzial von Unterrichtsgesprächen für fachliches Lernen beobachtet werden. Unter dem Aspekt, dass Unterrichtsgespräche nicht nur Medium fachlichen Lernens, sondern auch Lerngegenstand und Lernkontext der dafür benötigten Sprach-/Gesprächskompetenzen (Becker-Mrotzek & Quasthoff, 1998) bieten, wurden Studien zu dialogischen (z. B. Pauli, 2025) und diskursiven

(z. B. Heller & Morek, 2015) Unterrichtsgesprächen als Beispiele genannt. Es wurde jedoch auf ein Desiderat bezüglich (Fall-)Studien zur Wirksamkeit für sprachlich/diskursives Lernen einzelner Schüler*innen verwiesen.

Im Zusammenhang mit dem Aspekt *Mit Texten, Medien und Objekten umgehen* (4) gehen aktuelle Studien den Fragen nach, ob es für bestimmte Formen des schulischen Unterrichtsdiskurses spezifische interaktive Praktiken gibt und welche Rolle gestische und prosodische Praktiken für die Konstitution der Handlungen haben. Hierfür dient oft das literarische Gespräch über Literatur oder Filme als Untersuchungsgegenstand, da gesprächsdiaktische Positionen dieses als Lernform betrachten, mit der „Diskurse über ästhetische Gegenstände [...], soziale, moralische und soziale Belange“ geführt werden können (Härle & Steinbrenner, 2004, S. 5).

Es wurde aufgezeigt, dass v. a. im Forschungsfeld *Zuhören und Verstehen* (5) aktuell noch viele Desiderate vorzufinden sind, so z. B. in Bezug auf die Entwicklung von Aufgaben und Übungen zur Förderung hierarchiehöherer Zuhörfähigkeiten sowie die Erforschung der damit verbundenen Praktiken. Weitere Forschungsbedarfe ergeben sich hinsichtlich der Ausprägung von Zuhörpraktiken in unterschiedlichen Schulformen, Jahrgangsstufen und Fachkulturen sowie der Rolle nonverbaler Zuhör-signale von Lehrkräften in Klassenzimmern.

Im Forschungsfeld *Soziale Beziehungen und Identitäten aushandeln* (6) ließ sich in den letzten Jahren eine verstärkte Aktivität beobachten. Dies betrifft z. B. die Forschung zur interaktiven Identitätskonstruktion im Unterrichtsgespräch. Dabei geht es um die Selbst- und Fremdpositionierung von Lernenden als unterschiedlich kompetent oder engagiert (Heller, 2012) sowie das Aufrufen sozialer und sprachlicher Identitäten. Obwohl diese sozialen und affektiven Dimensionen bislang weniger im Zentrum gestanden haben, deuten vorhandene Studien auf ihre Bedeutung für die Entstehung oder Einschränkung von Lerngelegenheiten hin. Eine genauere (multimodale) Analyse erscheint daher zentral für das Verständnis der Herstellung von Beziehungen und Identitäten im Unterricht.

Auf Basis der Ausführungen und des Überblicks über die Forschungslage schloss sich eine von Elke Grundler (Ludwigsburg) geleitete Gruppendiskussion an, in der sich die Teilnehmenden hauptsächlich mit den Forschungsdesideraten auseinandersetzten. Die Diskussion verdeutlichte, dass Forschung zu mündlichen Praktiken im Unterricht künftig verstärkt an der tatsächlichen schulischen Heterogenität ansetzen müsste. Die bisher vorliegenden, häufig prototypischen Daten bilden komplexe Lernumgebungen, insbesondere mehrsprachige und sozial herausfordernde Kontexte, nur unzureichend ab, was die Notwendigkeit systematischer Vergleichsstudien hinsichtlich Schulformen, Lerngruppen und Kontextbedingungen unterstreicht. Gleichzeitig wurde betont, dass Unterrichtsinteraktionen oftmals durch routinisierte Erwartungen und subjektive Theorien der Lehrkräfte geprägt sind, deren Einfluss auf Gesprächsverläufe und Lerngelegenheiten bislang unzureichend erforscht ist. Als zentraler, bisher vernachlässigter Bereich wurden die Zuhörpraktiken der Lehrkräfte hervorgehoben, etwa *Backchannels*, adaptive Anschlussaktivitäten und Praktiken selektiver Auslassung, die maßgeblich bestimmen, welche Beiträge aufgegriffen und welche Interaktionswege eröffnet oder verschlossen werden. Darüber hinaus rückte die Rolle interaktiver Identitätszuschreibungen in den Fokus, die Lernende als mehr oder weniger kompetent, engagiert oder sprachfähig positionieren und damit Lern- und Teilhabechancen strukturieren. Diese Prozesse sind häufig multimodal realisiert und gewinnen insbesondere in mehrsprachigen Klassen an Bedeutung. Zudem zeigte die Diskussion, dass Aufgaben- und Gruppenarbeitsformate entscheidend dafür sind, ob gehaltvolle Gespräche entstehen: Aufgaben müssten Aushandlungsräume eröffnen, heterogene Gruppen aktivieren und explorative Denkprozesse ermöglichen, statt in einem dominanten Richtig/falsch-Modus zu enden. Schließlich wurde der

Transfer in die Praxis als zentrales Desiderat benannt. Professionalisierungsprozesse sollten Lehrkräfte in die Lage versetzen, Routinen kritisch zu reflektieren, Gesprächsdynamiken multimodal wahrzunehmen und Interaktionsgestaltung als gemeinsam ausgehandelten Prozess zu verstehen. Insgesamt lassen sich die identifizierten Bedarfe auf vier Felder bündeln: die Erforschung von Zuhörpraktiken, die Berücksichtigung von Heterogenität, die Entwicklung wirksamer Aufgabenformate sowie die Identifizierung lernwirksamer Gesprächspraktiken aus Perspektive der Schüler*innen.

Teil C: Inga Harren und Esther Wiesner: Methoden in der (deutschdidaktischen) Mündlichkeitsforschung

Moderatorin der Anschlussdiskussion: Nina Gregori

Inga Harren (Heidelberg) und Esther Wiesner (Nordwestschweiz) verstanden ihren Impulsvortrag ausdrücklich nicht als Methodenüberblick, sondern als Werkstatt- und Denkbericht. Unter der Leitmetapher „*Mind the gap*“ markierten sie Distanzen zwischen Forschungsergebnissen und deren Anschlussfähigkeit in Deutschdidaktik, Unterrichtspraxis, Aus- und Fortbildung sowie Lehrmittelarbeit. Auf diese Weise rahmten die Referentinnen „Methoden“ als offene Feld- und Wirkungsfrage: *Wofür soll Forschung wirksam werden, und welche Übersetzungsleistungen sind dafür erforderlich?* Mit der Klammer „(deutschdidaktisch)“ markierten die Referentinnen eine offene Grenzfrage des Feldes: *Soll Mündlichkeitsforschung ausschließlich deutschunterrichtliche Interaktion untersuchen oder sprachliches Handeln als lernrelevantes Medium in allen Fächern (im DU etwa literarische Gesprächsformate)?* Diese Öffnung sei nicht terminologisch, sondern methodologisch bedeutsam: Je nachdem verändern sich Gegenstandsdefinitionen, Vergleichseinheiten und Zielhorizonte.

Die Referentinnen rahmten ihre Überlegungen durch eine doppelte Perspektive: Wiesner verortete den Beitrag eher in der Interaktionsforschung im Kontext der Deutschschweiz, Harren brachte Transfer- und Professionalisierungsbezüge aus der Angewandten Gesprächsforschung ein. Diese Situiertheit wurde im Vortrag nicht als biografische Randnotiz behandelt, sondern vielmehr als methodologisch relevant; für die Mündlichkeitsforschung lassen sich Normen, Erwartungen und Bewertungsmaßstäbe nicht ausblenden, wenn Unterricht als institutionell gerahmtes, gestaltetes Handlungsfeld adressiert wird. Im nächsten Schritt verdeutlichten die Referentinnen eine Standortbestimmung der Mündlichkeitsforschung seit etwa 2006 (Initiierung der AG Mündlichkeit), die als Phase deutlicher Professionalisierung und Institutionalisierung bilanziert wurde: Standardisierung von Transkriptionskonventionen (u. a. GAT2), korpuslinguistische Infrastrukturen (u. a. FOLK/DGD) und videobasierte Datengrundlagen ermöglichen vergleichbare, teamfähige Analysen; Unterrichtsinteraktion, Verstehen und Teilhabe rückten immer weiter ins Zentrum. Zugleich bleibt aus (deutsch)didaktischer Perspektive die Materialität von Interaktion ein offenes Feld. Multimodalität im weiten Sinn (Körperlichkeit, Räumlichkeit, Objekte) habe sich zwar in der Interaktionsforschung etabliert, sei aber didaktisch noch nicht ausreichend operationalisiert worden. Inhaltlich werde Mündlichkeit überwiegend als zentraler Erwerbskontext diskursiver Praktiken und lehrseitiger Interaktionsdesigns gefasst. Methodisch trat im Laufe der Zeit neben den historischen Gegensatz „Konversationsanalyse vs. Kodierung“ zunehmend eine Analytik mit multimodalen Indikatoren und videobasierter Professionalisierung. Offene Spannungsfelder sahen Harren und Wiesner insbesondere bei einer Balance von Sequenzialität und Zählbarkeit, der Erfassung multimodalen Verstehens sowie bei Fragen der Korpusrepräsentativität.

Harren und Wiesner schärften die Transferfrage, indem sie diese nicht als „letzten Schritt“ nach der Analyse behandelten, sondern als grundsätzliches Strukturproblem des Forschens im Feld von Mündlichkeit und Unterrichtskommunikation. Mit Bendel (2004) wurde zunächst die verbreitete Erwartung

zurückgewiesen, aus der Grundlagenforschung führe quasi automatisch ein Weg in die Anwendung: Es führt „kein direkter Weg“ zur Praxis (Bendel, 2004, S. 69). Der entscheidende Punkt liege vielmehr darin, dass zwischen Analyse und Vermittlung „kein gradueller, sondern ein struktureller Unterschied“ bestehe, der sich „im Akt des Bewertens“ zeige (Bendel, 2004, S. 68). Damit wurde Normativität nicht als nachträgliche Verzerrung, sondern als unvermeidliche Bedingung didaktischer Anschlussfähigkeit sichtbar: Sobald Forschung in Ausbildung, Fortbildung, Unterricht oder Lehrmittel hineinwirken soll, müssen Ziele gesetzt, Kriterien gewählt und Perspektiven begründet werden. Erst dadurch werden Abweichungen überhaupt als professionell bearbeitbare Gegenstände sichtbar.

Harren und Wiesner verdeutlichten in ihrem Vortrag die Hürden und Stolpersteine bei Transferprozessen. Sie betonten, dass das Problem nicht oder nicht ausschließlich in fehlendem Wissen liege, sondern in der Situiertheit und im Echtzeitdruck von Interaktionen. Als notwendig beschrieben sie daher eine Dekomposition im Sinne analytischer Zerlegung sowie eine Rekontextualisierung durch Üben, Simulation und Feedbackschleifen. Daraus folgerten sie, dass Designs erforderlich seien, die Unterrichtsinteraktion konsequent als Gegenstand professioneller Entwicklung ernst nehmen. Aus dieser Diagnose leiteten die Referentinnen fünf Aufgaben für die Forschungscommunity ab (vgl. Abb. 1):

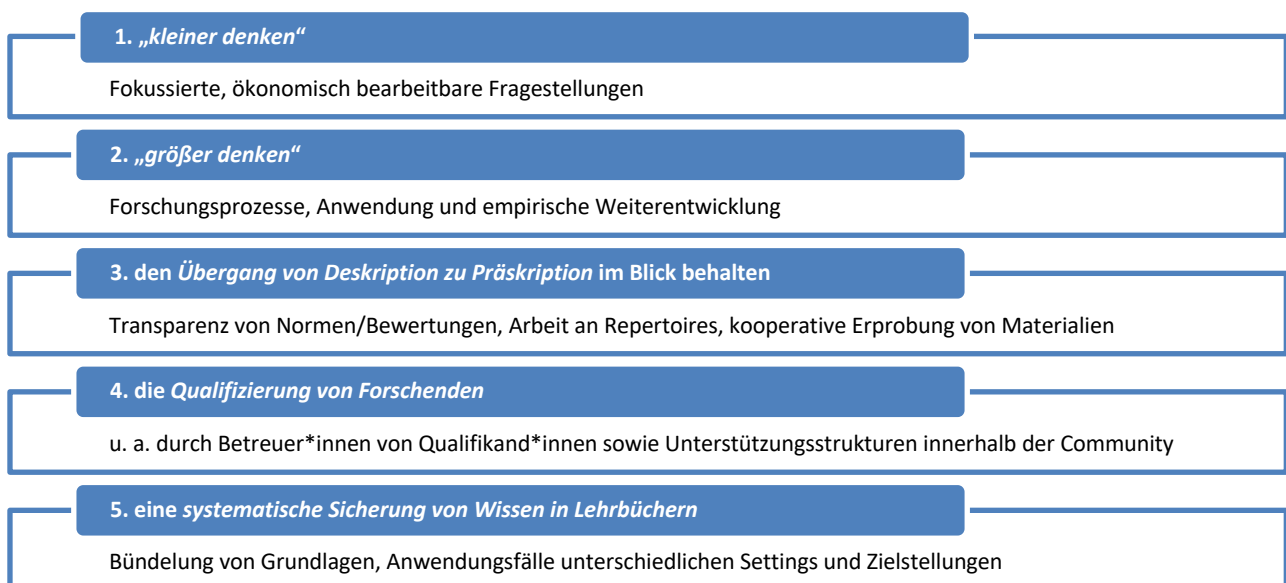


Abb. 1: Aufgaben für die Forschungscommunity (Harren & Wiesner, Vortrag 2026)

Die von Nina Gregori (Zürich) geleitete Anschlussdiskussion knüpfte an „Mind the gap“ und die damit offengelegten zukünftigen Aufgaben der Mündlichkeitsforschung an und konkretisierte die Perspektive darauf, wie Forschungsergebnisse in didaktisch anschlussfähige Formate überführt werden können. Transfer wurde dabei als organisierte Vermittlungsleistung verstanden, die Übersetzungs-, Auswahl- und Unterstützungsarbeit umfasst (z. B. in Fortbildung, Materialentwicklung). Diskutiert wurde auch, inwiefern *design-based research* durch seine konstitutiven Merkmale – die iterative Verschränkung von Design, Erprobung und Theoriebildung – diesen Transfer nicht nur rahmen, sondern auch strukturell beeinflussen würde. Damit verbunden wurde die Frage der Gegenstandsangemessenheit: Reduktionen gelten dabei als unvermeidlich, sie werden jedoch durch Qualitätsklärungen abgesichert – insbesondere dort, wo in praxisorientierten Formaten mit Transkripten, Videoausschnitten oder vereinfachten Transkriptformaten gearbeitet wird.

Eng damit verknüpft diskutierte die Gruppe Evidenz- und Erwartungsstrukturen, insbesondere im Verhältnis von theoretischer und empirischer Forschung sowie im Spannungsfeld förder- und bewertungsbezogener Logiken innerhalb der Bildungswissenschaft. So wurde herausgestellt, dass Förderkontexte häufig skalierbare und quantitativ berichtsfähige Outputs präferieren, wodurch konzept- und theorieorientierte Arbeiten ebenso wie kontextsensitives qualitatives Arbeiten in der Darstellung ihrer „Wirkung“ unter Rechtfertigungsdruck geraten. Daran schloss sich die grundsätzliche Frage an, welchen Zielstellungen Empirie eigentlich verpflichtet sei: *Dient sie primär der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung, der bildungspolitischen Steuerung oder beiden gleichermaßen?* In diesem Zusammenhang wurde auch diskutiert, inwiefern die Erwartungen von Geldgebern die Wahl der Methoden beeinflussen und welche Formen des Nachweises gegenüber Fördermittelgebern als erfüllbar oder erforderlich gelten. Außerdem wurde auf die begrenzte Machbarkeit umfassender Wirksamkeitsnachweise im Unterricht verwiesen, weil Unterricht weder vollständig standardisierbar noch kontrollierbar sei und die Heterogenität von Lerngruppen, Lehrkräften und Kontexten die Übertragbarkeit kausaler Aussagen einschränke. Daraus wurde jedoch nicht eine Abwertung empirischer Forschung abgeleitet, sondern vielmehr die Forderung nach einer präzisen Ausweisung von Geltungsbereichen, Indikatorentscheidungen und Adressatenbezügen formuliert. Ebenso eng damit verbunden war der Umgang mit Nichteffekten und vermeintlichem „Scheitern“: Mehrere Redebeiträge kritisierten, dass Nichtergebnisse in Publikations- und Berichtskulturen selten sichtbar werden, obwohl sie für kumulative Erkenntnisse bereichernd sein könnten. Nicht signifikante, nicht quantifizierbare oder lokal begrenzte Befunde werden somit ausdrücklich nicht als Scheitern im Sinne fehlenden Erkenntnisgewinns verstanden, sondern als Hinweise auf Grenzen von Designs, Passungen von Fragestellungen sowie relevante Kontextbedingungen – und als Ressource für realistische Erwartungssteuerung und tragfähige Projektzuschnitte, insbesondere in Qualifikationsphasen.

Fazit oder Was in Zukunft noch ansteht ...

Die Jubiläumstagung machte deutlich, dass sich die deutschdidaktische Mündlichkeitsforschung in den vergangenen Jahren als eigenständiger Teilbereich der Deutschdidaktik profiliert und ausdifferenziert hat. Sowohl in theoretischer, empirischer und interdisziplinärer Hinsicht als auch im Bereich des Transfers sind deutliche Fortschritte zu verzeichnen, was sich nicht zuletzt auch in der Zusammensetzung der Mitglieder der AG Mündlichkeit zeigt. Neben diesen Erfolgen wurden aktuelle Forschungsdesiderate sichtbar: Diskutiert wurden der Bedarf an einem globaleren Modell mündlicher Kompetenz, das tragfähige Eckpunkte für ihre Beschreibung und Untersuchung bereitstellt, ohne Vollständigkeit zu beanspruchen, sowie die Frage, ob Mündlichkeit eher als individuelle Kompetenz oder als diskursiv hervorgebrachte Praxis zu fassen ist. Als Desiderate wurden zudem die stärkere Berücksichtigung von Multimodalität, Fragen der Diagnostik sowie die Potenziale und die Grenzen Künstlicher Intelligenz benannt. Als besonders dringlich erwies sich der Bereich des Zuhörens und Verstehens, insbesondere mit Blick auf Zuhörpraktiken von Lehrkräften, Adaptivität und selektive Auslassungen. Weitere Forschungsbedarfe betreffen die Aushandlung sozialer Beziehungen und Identitäten, Normorientierungen sowie das Verhältnis von Forschung und Praxis, vor allem im Hinblick auf Transfer, Professionalisierung und die Anschlussfähigkeit empirischer Befunde. Insgesamt hat die Tagung damit nicht nur den erreichten Forschungsstand sichtbar gemacht, sondern zugleich Perspektiven und Desiderate für die weitere Entwicklung der deutschdidaktischen Mündlichkeitsforschung präzisiert.

Literatur

- Amar, C., & Hauser, E. (2024). On the Predictability of Action. Student Gaze Shift in Anticipation of Teacher Selection. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, 7(2)
<https://doi.org/10.7146/si.v7i2.136142>
- Becker-Mrotzek, M. (2008). Gesprächskompetenz ermitteln und vermitteln. Gute Aufgaben im Bereich „Sprechen und Zuhören“. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer & O. Köller (Hrsg.), *Lernstandsbestimmungen im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht* (S. 52–77). Beltz.
- Becker-Mrotzek, M., & Quasthoff, U. (1998). Themenheft „Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis“. *Der Deutschunterricht*, 1, 4–11.
- Becker, T., & Stude, J. (2023). Kooperieren, Partizipieren und Interpretieren in Bilderbuchsettings im Sprachförderunterricht. In I. Kellermann & N. Ferrin (Hrsg.), *Narrative Räume für das Denken in Möglichkeiten* (S. 285–300). Stauffenburg.
- Behrens, U. (2022). Mündliche Kompetenzen im Deutschunterricht. Sprechen und Zuhören als Bildungsaufgabe. Friedrich.
- Bendel, S. (2004). Gesprächskompetenz vermitteln – Angewandte Forschung? In M. Becker-Mrotzek & G. Brünner (Hrsg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz* (S. 67–85). Verlag für Gesprächsforschung.
- Böhm, F. (2021). *Präsentieren als Prozess. Multimodale Kohärenz in softwaregestützten Schülerpräsentationen der Oberstufe*. Stauffenburg.
- Claussen, C. (2022). *Die große Erzählwerkstatt für kleine Geschichtenerfinder. Das Praxispaket zur Entwicklung von Erzählkompetenz und Kreativität*. Auer.
- Ehlich, K. (2020b). Nachdenken über Sprachdenken. In H. Miyashita, Y. Fujinawa & S. Tanaka (Hrsg.), *Form, Struktur und Bedeutung. Festschrift für Akio Ogawa* (S. 445–455). Stauffenburg.
- Ehlich, K., & Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Narr.
- Härle, G., & Steinbrenner, M. (Hrsg.). (2010). *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht* (2., unveränd. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Harren, I., & Wiesner, E. (2026, 6. Februar). *Methoden in der (deutschdidaktischen) Mündlichkeitsforschung* [Impulsvortrag]. Jahrestagung AG Mündlichkeit, Hofgeismar.
- Heller, V. (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Stauffenburg.
- Heller, V., & Krah, A. (2015). Wie Eltern und Kinder argumentieren: Interaktionsmuster und ihr erwerbssupportives Potenzial im längsschnittlichen Vergleich. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 62(1), 5–20.
- Heller, V., & Morek, M. (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *leseforum.ch*, 3, 1–23.
- Icbay, M. A. (2025). Accomplishing lesson ending: Bringing lesson to an end. *Classroom Discourse*, 16(1), 87–115. <https://doi.org/10.1080/19463014.2024.2407791>
- Kleinschmidt-Schinke, K. (2018): *Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS). Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe*. De Gruyter.
- Krah, A., & Quasthoff, U. M. (2012). Familiäre Kommunikation als Spracherwerbsressource: Das Beispiel argumentativer Kompetenzen. In E. Neuland (Hrsg.), *Sprache der Generationen* (S. 127–144). Peter Lang.

- Kreuz, J. (2021). *Ko-konstruiertes Begründen unter Kindern. Eine gesprächsanalytische Studie von Kleingruppeninteraktionen in der Primarschule*. Stauffenburg.
- Luginbühl, M., & Müller-Feldmeth, D. (2022). Oral argumentation skills between process and product. *Languages*, 7(2). Article 139. <https://doi.org/10.3390/languages7020139>
- Ohlhus, S. (2017). Vom Gegenstand zum Lerngegenstand. Zur interaktiven Inszenierung von Wissen im Mathematikunterricht der Grundschule. In S. Hauser & M. Luginbühl (Hrsg.), *Mündlichkeit. Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken* (S. 124–157). hep.
- Pauli, C. (2025). Lehrer*innenhandeln in dialogischen Fachgesprächen. In H. De Boer & D. Merklinger (Hrsg.), *Dialog als interaktive Praxis* (S. 37–51). Springer.
- Sinclair, J. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. London: Oxford University Press. *Language in Society*, 6(2), 296–299. <https://doi.org/10.1017/S0047404500007363>
- Spiegel, C. (2006). Argumentieren lernen im Unterricht – ein funktional-didaktischer Ansatz. In E. Grundler & R. Vogt (Hrsg.), *Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien* (S. 163–176). Stauffenburg.
- Tadres, J. (2025). aso es isch jo ElGentlich voll okE?: Die interaktionale Organisation von Überarbeitungssequenzen während Schreibkonferenzen auf der Sekundarstufe II. *Didaktik Deutsch*, 30(58). <https://doi.org/10.21248/dideu.788>
- Willmann, M., & Harren, I. (2024). DIUs: das Schweizer Taschenmesser der Unterrichtskommunikation? – Neue Perspektiven auf ein etabliertes Frageformat. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 71(1), 29–52. <https://doi.org/10.13109/mdge-2024-710103>

Anschrift der Verfasser*innen:

Tanja Jeschke, Brandenburgische Technische Universität Cottbus – Senftenberg, IKMZ, Platz der Deutschen Einheit 2, 03044 Cottbus

TanjaJeschke@posteo.de

Sabrina Roggenbau, Pädagogische Hochschule Zug, Zentrum Mündlichkeit, Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug

Sabrina.Roggenbau@phzq.ch

Leonie Silber, Freie Universität Berlin, Institut für Deutsche und Niederländische Philologie, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin

leonie.silber@fu-berlin.de