

UNIVERSITATIS
POZNANENSIS

OT krypt. Vol. 23 = 1995 r.

425 821 II

1995-06 K
19

GLOTTODIDACTICA

VOL • XXIII





425 82 A 11
1996-06-19

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

GLOTTODIDACTICA

AN INTERNATIONAL JOURNAL
OF APPLIED LINGUISTICS

VOLUME XXIII (1995)

Editor of honour – Waldemar Pfeiffer, Poznań
Editor – Izabela Prokop, Poznań
Assistant to the Editor – Katarzyna Petryniak, Poznań

Editorial Advisory Board

Albert Bartoszewicz – Warszawa

Leon Kaczmarek – Lublin

Aleksander Szulc – Kraków

Władysław Woźniewicz – Poznań

Jacek Fisiak – Poznań

Franciszek Grucza – Warszawa

Waldemar Marton – Poznań



WYDAWNICTWO
NAUKOWE

POZNAŃ 1996

BIBL. UAM
425 82 A 11

Okladkę projektowała
MARIA DOLNA

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych



© Copyright by Adam Mickiewicz University Press, Poznań 1996

Redaktor techniczny: *Elżbieta Rygielska*

ISBN 83-232-0708-9
ISSN 0072-4769

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Nakład 500 egz. Ark. wyd. 15,50. Ark. druk. 12,125. Papier offset. kl. III. 80 g. 70×100.
Podpisano do druku i druk ukończono w marcu 1996 r.

WYKONANO W ZAKŁADZIE GRAFICZNYM UAM, POZNAŃ, UL. WIENIAWSKIEGO 1

Bibl. UAM
96 EO 1365

CONTENTS

I. ARTICLES

Ines BOSE, Norbert GUTENBERG – Zum Sprachstil des Märchenerzählens von Erwachsenen und Kindern	5
Jan KORZENIEWSKI – Zur Auswahl von sozio-kulturellen Sachverhalten im DaF-Unterricht	23
Wacław MIODEK – Didaktische Implikationen des sprachlichen Grußverhaltens für den Deutschunterricht an Polen	29
Günther RICHTER – Mündliche Handlungsfähigkeit des Deutschlehrers – Umriss eines Forschungsprojekts	41
Günter RICHTER – Zur Förderung der mündlichen Handlungskompetenz im Fremdsprachenunterricht (DaF)	65
Christoph SCHATTE – Die Bezugsnormen wertender Satzadverbien in Texten gesprochener Sprache	71
Czesława SCHATTE – Höflichkeitsformeln in Lehrbüchern des deutschen als Fremdsprache	83
Ewa TOMCZYK-POPIŃSKA – Metatextuelle Mittel in gewählten Textarten der deutschen dialogischen Sprache	93
Constanze ZIMMERMANN – Wie der Lehrer, so die Schule – Zu valenzrelevanten Eigenheiten des Unterrichtsgesprächs hinsichtlich einer Kommunikationsbefähigung im Deutschunterricht	101

II. CASE STUDIES

Olga DIAZ – Lexématique – Onomasiologie et Didactique	109
Warren SHIBLES – The Phonetics of French – Phonetique actuelle	119
Mary O. TINUOYE – Large classes; ensuring effective and honest learning	143

III. NOTES and DISCUSSIONS

Maja WAGNER-NAWROCKA – Eric H. Lenneberg's Theory of the Biological Foundations of Language – a Precise	153
---	-----

IV. REPORTS

Władysław WOŹNIEWICZ – О терапии и нейтрализации коммуникативной боязни	167
---	-----

V. BOOK REVIEWS

Robert BANASIAK – Kurzbesprechung des Lehrwerkes "Handbuch Fremdsprachen didaktik"	173
--	-----

425821 II / 1995

Robert BANASIAK – Hermann Neumeister – Italienischunterricht in der BRD	174
Marek GŁADYSZ – R. Lipczuk – M. Szczodrowski – J. Jarosz – Der deutsche Wortschatz mit Humor	176
Marek GŁADYSZ – Waclaw Miodek – Die Begrüßungs – und Abschiedsformeln im Deutschen und Polnischen	177
Paweł HOSTYŃSKI – Aleksander Szulc – Słownik dydaktyki języków obcych	180
Gabriela KONIUSZANIEC – Ingrid Kühn – Lexikologie	181
Jan KORZENIEWSKI – Georg Hansen – Schulpolitik als Volkstumspolitik	183
Kazimiera MYCZKO – Rüdiger Grotjahn – Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen	184
VI. ANNOUNCEMENTS	189
PUBLICATIONS RECEIVED	194

MÜNDLICHE HANDLUNGSFÄHIGKEIT DES DEUTSCHLEHRERS – UMRISSE EINES FORSCHUNGSPROJEKTS

*ORAL SKILLS OF A TEACHER OF GERMAN.
AN OUTLINE OF RESEARCH PROJECT*

GÜNTHER RICHTER

Halle

ABSTRACT. The paper refers to the basic problems of the oral management of the classroom, mainly in the case of the German language teaching process. It defines the most essential notions connected with this subject and puts forward a sequence of hypotheses answering the most important questions, e.g. behavioral norms and patterns of the teacher, along with a number of methodological instructions.

1. BEGRÜNDUNG, THEMA UND ALLGEMEINE ZIELSTELLUNG DER UNTERSUCHUNGEN

Der Lernbereich „Sprechen und Schreiben“ findet sich in nahezu allen Anweisungen für den Muttersprachunterricht in Deutschland. Ist er in den westdeutschen Bundesländern seit langem ein ausgewiesenes Gebiet in den wohl meisten Rahmenrichtlinien sowohl für die Haupt-, Real- und integrierte Gesamtschule als auch für die Orientierungs- und Gymnasialstufe, so wurde er in der ehemaligen DDR im wesentlichen in der Lehrplanrubrik „Entwicklung des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks“ berücksichtigt. Mit der Einführung von Rahmenrichtlinien auch in den ostdeutschen Bundesländern bietet sich der Lernbereich „Mündliche und schriftliche Kommunikation“ im Deutschunterricht der Sekundarschule (Real- und Hauptschule) und in der Gymnasialausbildung, ebenso in den Privat- und Konfessionsschulen, ab dem Schuljahr 1991/92 als relativ geschlossenes Lernangebot dar.

Es soll und kann jetzt nicht der für die Erhebung der mündlichen Handlungsfähigkeit des Deutschlehrers durchaus wichtigen Frage nachgegangen werden, ob und inwieweit es vertretbar ist, das genannte Aufgabengebiet verhältnismäßig isoliert neben den Lernfeldern „Reflexion über Sprache“ und „Umgang mit Texten“ im Unterricht zu behandeln. Bei aller unvermeidlichen, methodisch sicher begründeten Abgrenzung der „Sprech- und Schreibschu-

lung" von der Darlegung und Übung der inneren Sprachorganisation und des Diskurses ist eine derartige Trennung sachlogisch und lernpsychologisch nicht gerade unanfechtbar. Für die Ableitung von Problem- und Zielstellungen, den zentralen Inhalt und die Hypothesenbildung innerhalb unserer Untersuchungen von größerem Belang war jedoch eine möglichst stimmige Abwägung der konkreten Problemlage im Unterricht. Ihr ging zunächst die Vermutung voraus, daß der Deutschlehrer sowohl durch hinlängliche Kenntnisse über die gesprochene Sprache und über die Verfahren mündlichen Handelns als auch durch eigenes normgerechtes mündliches Verhalten befähigt ist, ziel- und inhaltsbestimmt Einfluß auf ebensolche Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler zu nehmen. Diese Annahme bezog sich unter anderem darauf, daß der Deutschlehrer

- sich auf die mündliche Bewältigung der unterrichtlichen Anforderungssituation gebührend einstellt,

- mit einem ausreichenden Regelwissen über die gesprochene Sprache und mündliches Verhalten konsequent auf die Zunahme, Differenzierung und Vertiefung des mündlichen Sprach- und Kommunikationsbewußtseins der Schüler orientiert,

- mündliche Schülerleistungen danach bewertet, welche zu einer gewissen Zeit in der deutschen Sprachgemeinschaft und zumindest in wesentlichen ihrer Kommunikationsgruppen vorhandenen Formen und Gebrauchsweisen der gesprochenen Sprache als erwünscht und zulässig und welche sprechsprachlich-kommunikativen Ausdrucksmittel als unangebracht oder falsch eingestuft werden müssen.

Eine solche Mutmaßung wäre allein schon durch die „leitende“ Stellung des Lehrers im gesteuerten Spracherwerbsprozeß einleuchtend. Sie wird noch stichhaltiger, wenn man die Bedeutsamkeit der mündlichen Kommunikation für die Entwicklung des kommunikativen Könnens und des Sozialverhaltens der Schüler kalkuliert und auch die germanistischen Studienverzeichnisse akademischer Einrichtungen für Lehramtskandidaten in Rechnung stellt. Die meisten der von mir eingesehenen Sachprogramme weisen Veranstaltungen zu gesprochener Sprache/mündlichem Handeln zwar voneinander abweichend, letztlich aber ausgewogen aus – ohne daß mit dieser Aussage ein absolut valides und unumstößliches Werturteil gefällt werden soll. Schließlich sei auf die schon angedeutete potentielle kommunikative Verhaltensidentifikation von Schülern mit dem Lehrer als eine besondere Art der Nachahmung verwiesen. Da sich Schüler die Normen und Regeln mündlicher Interaktionen im Unterrichtsdiskurs wenigstens partiell erst aneignen müssen, wird der Lehrer vorzugsweise dann zur Nachahmung seiner Äußerungsformen anregen, wenn er von den Schülern akzeptierte und für bestimmte Umstände „ihrer“ Interaktionsereignisse erstrebte, auf sie übertragbare mündliche Verhaltensweisen beherrscht. Seine Rolle als Funktionsträger zur Regulierung von

„mündlichen“ Beziehungen im Rahmen der sozialen Organisation dürfte vorzugsweise betreffen

– ungeklärte, unübersichtliche, ungewohnte mündliche Tätigkeitszusammenhänge, für die es noch keine sanktionierten oder den Schülern bekannten mündlichen Verhaltensmuster gibt,

– Schüler, die charakteristisch selbstunsicher sind und/oder unter Minderwertigkeitskomplexen leiden, so daß sie sich mit Hilfe der Verhaltensidentifikation mit dem als kommunikativ anerkannt und geachtet befundenen Lehrer die nötige persönliche kommunikative Sicherheit zu verschaffen suchen.

Der Verpflichtung eingedenk, die er im Unterricht für die Steuerung des Sozialisationsprozesses hat, ist es für den Deutschlehrer jedoch schwierig, der mündlichen Verhaltensregulation der Schüler immer und immer in geeigneter Weise nachzukommen. Das hat Gründe, denen nachgegangen werden muß, ließ doch die systematische Prüfung der vorangestellten und anderer Vermutungen bislang zu wünschen übrig. Freilich liegen zum Themenkreis „Kommunikation in der Schule“ aufschlußreiche Ergebnisse vor (vgl. u.a. den Forschungsbericht von Redder 1983), wie sie etwa in den Veröffentlichungen „Sprechwissenschaft und Deutschdidaktik“ (vgl. 1977), „Mündliche Kommunikation in der Schule“ (vgl. 1982), „Kann man Kommunikation lehren?“ (vgl. 1988), „Mündliches Darstellen“ (vgl. 1988) und „Didaktik sprachlichen Handelns“ (vgl. Schoenke 1991) erfaßt sind. Und besonders in den Schriften „Kommunikation in Schule und Hochschule“ (vgl. 1983) und „Muster und Institution“ (vgl. Ehlich/Rehbein 1986) haben Ehlich und Rehbein wesentliche stabile und variable Größen benannt, von denen die „Kommunikation in der Schule (KidS)“ – so der Name des vielleicht bekanntesten Forschungsprojekts dieser Art bestimmt wird. Im Rahmen des letztgenannten Programms untersuchte eine Gruppe die Unterrichtssprache im Kontext von Schulzweck, schulischer Wirklichkeit, Aufgaben-Lösen im Unterricht, kommunikativem Handeln von Lehrern und Schülern und linguistischen Verfahren. Die Studien liefern fraglos beachtenswerte praktikable Befunde besonders über die Regelung der Kommunikation im Unterricht, die Binnenstruktur des Unterrichtsdiskurses, das Lehrer und Schülerhandeln sowie die Erwartungsstruktur und das Handlungswissen der Aktanten. Dennoch steht das mündliche Handeln speziell des Deutschlehrers (nicht allein, aber insbesondere der ostdeutschen Bundesländer), dessen Kenntnisse über die situative Anbindung seiner mündlichen Leistungen an die konkrete Unterrichtspraxis, über sprachliche und nichtsprachliche kommunikative Mittel und Handlungsstrukturen, über die Umstände ihrer Realisierung wie über den Umgang mit diesem Wissen in Abhängigkeit von Ziel, Motiv und Intention der Unterrichtseinheiten, von geistiger Reife und sprachlichem Entwicklungsstand der Schüler oder äußeren Bedingungen des Vermittlungs- und Aneignungsprozesses nach wie vor nicht

im Zentrum wissenschaftlichen Interesses. Eine Folge davon ist, daß die Didaktik und Methodik mündlicher Handlungsbefähigung des Deutschlehrers und des schulischen Umgangs mit der gesprochenen Sprache noch nicht den Anforderungen einer theoretisch begründeten und praxisbezogenen Sprachlehrtheorie entsprechen.

Nach der Einschätzung vieler Deutschlehrer und den Erfahrungen von Muttersprachmethodikern und Fachdidaktikern genügen die „sprechdidaktischen“ Bemühungen um den Erwerb, die Bildung und Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sprechen und Hören nur bedingt der kommunikativen Rolle, die der gesprochenen Sprache gemäß ihrem tatsächlichen Leistungsvermögen zukommt. Dieses Defizit bringt gelegentliche Unsicherheiten des Deutschlehrers bei der qualitativen Bewertung mündlicher Schülerleistungen auf solchen Ebenen wie Grammatik der gesprochenen Sprache, Mittel und Formen des mündlichen Ausdrucks, Einsatz mündlich-kommunikativer Verfahren, Rhetorik der Rede, Gesprächsrhetorik, Phonetik (Aussprache, Sprechbildung) und Prosodie (sprecherische Mittel von Rede und Gespräch wie Akzent, Intonation, Sprechtempo und Pausen, die für die Bildung größerer, über den einzelnen Sprachlaut bzw. das Phonem hinausreichender sprachlicher Einheiten belangvoll sind) mit sich. Eine logische Konsequenz davon ist, daß der Deutschlehrer den Beurteilungsmaßstab aus eigenen, punktuell begrenzten Erfahrungen und/oder aus den für Sprechhandlungen nicht oder nur teilweise verbindlichen Vorschriften der geschriebenen Sprache herleitet, wonach allerdings über das mündliche Schülerverhalten nicht hinreichend fachkundig und gerecht befunden werden kann. So waren für Theorie und Praxis der Bildungsarbeit in der Schule neue Erkenntnisse über die Struktur und Funktion mündlichen Lehrerverhaltens dringlich.

Da eine Lösung nicht parat war, nahm uns dieses unzureichende Widerspiegelungsniveau in die Pflicht, die „Sprechrealität“ des Deutschlehrers sorgfältig zu begutachten und dem Muttersprach- wie Literaturunterricht praktisch gültige, theoretisch vertretbare und didaktisch verwertbare Untersuchungsergebnisse und Aussagen beizubringen.

Diese Zwangslage und Herausforderung hatten die interdisziplinäre, aus Linguisten, Sprechwissenschaftlern, Rhetorikern und Deutschdidaktikern bestehende Forschungsgruppe „Gesprochene Sprache“ der halleischen Universität veranlaßt, ihre Untersuchungen mittelfristig auf „Linguistische und didaktische Aspekte der mündlichen Kommunikationsbefähigung des Deutschlehrers“ zu konzentrieren. Dabei sollte es nicht – wie zumeist in bisherigen vergleichbaren Unternehmungen – um die Organisation und Abfolge mentaler und sprachlicher Handlungen im Deutschunterricht geben, sondern speziell um die Beschreibung und Erklärung mündlichen Handelns des Deutschlehrers innerhalb eines komplex organisierten institutionellen Gefüges. Der Zweck

bestand darin, die Verwendungsweise mündlich-kommunikativer Mittel herauszufinden, mit denen der Lehrer die Zielstellung des Unterrichts zu erfüllen versucht, und die systemhaften Haupteigenschaften des Gebrauchs gesprochener Sprache in unterschiedlichen Textsorten des Unterrichts mit variablen kommunikativen Bedingungen zu ermitteln. Die empirisch gestützten Aussagen über das mündliche Handlungsvermögen würden mit dem Anspruch formuliert, den Deutschlehrer zu motivieren, nach einem günstigeren Kommunikationsverhalten zu suchen, und ihm eine gehaltvollere sprechsprachliche und mündlich-kommunikative Gestaltung des Unterrichts zu ermöglichen. Diese Art „Kommunikationsberatung“ war also auf die Lösung und Optimierung einer wesentlichen Seite des praktischen pädagogischen Geschehens ausgerichtet. Sie hätte dann in Anspruch genommen werden können,

- wenn die im pädagogischen Prozeß mit gesprochener Sprache und mündlicher Kommunikation Befassten subjektiv das Bedürfnis nach Hilfe bei der erfolgreichen kommunikativen Bewältigung des Deutschunterrichts hatten oder die objektive Charakteristik der Unterrichtssituation eine derartige Unterstützung nahelegt,

- wenn bei einer vorliegenden Gefährdung des Unterrichtsziels kommunikationsbedingte Fehlentscheidungen des Deutschlehrers in ihrem Ausmaß eingedämmt oder vermieden werden können,

- wenn im Falle bereits manifesten mündlich-kommunikativen Fehlverhaltens des Deutschlehrers, dem gegenüber die in der Unterrichtspraxis allgemein üblichen und geläufigen Mittel und Methoden ungenügend effektiv sind, ein verhaltensbezogener „Beistand“ ein der kommunikativen Situation im Unterricht besser entsprechendes Handeln des Deutschlehrer sichert.

Diese Handlungsanleitung wirklich wahrzunehmen bedeutete unter anderem anzuregen, mit Bezug auf die Analysedaten, die theorieorientierten Validitätserklärungen und die daraus erwachsenden didaktisch-methodischen Hinweise

- das Lehrangebot zumindest über begünstigende und hemmende Faktoren bei der kommunikativen Realisierung der pädagogischen Absichten des Deutschlehrers in der Aus- und Fortbildung stärker zu berücksichtigen oder es überhaupt in sie einzubeziehen,

- die vom, mündlichen Verhalten des Lehrers abhängigen Gesetzmäßigkeiten des Deutschunterrichts durch die Unterrichtsmethodik zu prüfen und geeignetere Methoden und Verfahren für die Gestaltung des Unterrichtsprozesses bereitzustellen,

- die diesbezüglichen Lehr- und Lernmaterialien zu revidieren und gegebenenfalls zu berichtigen bzw. zu ergänzen,

- sich solcherweise um ein entwickelteres Bewußtsein des Deutschlehrers über die Gesetzmäßigkeiten von Verläufen, Strukturen, Situationen und Konsequenzen sprechsprachlicher Aktivität zu bemühen.

Da nur in der Aufnahme und Verarbeitung eines hinreichend belegten Wissens über die gesprochene Sprache und mündliches Handeln die Ausarbeitung von Grundlagen einer modernen „Sprechlehre“ überhaupt opportun ist, sollte hierzu mit dem Forschungsprojekt ein seit langem überfälliger Beitrag geleistet werden.

2. HAUPTGEBIETE UND TEILTHEMEN DER UNTERSUCHUNGEN

Der Absicht des Forschungsvorhabens entsprechend, wären die mündliche Handlungsfähigkeit und das Kenntnissniveau des Deutschlehrers über die gesprochene Sprache Gegenstand von empirischen Recherchen, theoretischen Wertungen und didaktischen Empfehlungen gewesen. Die Gliederung, die Voraussetzungen und Funktionen mündlichen Handelns im Lehr- und Lernprozeß des Muttersprach- und Literaturunterrichts sind primär vom Unterrichtsziel abhängig, dessen Realisierung zwei Teiltätigkeiten beinhaltet: die Organisation und Sicherung des Unterrichtsganges und die Organisation und Sicherung der Darbietung des Unterrichtsgegenstandes. Ihre den jeweiligen Umständen gemäße Bewältigung erfordert ein kulturvolles Sprechverhalten, das wiederum die Schülerinnen und Schüler zu qualifizierter sprachlich-kommunikativer Tätigkeit stimuliert. Das bedeutet vornehmlich, daß die Schülerinnen und Schüler

- Sprechhandeln auch als soziales Handeln begreifen und erleben,
- das Wesen und die Gesetzmäßigkeiten der mündlichen Kommunikation als eine wesentliche Voraussetzung und Komponente der praktischen Lösung von Kommunikationsaufgaben auf stetig steigendem Niveau kennenlernen,
- zu kulturvollem produktiven und rezeptiven Sprechhandeln angeregt werden,
- angeleitet werden, situations-, aufgaben- und zielabhängig zu kommunizieren,
- sprechästhetische Erlebnis- und Genußfähigkeit sowie kritisches Urteilsvermögen über die gesprochene Sprache als Kommunikationsmedium ebenso entwickeln wie eine bewußte Einstellung gegenüber dem Prozeß, der Struktur und wichtigen Formen mündlicher Kommunikation.

Die Analyse mündlich-kommunikativer Leistungen, die diesen Unterrichtszielen und –inhalten verpflichtet sind und für die die Rahmenrichtlinien dem Deutschlehrer einen erheblichen kommunikativen Handlungsspielraum gestatten, machte sehr verschiedene, miteinander korrespondierende Betrachtungsweisen notwendig, die sich unter anderem in folgende übergreifende Fragen einordnen ließen:

- Was versteht der Deutschlehrer unter der Kultur mündlichen Handelns?

– Über welche Eigenschaften verfügt er, den Schülern ausreichende Kenntnisse über die medial, sozial und situativ-funktional bestimmten Besonderheiten der mündlichen Kommunikation zu vermitteln?

– Wie gelingt es ihm, bei den Schülern die Fähigkeit zu fördern, dieses Wissen bedingungsadäquat und sprecherisch flexibel, also kreativ, umzusetzen?

– Welche sprachlichen, phonischen (z.B. Sprechmelodie, -geschwindigkeit und -intensität, Pausengestaltung) und nonvokalen Mittel werden aus didaktischen Gründen für Simplifizierungen (Stilisierungen) benutzt und welche Wirkung haben sie auf die Schüler und deren Verhalten?

– Welche Mittel, Konstruktionen und Formeln bzw. Stereotypen der gesprochenen Sprache gebraucht der Deutschlehrer, um den Unterrichtsablauf zu organisieren und die Sachverhaltsdarstellung zu sichern?

– Welche von ihm bewußt gesetzten kommunikativen Handlungssignale haben welche Auswirkung auf die Aufnahmebereitschaft und das Lernen der Schüler, und führen nur intendierte Verhaltenssignale zu adäquaten Lernfolgen oder gibt es Inputs, die der Deutschlehrer nicht bewußt oder bewußt nicht setzt, die jedoch Signalfunktion haben?

– Worin liegen die Ursachen für Kommunikationsstörungen, also für die Verhinderung oder Hemmung der kommunikativen Signalfunktion verwendeter Kommunikationsmittel, und wie reagiert der Deutschlehrer besonders auf kognitiv und einstellungsbedingte Kommunikationsschranken?

– Nach welchem Regelverständnis schätzt der Deutschlehrer mündliche Schülerleistungen im Hinblick auf ihre Zweckmäßigkeit und Ästhetik ein und welche Schlußfolgerungen zieht er daraus für die Rede- und Gesprächs-erziehung?

Aus diesem, sicher unvollständigen Feld von Fragen wollten wir diejenigen herausgreifen, von denen wir annahmen, daß sie einer vorrangigen Behandlung bedürfen und durch die personellen, technischen und sonstigen Forschungsgegebenheiten mittelfristig bearbeitbar sind.

Es handelt sich bei den angesprochenen Problemen um die Erkundung sowohl des von außen wahrnehmbaren mündlichen Verhaltens als auch dessen psychischer Leistungsvoraussetzungen, die in der Qualität, im Grad der Produktivität und Originalität mündlichen Handelns zum Ausdruck kommen. Diese Kenntnis- und Fähigkeitssysteme sind an der Produktion und Rezeption mündlicher Texte beteiligt, die durch solche Strukturelemente wie Ziele (ideell vorweggenommene Resultate), Motive (innere Antriebe), Sinn (subjektive Bedeutsamkeit), Inhalte (subjektive Abbilder des Kommunikationsgegenstandes und der Kommunikationsbedingungen), Verlauf (Operieren an und mit Inhalten) und Ergebnisse (Verfestigung aktueller psychischer Sachverhalte im Prozeß mündlichen Handelns) gekennzeichnet sind. Als Fähigkeiten werden die Wissensbereiche zu Kriterien dafür, mit welchen Verlaufsqualitäten sich

mündliches Handeln verwirklicht und beurteilt wird. Hierfür sind Einstellungen von wesentlicher Bedeutung. Sie gründen sich auf Kenntnisse und Fähigkeiten und legen die Art und das Niveau mündlichen Handelns mit fest. Der Zugang zu den in sich verschiedenartigen Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen kann nicht anders als über die mediale Handlungseinheit „Mündlicher Text des Deutschlehrers“ erfolgen. Um aber empirische Analysen und theoretische Bestimmungen des komplexen mündlichen Handlungsgeschehens überhaupt durchführen zu können, ist eine sachlich thematische und untersuchungsmethodische Aufteilung geboten, mit der gleichzeitig die Analyseschwerpunkte ausgewiesen werden. Unter diesem Gesichtspunkt hatten wir uns zur Erforschung unter anderem folgender, aus den vorangestellten Überlegungen abgeleiteter Themenkomplexe entschlossen:

- Mündliches Handeln des Deutschlehrers als (kommunikations-) linguistisches und didaktisches Objekt, Grundzüge einer kognitiv und kommunikativ orientierten Lehre der gesprochenen Muttersprache und linguistische wie didaktisch-methodische Gesichtspunkte der Norm(en) gesprochener Sprache,
- Verbale und phonische Ausdrucksmittel von Emotionen im mündlichen Handeln des Deutschlehrers, deren einstellungs- und verhaltenssteuernde Funktion, und nonvokale Muster als Mittel der Bildung gesprochener Texte in der Unterrichtskommunikation,
- Mündliche Handlungsmuster des Deutschlehrers im Literatur- und Muttersprachunterricht, – Struktureinheiten in gesprochenen Texten und Textverflechtung als Kategorie der Ganzheitlichkeit mündlichen Handelns des Deutschlehrers,
- Argumentatives Vorgehen und die Herstellung von Begründungen zusammenhängen im mündlichen Handel des Deutschlehrers;
- Zur Valenz sowie zu den Arten und Strukturtypen der Wortbildung in gesprochenen Äußerungen des Deutschlehrers.

3. MÜNDLICHES HANDELN DES LEHRERS IM DEUTSCHUNTERRICHT. THESEN, HYPOTHESEN, FRAGEN

3.1. GESPROCHENE SPRACHE – MÜNDLICHES HANDELN DES DEUTSCHLEHRERS

Die gesprochene Sprache ist das wichtigste Mittel des Deutschlehrers zur Verständigung mit den Schülern. An zeitlichem Umfang und Vielfalt der Formen hat sie im Unterricht keine Konkurrenz. Wesentlich mit Hilfe der gesprochenen Sprache erfolgt der geistige Austausch über die Muttersprache und Literatur. Hauptsächlich vermittelt über sie wird im Bildungsprozeß das individuelle Wahrnehmungs- und Urteilsvermögen der Schüler entwickelt und

geschärft. Die gesprochene Sprache ist allein schon wegen ihrer ständigen und direkten Verfügbarkeit der „schnellste“ und effektivste Bedeutungs- und Sinnträger in der Unterrichtskommunikation. Diese generelle Eignung wie die Maßgabe, daß weder lokal beschränkter Mundart- noch regional begrenzter Dialektgebrauch, sondern im Regelfall eine überlandschaftliche Sprachform den Unterricht bestimmen sollten, verpflichten den Deutschlehrer zu einer hohen sozialen Verantwortung.

Ihr nachzukommen, ist vorzugsweise eine Angelegenheit dessen, was gemeinhin als Sprachkultur verstanden wird. Allerdings ist dieser Begriff nicht auf die gesprochene Sprache als eines Systems von sich gegenseitig bedingenden, sinnlich faßbaren Zeichen zu beziehen. Gemeint sind vielmehr gesprochene Texte und mithin das mündliche Handeln des Deutschlehrers im Sinne eines bewußten, auf geistige Vorwegnahme des Handlungsergebnisses beruhenden zielgerichteten, zweckmäßigen und gegliederten Einwirkens auf die Schüler. Gesprochene Texte entstehen als materielle Teile von mündlichen Kommunikationshandlungen, die – funktional eingebettet in einen außersprachlichen Bezugsbereich – drei Ebenen umfassen:

- die pragmatische Ebene (in welcher Situation und mit welcher Intention erfüllt der gesprochene Text des Lehrers welche Funktion in bezug auf die Schüler?),

- die referentielle Ebene (worauf läßt sich der gesprochene Text des Lehrers beziehen?),

- die strukturelle Ebene (wie ist der gesprochene Text des Lehrers aufgebaut?) (vgl. auch 3.3.).

Die Kultur mündlichen Handelns besteht primär im Niveau des dynamischen Zusammenwirkens dieser Ebenen, wobei das Zusammenspiel verschiedene Grade von Strukturiertheit schafft, von der wiederum wesentlich die Bedeutungshaftigkeit des gesprochenen Textes abhängt. Die Realität der gesprochenen Sprache im Deutschunterricht ist folglich nicht zu begreifen anhand von Vorstellungen, die diese mediale Existenzweise zum bloßen Instrument der Interaktion zwischen dem Lehrer und den Schülern degradieren. Die in der mündlichen Kommunikation hergestellten audio-visuellen Zeichenfolgen des Deutschlehrers bewirken an sich nichts, wenn sie nicht beispielsweise durch willkürliche Rezeptionsleistungen der Schüler aktiviert werden. So gilt es, das mündliche Handeln des Deutschlehrers nicht nur in seiner inneren Beschaffenheit zu beschreiben, sondern es ebenso nach seinen Verbindungen, Bedingungen und Gesetzmäßigkeiten zu befragen. Dementsprechend entschieden wir uns für den Ansatz, die mündliche Aktivität des Deutschlehrers notwendigerweise im Kontext des Lehrer-Schüler-Diskurses, jedoch auch anderer existierender und prägender Zusammenhänge zu untersuchen, in die das aufgabenbezogene Lehrerverhalten gestellt ist. Es sind solche Parameter wie die Differenziertheit von Muttersprach- und Literaturunter-

richt, Thema und Unterrichtsziel, Schultyp, Klassenstufe, Unterrichtsform, und Vermittlungsverfahren, verschiedene Stoffkomplexe, Lernalter, Bildungsgrad, geistige Reife und Interessen der Schüler, soziale und geographische Herkunft, innere Struktur der Klasse und klasseninterne funktionale Rollenverteilung, allgemeine und aktuelle Qualität des Lehrer-Schüler-Kontaktes, augenblickliche Intention und Kurzzeitgedächtnis.

Allerdings wären wir nicht in der Lage gewesen, die Indikatoren des mündlichen Lehrerhandelns zu erfassen, wenn wir dieses Handeln bloß als eine Menge quantitativer Relationen auffaßten und lediglich statistische Werte darüber herangezogen hätten, wieviel häufiger ein Deutschlehrer eine bestimmte sprechsprachliche Variante gebraucht als ein anderer Deutschlehrer in derselben Klasse oder derselbe Deutschlehrer in einer anderen Klasse. Die Vorkommensfrequenz von Abbrüchen und Wiederaufnahmen, von Aussparungen formaler oder inhaltlicher Elemente, von Ausklammerungen (oft Nachstellungen) von Adverbien und adverbialen Bestimmungen, von Parataxen, die – der sukzessiven Entwicklung der Gedanken folgend – in bestimmten Textsorten (etwa in narrativen Texten) überwiegen, bringen letztlich nur wenig Aufschluß über die Qualität von Sprechhandlungen. Statistische Angaben über das mündliche Handeln des Deutschlehrers mit heranzuziehen, ist nur legitim, wenn dieses Vorgehen nicht Zweck, sondern Mittel zum Zweck ist. Die mündliche Kommunikation zwischen Lehrer und Schülern realisiert sich als Vorgang der Bedeutungs- und Sinnübermittlung. Die Mitteilung wird in ein aus sprachlichen, parasprachlichen (phonetisch-prosodischen) und körpersprachlichen (kinetischen) Elementen bestehendes Komplexzeichen transformiert. Das heißt, eine gesetzte Bedeutung (der dem Zeichenkörper zugeordnete Bewußtseinsinhalt) und ein gemeinter Sinn (die Äußerungsabsicht, welche die Vorstellung des Deutschlehrers vom Gesagten und das Verstehen des Gemeinten durch die Schüler umfaßt) werden auf akustisch-optischem Wege an die Schüler gegeben, die das empfangene Komplexzeichen retransformieren und dessen Bedeutung aktualisieren. Für die Untersuchung war dabei zu beachten, daß Lehrer und Schüler über ungleiche Erlebnis- und Erkenntnisphären, über nicht deckungsgleiche Vorräte an mündlichen Handlungsmitteln und -formen und über relativ unterschiedlich akzeptierte Regeln ihrer Verwendung (Code) verfügen. Bewußtseinsinhalte, Einsichten, Erfahrungen, Gefühle, Stimmungen usw. werden unter Verwendung der konkret sozial bestimmten und soziodemographisch üblichen Zeichen transportiert, deren Bedeutungen nach gegebenen Regeln aktiviert werden müssen. Die mündliche Kommunikation im Deutschunterricht beinhaltet zugleich eine sinnlich wahrnehmbare, subjektiv bedeutungsvolle Beziehung zwischen Lehrern und Schülern. Das mündliche Handeln des Deutschlehrers ist weitaus mehr als ausschließlich Informationsvermittlung bzw. ein ausschließlich informationelles Verhalten in einem auf geistige

Botschaft bedachte Lehrervortrag oder auf intellektuellen und emotionalen Austausch insistierenden Unterrichtsgespräch. Es ist immer eine Art „informationeller Kopplung“ an soziale Prozesse und Subjekte. Mündliches Lehrerverhalten ist in diesem Sinne eine spezifische Realisierung außerkommunikativer Verhältnisse und Äußerungsform von sozialer und individueller Subjektivität.

3.2. MÜNDLICHE HANDLUNGSFÄHIGKEIT DES DEUTSCHLEHRERS – ZU BEGRIFF UND PROBLEM

Versteht man unter mündlicher Handlungsbefähigung des Deutschlehrers ganz allgemein, ihn in die Lage zu versetzen, mündlich richtig und angemessen zu handeln, dann heißt das vorerst, ihn mit solchen Fähigkeiten auszustatten, die es ihm erlauben, richtige und angemessene Handlungen zu vollziehen. Dieses Befähigtsein schließt den praktischen Nachweis ein, daß der Deutschlehrer den Unterrichtsablauf mündlich sichern und die Übereinstimmung zwischen dem Unterrichtsverlauf und den -ergebnissen mit den angestrebten Zielvorstellungen gewährleisten und ständig überprüfen kann. Diese Leistung ist wie jede menschliche Aktivität nicht allein das Resultat von Fähigkeiten, sondern von sehr vielen Handlungsdeterminanten, von denen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gewohnheiten und Willenseigenschaften von besonderem Gewicht sein dürften. Die uns interessierenden Fähigkeiten und ihr spezifischer Anteil am mündlichen Handeln bzw. ihr Ausprägungsgrad lassen sich nur dann relativ eindeutig bestimmen, wenn die Wirkung der anderen Handlungsvoraussetzungen mit analysiert wird und signifikante Unterschiede im mündlichen Verhalten zwischen verschiedenen Lehrern oder zwischen verschiedenen Schulklassen beim gleichen Lehrer nicht vorrangig auf Unterschiede in den anderen Handlungsvoraussetzungen zurückgeführt werden können. Diese methodologische Prämisse bringt erhebliche untersuchungsmethodische Schwierigkeiten mit sich. Daher schien es günstig zu sein, in die mündliche Handlungsfähigkeit des Deutschlehrers im Sinne von relativ verfestigten und mehr oder weniger generalisierten psychischen Verlaufsqualitäten, die den Deutschlehrer für den mündlichen Handlungsvollzug geeignet machen, das Handlungswissen im Sinne von individuellen Abbildern von gesprochener Sprache und mündlichem Handeln einzubeziehen. So kann die mündliche Handlungsfähigkeit handlungspsychologisch beschrieben werden als das Gesamtniveau der verfügbaren Voraussetzungen, die potentiell für die Bewältigung mündlicher Handlungsanforderungen eingesetzt werden können. Die aktuelle, in einer konkreten Unterrichtsstunde belegte Handlungsfähigkeit ist dabei keine konstante Größe, sondern wird bekanntermaßen von

zahlreichen inneren und äußeren Bedingungen bestimmt, z.B. von der psychophysischen Konstitution, vom Geschlecht, von der Erfahrung, von allgemeinen und speziellen anderen Fähigkeiten, von Einstellung und Motivation, vom Anspruchsniveau und von den durch Übung entstandenen Fertigkeiten und Gewohnheiten (vgl. 1).

Da das pädagogisch motivierte Handeln des Deutschlehrers zugleich den Vollzug einer sozialen Interaktion darstellt, gibt es notgedrungen sehr verschiedene Aspekte, unter denen es beschrieben werden muß. Das konkrete, in den Unterrichtsablauf eingebettete und ihn wesentlich tragende mündliche Lehrerverhalten ist deshalb nicht von einem Kenntnis- und Fähigkeitssystem allein determiniert und auch nicht auf solche Weise erklärbar. Vielmehr ist es ebenso und in verschiedener Hinsicht auf Repräsentationen bezogen, die verschiedenen Kenntnis- und Fähigkeitssystemen angehören. So bilden das mündliche Handlungswissen und die mündliche Handlungsfähigkeit des Deutschlehrers einen Komplex von Teilkenntnissen und Teilfähigkeiten als Vorbedingung eines einheitlichen interaktionalen Verhaltens. Die geistigen Prozesse und die Beweggründe sind auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt und unterschiedlichen Wissens- und Fähigkeitsbereichen zuzurechnen:

- der auf die Pädagogik bezogene Bereich (Wissen und Handlungsdispositionen hinsichtlich des gesteuerten systematischen Bildungsprozesses, hinsichtlich der didaktischen Grundsätze des Lehrens und Lernens sowie hinsichtlich der methodischen Gesetzmäßigkeiten des Unterrichtens im Fach Deutsch),
- der auf die Situation bezogene Bereich (Wissen und Handlungsdispositionen hinsichtlich der objektiven und subjektiven räumlich-zeitlichen Bedingungen mündlichen Handelns, hinsichtlich der Voraussetzungen, deren Erfüllung nötig ist, damit ein mit mündlichem Handeln angestrebtes Ziel erreicht werden kann; Situationseinschätzung),
- der auf die Strategie oder Illokution mündlichen Handelns bezogene Bereich (Wissen und Handlungsdispositionen hinsichtlich der Ziele, die mit mündlichem Handeln erreichbar sind, hinsichtlich der psychischen und sozialen Konsequenzen, die mit mündlichen Handeln verbunden sind sowie hinsichtlich der Verknüpfung einzelner mündlicher Handlungen zu Handlungskomplexen, das heißt, zu funktional integrierten Handlungseinheiten),
- der auf die Konstruktionsprinzipien mündlicher Textmuster bezogene Bereich (Wissen und Handlungsdispositionen hinsichtlich globaler Handlungsstrukturen sowie hinsichtlich der Sorten mündlicher Texte und deren stilistischer Besonderheiten),
- der auf die Materialität oder das Medium mündlichen Handelns bezogene Bereich (Wissen und Handlungsdispositionen hinsichtlich der Differenzierung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache und hinsichtlich der Mehrschichtigkeit materieller Bedeutungs- und Sinnträger in der mündlichen

Kommunikation, des heißt, hinsichtlich der formal-strukturellen und inhaltlich-funktionalen Ganzheitlichkeit von verbaler, phonisch-prosodischer und körpersprachlicher Signalisation mündlichen Handelns),

– der auf die (Sprech-) Sprache oder die grammatische Kompetenz mündlichen Handelns bezogene Bereich (Wissen und Handlungsdispositionen hinsichtlich der spezifischen sprachlichen Elemente und Regeln der gesprochenen Sprache, welche die Bildung komplexer sprechsprachlicher Ausdrücke aus lexikalischen Einheiten, besonders Wörtern, gewährleisten, das heißt, hinsichtlich geeigneter sprechsprachlicher Bauformen und Wortschatzbestandteile, um mit deren Hilfe die jeweils beabsichtigte Bedeutung mit der erforderlichen Genauigkeit in Teilen des gesprochenen Textes und der erforderlichen Ordnung im gesprochenen Textganzen hervorzubringen),

– der auf mündliche Handlungsverfahren bezogene Bereich (Wissen und Handlungsdispositionen hinsichtlich der Typen mündlichen Handelns und deren Realisierungsregeln, das heißt, hinsichtlich der Strukturelemente der mündlichen Handlungsstrategie, mit denen die Handlungsabsicht umgesetzt wird),

– der auf die Norm(en) bezogene Bereich (Wissen und Handlungsdispositionen hinsichtlich der sprechsprachlichen Richtigkeit/Inkorrektheit und situativen Angemessenheit/Inadäquatheit mündlichen Handelns).

Es ist sehr wahrscheinlich, daß diese mentalen Grundsysteme in sich wieder modular, aus kognitiven Teilbereichen konstituiert sind, etwa das materialbezogene Regelwissen aus Teilsystemen, welche unter anderem die Funktionen und Normen der Phonemrealisation, der Stimmqualität, des Sprechrhythmus oder des mimischen und gestischen Ausdrucksgebarens beinhalten. So nützlich es ist, sich die Einbindung des mündlichen Lehrerverhaltens in die ihm eigentümlichen Kenntnisstrukturen zu verdeutlichen, so wenig stehen der pädagogische und der interaktionale Aspekt dieses Verhaltens nur in den genannten Wissenszusammenhängen. Denn das Handeln des Deutschlehrers wird wie jede andere komplexe menschliche Tätigkeit durch psychische Vorgänge gesteuert, die nicht auf kognitive Leistungen reduzierbar sind. Mündliches Handeln ist sowohl eine mentale Aktivität, eine bewußt-psychische Regulation, als auch eine von Sinnesempfindungen, von Gefühlen und Gemütsbewegungen geleitete Tätigkeit. Ohne die psychische Erlebnisfähigkeit des Deutschlehrers ist dessen mündliches Handeln nicht zu begreifen, weil Empfindungen und Erlebnisqualitäten maßgeblich an der Selbst- und Fremdbewertung mündlich-kommunikativen Agierens beteiligt sind. Die emotionalen Prozesse sind daher neben kognitiven und motivationalen Abläufen eine besondere Seite des Erlebens und mündlichen Handelns, die besonders die Dynamik der Erreichung oder Nichterreichung des jeweiligen Unterrichtsziels und damit die Befriedigung oder Nichtbefriedigung von Bildungsbedürfnissen und -ansprüchen betrifft. Sie sind für das situativ

angemessene bzw. unangemessene Verhalten des Deutschlehrers mit verantwortlich und zeigen sich nicht allein, aber doch vornehmlich in der prosodischen Textstruktur, also in der Einheit von melodischen, dynamischen und temporalen Texteigenschaften, die ihrerseits sehr deutlich beispielsweise den psychophysischen Spannungsgrad des Deutschlehrers signalisieren und generell als Ausdrucksphänomene der Absicht und des "inneren Zustandes" der Lehrerpersönlichkeit fungieren. So mußte es neben der Aufgabe, das mündliche Lehrerverhalten in seinen mentalen Dispositionen zu erfassen, auch darum gehen, dieses Verhalten gleicherweise als individuelle Befindlichkeit zu sehen – zumal die emotionale Intensität bei der Behandlung gefühlhaltiger Unterrichtsgegenstände und – stoffe und in stimmungsgeladenen Verlaufssituationen des Unterrichts das mündliche Äußerungsverhalten des Deutschlehrers besonders stark prägen dürften und zudem unsere Untersuchungen der Sensibilisierung und Erhöhung der individuellen Handlungstauglichkeit des Lehrers dienen sollten.

3.3. MÜNDLICHES HANDELN DES DEUTSCHLEHRERS ALS INSTITUTIONELLES HANDELN – HANDLUNGSMUSTER UND HANDLUNGSNORM(EN)

Wenn unter 3.1. das mündliche Handeln des Deutschlehrers als eine spezifische Seite und besondere Sphäre sozialer Kommunikation aufgefaßt wird, dann ist dieses Handeln vorzugsweise als eine (Haupt-) Form des institutionellen Verkehrs gemeint. Dies hervorzuheben ergibt sich aus dem Charakter, den die Schule als Instanz mit einem institutionell festgelegten kommunikativen Handlungsfeld hat. Sie ist eine Einrichtung, in der Lehrer und Schüler zur Erreichung der in der Schule insgesamt wie auch in den einzelnen Unterrichtsfächern und -stunden herrschenden Zwecke ihre Kooperation und Kommunikation regeln, samt der dabei auftretenden Widersprüche. Die Schule gibt den allgemeinen Rahmen für jede Art der Unterrichtskommunikation und fungiert als übergreifendes sozial-kommunikatives Regulativ. Dieses generelle Verhaltensprogramm zeigt sich in der im Prinzip standardisierten Bearbeitung sich wiederholender Konstellationen auch im Deutschunterricht:

- die Gerichtetheit mündlichen Handelns, die von der schulisch vorgegebenen globalen kommunikativen Aufgabe des Deutschlehrers ausgeht, wobei dieser Auftrag übernommen und auf der Grundlage der gleichzeitig zu entwickelnden Handlungsmotivation das Unterrichtsergebnis als Ziel antizipiert wird,

- die Orientiertheit mündlichen Handelns, die das Aufnehmen und Verarbeiten aktuell wirksamer Informationen sowie die Aktualisierung der für den Handlungsvollzug gebotenen Kenntnisse und Erfahrungen umfaßt,

– die sequentielle und hierarchische Ordnung mündlichen Handelns, bei der die Gliederung und Anordnung in Handlungseinheiten unterschiedlichen Umfangs bis hin zu komplexen Handlungsstrategien erfolgt.

Damit sind zwei für die Untersuchung fundamentale Sachverhalte angesprochen: die Kategorien des mündlichen Handlungsmusters und der handlungsverbindlichen Norm(en) des Deutschlehrers. Mündliches Handeln ist immer strukturiert. Für seine Organisation ist die Hierarchisierung, die Unterordnung einzelner, regelhaft miteinander verflochtener Handlungselemente und deren Abhängigkeit von umfassenderen Handlungseinheiten besonders wichtig. Die grundlegende Repräsentationseinheit globaler Handlungsstrukturen, der sogenannten Textmakrostrukturen, ist das Handlungsmuster, das die Wiederholung prinzipiell gleicher Handlungsformen und – mittel zuläßt und erfordert. Die dem mündlichen Handeln zugrunde liegenden Kenntnis- und Fähigkeitsbereiche (vgl. 3.2.) sind in Gestalt globaler Schemata arrangiert, die nun in einer der spezifischen Unterrichtssituation angepaßten Weise auf konkrete Kommunikationsgegebenheiten abgebildet werden. Mündliche Handlungsmuster sind vorgeformte Möglichkeiten von überindividuell gültigen Handlungswegen, die die Strukturierung und Sequenzierung der einzelnen Teilhandlungen bestimmen und die typische Handlungskomponenten aufweisen (vgl. Sandig 1989). Indem sie als zielabhängige Vorgaben zur Realisierung komplexer Handlungsziele definiert werden können, wählt der Deutschlehrer aus dem Musterangebot aus, wobei die Entscheidung über die zu nutzenden Mittel-Zweck-Beziehungen nicht unwillkürlich erfolgt, sondern beeinflußt wird etwa durch den Handlungsplan und den Kontext.

Die Handlungsmuster, von denen sich der Deutschlehrer mit einem hohen Maß an Verbindlichkeit leiten läßt, haben normativen Charakter. Sie sind elementare Vorschriften, nach denen sprechsprachliche Äußerungen als richtig oder falsch, als gut oder schlecht befunden werden. Allerdings sind sie nicht absolut stabil, weil im Deutschunterricht die Neigung und das Gebot bestehen, sich auf die inneren und äußeren Umstände mündlichen Handelns einzurichten. Für ein solch „elastisches“, variables Verhalten dürfte es von Belang sein, ob und wie der Deutschlehrer die durch die Schüler gesetzten, gewissermaßen „prestigehaften“ Normen beachtet und die jeweils als angemessen erscheinenden kommunikativen Mittel und Formen einsetzt. Das erfolgt in der Unterrichtspraxis natürlich nicht anders denn als Selektion von Regeln und Elementen aus dem Repertoire, das dem Lehrer zur Verfügung steht. So sind dem Deutschlehrer in Kenntnis der Mechanismen varianten mündlichen Handelns Richtlinien vorgegeben, nach denen er sein eigenes Verhalten anlegt, die mündlich-kommunikative Einstufung der Schüler vornimmt und deren Lernfortschritte beurteilt und steuert.

4. MERKMALSMATRIZEN ODER TEXTSORTEN? SCHWIERIGKEITEN MIT DER BESTIMMUNG GESPROCHENER SPRACHE DES DEUTSCHLEHRERS

Die jahrelange Kontroverse, ob die gesprochene Sprache des Deutschlehrers als in sich relativ geschlossenes Objekt erforscht werden kann, dürfte im großen und ganzen beigelegt sein. In der Auseinandersetzung wurde die Absicht, allgemeine Merkmale und gesetzmäßige Beziehungen der gesprochenen Sprache zu benennen und zu erklären, nicht selten als den linguistischen Wissensprinzipien und verfahren antipodisch befunden. Es sei – meinte man – ein untaugliches Unterfangen, einen dem sinnlich-rationalen Akt sich grundsätzlich entziehenden Sachverhalt in der kognitiven Zusammenfassung seiner konstanten Eigenschaften und Relationen möglichst getreu zu betrachten. Die Anhänger dieser Position begründeten ihre Bedenken gegenüber einem konsistenten Begriff der gesprochenen Sprache zumeist mit der unbestreitbaren Heterogenität sowohl ihrer bislang gefundenen wichtigen und zufälligen Eigenschaften als auch der sie mitrepräsentierenden mündlichen Textexemplare und -sorten. Aus der Vielgestaltigkeit sprechsprachlicher Erscheinungen folgerten sie eine prinzipiell unzulängliche Untersuchungsmethodik. Offensichtlich lag hinter dem methodologischen Vorbehalt die bis heute keineswegs ausgeräumte tiefere Befürchtung, daß sich die Erkundungen allzusehr auf den Kontext nichtsprachlicher Faktoren wie sozial, kulturell, gruppenspezifisch und individualpsychisch regulierte Gebrauchsdifferenzierung, Situations- und Funktionsklassen, Textsorten und Sprechhandlungstypen konzentrieren. Gewiß ist es richtig, daß trotz und wegen des erklärten Erkenntnisziels, zu systematisch geordneten Aussagen über die gesprochene Sprache des Deutschlehrers beizutragen, die Untersuchungen nicht ohne weiteres von aller konkret-semiotischen Realität abstrahieren. Sie sind auf mündlich-kommunikative Lebensäußerungen und Erlebnisformen aus, die scheinbar unvereinbar oder wenigstens sehr unähnlich sind. Das schließt ein und zwingt gleichzeitig dazu, die gesprochene Sprache zunächst nicht in ihrer rationalen Indirektheit, quasi in ihrer verallgemeinerten „Reinheit“ festzulegen, sondern – um im Bilde zu bleiben – gleichsam „unrein“, als äußerlich polymorph wahrnehmbaren, direkt erfahrenen Tatbestand.

Ich denke, der tieferliegende Zweifel kann ausgeräumt werden, sofern sich nachweisen läßt, daß die gesprochene Sprache nur in dieser amalgamierten Originalität begriffen und bei aller dadurch hervorgerufenen methodischen Crux in ihren invarianten Attributen und kausalen Zusammenhängen erhoben werden kann.

Den bisherigen Begriffsbestimmungen wurde zumeist ein globales Verständnis vorgeschaltet. Es lautet: Die gesprochene Sprache stellt in ihrem je gegenwärtigen Zustand eine sowohl unvoreingenommen zu eruiierende als auch nach Maßgabe einer Zielvorstellung zu verändernde Entität dar. Der anzu-

strebende Zustand wird gemeinhin als vermittelte Herstellung einer optimalen Beschaffenheit des Systems der gesprochenen Sprache und der zweckmäßigen wie ästhetischen Verwendung seiner Elemente und komplexen Organisationseinheiten definiert. Danach umfassen die Bestimmung und Erforschung der gesprochenen Sprache – vorerst noch in einem ziemlich umfänglichen Sinne – einerseits die Prüfung ihres Systems in seiner je aktuellsten Verfassung und andererseits die Analyse ihren kommunikativen Einsatzes in gesprochenen Äußerungen und mündlichen Texten. Im ersten Fall wird die Güte des geordneten Ganzen sprechsprachlicher Segmente ins Auge gefaßt, um sie dann zu beeinflussen, wenn der Befund nicht die Eignung der konstatierten Systemqualität oder gar ihre völlige Untauglichkeit belegt. Im zweiten Fall wird die Kultivierung des kommunikativen Umganges mit ihr verfolgt, die Bildung des sprechsprachlichen Vermögens von Sprecher und Hörer, für die gemeinhin der Terminus „Mündliche Kommunikationsbefähigung“ in Anspruch genommen wird.

Wenn ich es richtig sehe, vollzieht sich die diesem Erkenntnisvorsatz verpflichtete begriffliche Fassung der gesprochenen Sprache nach drei Richtlinien:

- die Registrierung singulärer sprechsprachlicher Erscheinungen und die Überführung des auf sie bezogenen Wissens in die Erkenntnis allgemeinerer Gegenstandsverknüpfungen,

- die Erweiterung des Wissens durch Kumulation der eigenen sprechsprachlichen Erfahrung und mündlich-kommunikativer Fallstudien,

- die Kontrolle des Wissens in der primären und sekundären Praxis mündlichen Handelns.

So sinnfällig und methodologisch geboten diese manchmal simultan zusammenwirkenden, manchmal sukzessiv aufeinanderfolgenden, manchmal lediglich isoliert angewandten, doch insgesamt miteinander korrespondierenden Erkenntnisstufen sein mögen, so sehr bringt deren Einhaltung das erkennende Subjekt in arge Bedrängnis. Die Schwierigkeiten offenbaren sich unter anderem darin, daß die synchronen Bemühungen von zwei voneinander abweichenden, gewöhnlich strikt befolgten Vorgehensweisen geprägt sind: der Bestimmung nach allgemeineren inhaltlichen Kennzeichen und der Bestimmung nach Textsorten auf der Grundlage natürlicher Textkorpora.

Die Durchsicht von circa 25 Merkmalsmatrizen und von circa ebensoviel Vorschlägen einer mündlichen Texttypologie macht die begriffliche Vagheit deutlich, die in Art und Menge der herangezogenen Wesenszüge sowohl zwischen den einzelnen Angeboten als auch innerhalb der einzelnen Angebote zum Ausdruck kommen. Besonders dürften zwei Einsprüche geltend gemacht werden:

- Die Bestimmungskriterien beziehen sich nicht allein auf die gesprochene Sprache als Zeichensystem und Handlungsinstrument, sondern oftmals oder gar ausschließlich auf die pragmatischen Rahmenbedingungen ihrer kom-

munikativen Nutzung. Dafür stehen solche Merkmale wie Spontaneität, natürliche Situationen, Situationsverschränktheit bzw. -entlastung, Partnerpräsenz und -zahl, soziale Kontakte der Kommunikationsteilnehmer und Modalität der Themenbehandlung.

– Die unterbreiteten Textklassen werden häufig nicht näher erläutert, und es mangelt insbesondere am Ausweis der Maßstäbe, nach denen sie gebildet wurden. So stehen ohne Angabe von Gründen, jedoch mit dem Anspruch, mündliche Textsorten zu sein, Interview, Telefongespräch, Vorlesung, Rundfunknachrichten, Diskussion, familiäres Gespräch und als Sonderfall Reklame ebenso in einem Textsortenkonzept wie Dialog, Gruppengespräch, Telefongespräch, Aussprache, Vortrag, Theateraufführung, Filmvorführung, Hörfunk- und Fernsehsendung in einem anderen.

Sowohl die merkmals- und sortenorientierten Programme als auch mögliche andere Entwürfe berühren in erster Linie das Verhältnis von empirischem und theoretischem Wissen, allerdings nicht in dem Sinne, daß das empirische Wissen die Textsorten und das theoretische Wissen den Komplex begrifflicher Merkmale reflektiert. Eine solche mechanische Zuordnung verbietet sich schon deshalb, weil in beiden Konzeptionen die Kenntnisse an die sinnliche Erfahrung gebunden sind. Die relativ direkte Feststellung konkreter gesprochener Sprache und die rationale Vermitteltheit eben dieses Wissens schließen einander nicht aus, sondern bedingen sich gegenseitig. Entscheidend aber ist es, wie weit man den Begriff der gesprochenen Sprache ausdehnen will. Begriffsin-tension und Begriffsextension hängen dabei nicht bloß von den Eigenschaften der gesprochenen Sprache selbst ab, sondern werden gleichfalls durch die Verschiedenartigkeit der Untersuchungsziele und wissenschaftlichen Fragestellungen abgesteckt. Die Erkundung der gesprochenen Sprache ist überhaupt nur denkbar, wenn man berücksichtigt, daß sie durch die Zwecke ihrer Erforschung gewissermaßen vorbestimmt ist. Schon Einstein (vgl. 1951) schreibt, daß Vorurteil in dem Glauben liegt, daß Tatsachen allein ohne freie begriffliche Konstruktion wissenschaftliche Erkenntnis liefern könnten und sollten. Solche Täuschung, meint er, ist nur dann möglich, daß man sich der freien Wahl von solchen Begriffen nicht leicht bewußt werden kann, die durch Bewährung und langen Gebrauch unmittelbar mit dem empirischen Material verknüpft zu sein scheinen. Vergleichsweise äußert sich – um einen frühen sprachtheoretischen Kronzeugen beizubringen – de Saussure, nach dem man nicht einmal sagen könne, „daß der Gegenstand früher vorhanden sei als der Gesichtspunkt, aus dem man ihn betrachtet, vielmehr ist es der Gesichtspunkt, der das Objekt erschafft“ (1931, 9).

Die erwähnten begrifflichen Unsauberkeiten resultieren demnach aus einem vehementen Erkenntniswiderspruch, nämlich etwas inhaltlich zu bestimmen, um es inhaltlich bestimmen zu können. Dieser *circulus vitiosus* meint zweierlei:

– Es ist unbestritten, daß die Beschreibung der gesprochenen Sprache zur genaueren Erkenntnis ihrer Vorkommensweisen in dem Sinne verhilft, daß man Informationen erhält, wie die gesprochene Sprache in ihren Erscheinungsformen aussieht, besonders in Abgrenzung zur sprachlichen, phonischen und nonvokalen Qualität analoger kommunikativer Medien. Diese Informationen sind aber nicht identisch mit der Explikation ihrer Basismechanismen, durch die ja gesprochene Sprache als gesprochene Sprache erst einsichtig wird. Es bleibt eine notwendige Aufgabe, die Kriterien für die medialen Bedingungen der gesprochenen Sprache auszugliedern.

– Das Problem hat eine ganz untersuchungspraktische Komponente für die Auswahl der Kommunikationssphären und Textklassen, in und mit denen gesprochene Sprache transportiert wird, viel also Unterkommunikation: Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch u.a. Im Grunde ist es für die Versuchsplanung erforderlich zu wissen, warum welche Sprachformen für die Analyse ausgesondert werden, um zu gewährleisten, daß es sich beim gefundenen Textmaterial tatsächlich um gesprochene Sprache handelt (etwa Manuskriptrede, Nachrichtenlesung und Rezitation mit solchen Kriterien wie Grad der Vorbereitetheit, Nähe zur geschriebenen Sprache und Anteil der Fiktivität).

Die Frage, welche Bestimmungskennzeichen es überhaupt gibt, welche von ihnen für eine Begriffsfestlegung als primär ein-, welche als sekundär ausgeschlossen werden sollten und welche Äußerungsformen für die danach bestimmte gesprochene Sprache stehen, impliziert folgende drei Überlegungen:

– Welche Kommunikationssysteme gelten sowohl nach dem wissenschaftlichen Urteil als auch nach der naiven Einsicht der Sprachträger in einer Sprachgemeinschaft und deren Kommunikationseinheiten?

– In welchen linguistischen, soziologischen, psychologischen, geographischen, historischen und sonstigen Zusammenhängen stehen die Strukturen der jeweils untersuchten konkreten und als gesprochene Sprache bewerteten Sprache oder Sprachform?

– Welche Beziehungen bestehen zwischen den erhobenen gesprochenen Sprachformen und der Gesamtheit der bekannten Erscheinungen gesprochener Sprache, deren relative Geschlossenheit und Zusammengehörigkeit durch prinzipielle Transformation ihrer typischen Merkmale garantiert ist, wodurch sie sich von außerhalb der gesprochenen Sprache liegenden sprachlichen und nichtsprachlichen Kommunikationssystemen signifikant unterscheidet

Wird diese Aufgabe von der Forschung anerkannt, dann sind auch die Verfahren durch sie bestimmt, die zur Lösung dieses Problems beitragen. Auf solchem Wege scheint es möglich zu sein, die für die Beschreibung und Interpretation der gesprochenen Sprache relevanten Elemente und Strukturen von den irrelevanten, fakultativen Bestandteilen zu scheiden und die in einer Sprachgemeinschaft und in den Kommunikationsgruppen gespeicherten überkommenen Strukturen näherungsweise herauszufiltern.

Die immer genauere begriffliche Fassung vollzieht sich somit dadurch, daß das verhältnismäßig unmittelbare Wissen in das System der Abhängigkeit des Wissens über die gesprochene Sprache einbezogen wird, eine abgeleitete Bedeutung erhält und schließlich mittelbares Wissen darstellt. Die weitere Präzisierung des Begriffsinhalts führt offenbar dazu, daß der Kreis der Kenntnisse mit unmittelbaren Bedeutungen sich immer mehr verengt und zunehmend von mittelbaren Bedeutungen überlagert wird. So dürften Ziel und Wege der Bestimmung gesprochener Sprache auch des Deutschlehrers darin bestehen, ein auf unmittelbarem Wissen beruhendes Konstrukt zu schaffen, dessen einzelne Strukturelemente theoretisch möglichst scharf sind und das in seiner untersuchungsmethodischen Funktion weitgehend brauchbar ist. Eine solche, durch Textstudien ständig ergänzungs- und revisionsbedürftige Matrix genüge den genannten operationalen Erkenntnisanforderungen am ehesten, indem solche obligatorischen Merkmale ausgemacht werden, an denen ein kommunikatives Handlungsmittel als gesprochene Sprache identifiziert werden kann und in denen sie sich von anderen Sprach- und Interaktionssystemen abhebt.

5. METHODISCHE ANSÄTZE DER UNTERSUCHUNGEN

Aus den vorgenannten Erwägungen zur Struktur und Funktion mündlichen Handelns des Deutschlehrers in unterschiedlichen Anforderungssituationen ergibt sich der Schluß, sich nicht lediglich nur eines vorfindbaren Handlungsbeschreibungskonzepts zu bedienen. Eine einigermaßen tragfähige methodologische Grundlage könnte gegeben sein, wenn erkenntnistheoretische Prämissen verschiedener Entwürfe herangezogen werden. Es scheint denkbar, die mit der mündlichen Handlungsfähigkeit und dem Handlungswissen des Lehrers im Deutschunterricht und der Vermittlung des gesprochenen Gegenwartsdeutschen speziell im Muttersprachunterricht verbundenen Fragen am ehesten durch den Einsatz diskursanalytischer Kategorien und von Verfahren der pragmatisch-dialogtheoretischen Textlinguistik sowie von Erkenntnisprinzipien der sozialwissenschaftlichen und kognitionslinguistischen Forschung beantworten zu können.

Das diskursanalytische Herangehen bietet sich vorwiegend für die Erfassung der Dynamik des Unterrichtsprozesses, der Organisation und Abwicklung des Lehrervortrages und des Unterrichtsgesprächs, der Sachverhaltsdarstellung durch den Lehrer, der Bedeutungsaushandlung zwischen Lehrer und Schülern und der Verständnissicherung bei den Schülern an. Die Verfahren der pragmatischen Textlinguistik (vgl. Beaugrande/Dressler 1981) scheinen hinreichend tauglich zu sein, um einige der mit Mündlichkeit, Kontext, Situation, Intention, Funktion, Textgliederung, Textkohärenz und Illokution verbun-

denen Regularitäten der Produktion und Rezeption mündlicher Texte fassen zu können. Dabei wäre zu prüfen gewesen, in welchem Maße die textlinguistischen Kategorien in die diskursanalytischen Verfahren zu integrieren sind. Auf jeden Fall ist ihre Korrespondenz zu beachten. Auf Verfahren der empirischen Sozialforschung und der Kognitionsforschung wurde deshalb zurückgegriffen, weil es letztlich nicht bloß auf die Außenbeobachtung, auf die nur äußere Wahrnehmung des mündlichen Lehrerverhaltens durch den distanzierten Analytiker ankommt, sondern um die Frage gehen muß, wie sich dieses Verhalten tatsächlich vollzieht und welches Selbstverständnis sich hinter dem Verhalten verbirgt und es begründet. Deshalb wurden die Videoaufzeichnungen sowohl dem Deutschlehrer als auch den Schülern zur Kommentierung vorgeführt, wobei die Selbst- und Fremdeinschätzung mit Hilfe einer offenen standardisierten Befragung erfolgte. Auf diese Weise konnten die jeweiligen Auffassungen über das eigene und fremde mündliche Handeln offensichtlicher erhoben werden, auf die man als Außenstehender nicht zwangsläufig stößt. Die Einstellungen, Urteile und Wertorientierungen sowie deren habituelle Voraussetzungen im Sinne von gedanklichen Prozessen oder Wissenssystemen in Sinne von gedanklichen Prozessen oder Wissenssystemen wurden zumindest ansatzweise rekonstruiert und veräußerlicht. Der Extraspektion des Untersuchers wurde die verbal exteriorisierte Introspektion des Deutschlehrers und der Schüler zur Seite gestellt.

6. PRINZIPIEN DER EMPIRISCHEN ANALYSE, DIE FESTLEGUNG DER PROBANDEN UND DIE UNTERSUCHUNGSORGANISATION

Ausgangspunkt für die Erhebung der mündlichen Handlungsfähigkeit des Deutschlehrers war – zu verifizierende / falsifizierende Arbeitshypothesen zugrunde gelegt – der empirischen Erfahrungsraum des Unterrichts, dem das zu analysierende Material entnommen worden ist und auf den die Urteile bezogen werden sollen. Real ablaufende mündliche Unterrichtsdiskurse wurden mittels Video- und Tonbandaufzeichnungen erfaßt und je nach wissenschaftlicher Fragestellung als gesamte Unterrichtseinheit von und ausschnittsweise frei transkribiert. Obwohl Aussagen über das mündliche Handlungsvermögen des Lehrers getroffen werden sollten, mußte die Analyse linear aus der Sicht der Interaktionspartner vorgenommen werden. Das nur in der wechselseitigen kommunikativen Bezugnahme erklärbares mündliche Lehrerverhalten bedingt, die verschiedenen Aktantenperspektiven zu registrieren. Diese Sicht ließ mit Bezug auf die Zielstellung des Vorhabens im Prinzip folgende methodischen Schritte angeraten erscheinen:

- Phasierung und Sequenzierung des Unterrichtsdiskurses,

– Ermittlung von wissenschaftlichen Lesarten, das heißt Aufstellen von ausreichend begründeten Vermutungen durch die in den Einzelanalysen gewonnenen Ergebnisse,

– Überprüfung der Stichhaltigkeit dieser Hypothesen gegebenenfalls an weiteren Unterrichtsstunden,

– teilnehmende Beobachtung und Recherche des mentalen Hintergrundes des mündlichen Lehrerverhaltens.

Als Untersuchungspopulation standen je zwei Klassen der Klassenstufen 8, 9 und 10 eines Gymnasiums und einer Sekundarschule zur Verfügung, die eventuell durch weitere Klassen hätte ergänzt werden müssen. Die praktisch problematische Erweiterung des Populationsumfanges schien erforderlich zu sein, um die begrenzte Aussagefähigkeit der Fallstudie zu überwinden und sowohl ein bestimmtes – wenn auch eingeschränktes – Maß an externer Validität als auch die Replizierbarkeit der Untersuchungen zu sichern. Bei der Auswahl der Probanden, also der Klassen als auch der Lehrer, war es aus zweckdienlichen Erwägungen völlig ausgeschlossen, Stichproben durch das Zufallsauswahlverfahren zu ziehen. Wir haben uns allerdings um die Zusammenstellung von insgesamt leistungsschwächeren, leistungsdurchschnittlichen und leistungsstärkeren Klassen und um Deutschlehrer mit unterschiedlichen soziodemographischen Parametern bemüht. Dadurch konnten wir neben den anfangs erwähnten Fragen auch solche Probleme verfolgen wie:

– Wie stellt sich der Deutschlehrer mit seinen mündlichen Aktionsweisen auf die unterschiedlichen Klassenstufen und auf Klassen mit einem unterschiedlichen Leistungs- und Sozialverhalten ein?

– Wie ist er imstande, durch die Schüler hervorgerufene konfliktäre Situationen, die das Erreichen des Unterrichtsziels in Frage stellen und längerfristige Störungen erwarten lassen, mündlich zu beheben?

– Gibt es geschlechtsspezifische mündliche Unterrichtsstrategien?

Die konzeptionellen Aspekte der Erforschung der mündlichen Handlungsfähigkeit des Deutschlehrers, die hier kurz umrissen wurden, stellen selbstverständlich nicht die ganze Vielfalt der einzunehmenden Positionen dar. Doch sah ich meine Aufgabe nicht darin, alle aus dem Projekt erwachsenden theoretischen, methodologischen und methodischen Fragen zu umreißen, sondern einige der Grundlagen zu charakterisieren, und zwar auf dem Wege der Verallgemeinerung, aber ebenso durch die Auswertung des auf den Untersuchungsgegenstand bezogenen empirischen und konzeptionellen Materials. Ich nehme an, daß die künftige Erforschung der gesprochenen Sprache und mündlichen Handelns zwei qualitativ unterschiedliche Tendenzen aufweisen wird: Die eine dürfte in der Integration lokaler Verallgemeinerungen bestehen, die man auf der Basis empirischen Textkorpora erhält, die andere könnte sich durch Differenzierung der Theorie der gesprochenen Sprache und mündlichen Handelns entwickeln. Beide Tendenzen zeigen sich schon

seit geraumer Zeit. Wir waren mit dem Untersuchungsvorhaben zur mündlichen Kommunikationsfähigkeit des Deutschlehrers bemüht, sie miteinander zu vereinen.

LITERATUR

- Anderson, J. R.: Kognitive Psychologie. Eine Einführung. 2. Aufl. Heidelberg 1989.
- Beaugrande, R.-A. de; Dressler, W.U.: Einführung in die Textlinguistik. Tübingen 1981.
- Bierwisch, M.: Linguistik als kognitive Wissenschaft – Erläuterungen zu einem Forschungsprogramm. In: Zs. f. Germanistik. 6/1987. S. 645-667.
- Ehlich, K.; Rehbein, J.: Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen 1986 (= Kommunikation und Institution. 15).
- Einstein, A.: Philosophen des 20. Jahrhunderts. Stuttgart 1951.
- Geißner, H.: Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation. Königstein/Ts. 1982.
- Kann man Kommunikation lehren? Konzepte mündlicher Kommunikation. Hrsg. v. N. Gutenberg. Frankfurt a.M. 1988 (= Sprache und Sprechen. Bd. 19).
- Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. Hrsg. v. K. Ehlich u. J. Rehbein. Tübingen 1983.
- Mündliche Kommunikation in der Schule. Hrsg. v. E. Bartsch. Königstein/Ts. 1982 (= Sprachen. Bd. 8).
- Mündliches Darstellen. V. einem Autorenkollektiv unter Ltg. v. T. Heidrich. Berlin 1988.
- Redder, A.: Kommunikation in der Schule – zum Forschungsstand seit Mitte der siebziger Jahre. In: Kommunikation und Institutionen. Hrsg. v. A. Redder. Osnabrück 1983. S. 118-144 (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. 24).
- Richter, G.: „Das seh ich ja eigentlich fast ganz ähnlich so weil ich hab drüber nachgedacht“ – linguistische Ansichten zu Grundsätzen mündlicher Kommunikationsbefähigung im Muttersprachunterricht. Teil I: 1. Über einige Schwierigkeiten mit der gewonnenen Sprache. 2. Eigenheiten mündlichen Handelns. In: Zs. Deutschunterricht. 3/1991. S. 174-179.
- Richter, G.: „Das seh ich ja eigentlich fast ganz ähnlich so weil ich hab drüber nachgedacht“ – linguistische Ansichten zu Grundsätzen mündlicher Kommunikationsbefähigung im Muttersprachunterricht. Teil II. 3. Eigenheiten des gesprochenen Textes. 4. Über einige Schwierigkeiten mit der mündlichen Kommunikationsbefähigung. In: Zs. Deutschunterricht. 4/1991. S. 296-303.
- Sandig, B.: Stilistische Mustermischungen in der Gebrauchssprache. In: Zs. f. Germanistik. 2/1989. S. 133-150.
- Le Saussure, F.: Grundfragen des Allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin und Leipzig 1931.
- Schoenke, E.: Mündliche Kommunikation. Vorschläge für den Unterricht. In: ide. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. 3/1990. S. 29-44.
- Schoenke, E.: Didaktik sprachlichen Handelns. Überlegungen zum Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Tübingen 1991 (= Reihe Germanistische Linguistik. Bd. 109).
- Sitta, H., Tymister, H. J.: Linguistik und Unterricht. Tübingen 1978 (= Reihe Germanistische Linguistik. 12: Kollegbuch).
- Sprechwissenschaft und Deutschdidaktik. Festschrift f. Wilhelm L. Höffe. Hrsg. v. E. Ockel. Kastellaun 1977 (= Sprache und Sprachen. Bd. 6).
- Wagner, R. W.: Grundlagen der mündlichen Kommunikation. Sprechpädagogische Informationsbausteine für alle, die viel und gut reden müssen. Pädagogische Hochschule Heidelberg 1990.

