

# KONZEPTIONEN DES MÜNDLICHEN - WISSENSCHAFTLICHE PERSPEKTIVEN UND DIDAK- TISCHE KONSEQUENZEN

Elke Grundler, Carmen Spiegel (Hrsg.)



MÜNDLICHKEIT

# Inhaltsverzeichnis

**Carmen Spiegel/Elke Grundler**

**Einleitung** . . . . . 9

**Reinhard Fiehler**

**Von der Mündlichkeit zur Multimodalität ... und darüber hinaus** . . . . . 13

1. Einleitung . . . . . 13
2. Mündlichkeit . . . . . 14
3. Multimodalität . . . . . 19
4. ... und darüber hinaus . . . . . 25
5. Didaktische Konsequenzen . . . . . 26

**Jürgen Spitzmüller**

**Die dunkle Seite des Textes** «Mündlichkeit» als Hilfskonzept

der Text- und Medienlinguistik . . . . . 32

1. Einleitung . . . . . 32
2. Konzeptionen der Konzeptionalität . . . . . 34
3. Leistungen und Grenzen der Mündlichkeitsmetaphorik . . . . . 39
4. Fazit und didaktische Konsequenzen . . . . . 42

**Rüdiger Vogt**

**Deutschunterricht empirisch** Aktuelle Ansätze der Gesprächsforschung

in kritischer Perspektive . . . . . 47

1. «Mein Name ist Hase ...»: Rekonstruktion der Interaktion  
zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern . . . . . 49
2. «Muster und Institution» . . . . . 52
3. «Unterricht als Sprachspiel» . . . . . 57
4. «Unterricht ist Interaktion!» . . . . . 60
5. Leistungen und Defizite der untersuchten Ansätze . . . . . 65

**Olaf Gätje**

**Die Schülerpräsentation in der Sekundarstufe II und die Frage, ob**

**es eine Re-Rhetorisierung des gymnasialen Deutschunterrichts gibt** . . . . . 67

1. Einleitung . . . . . 67
2. Gibt es eine Re-Rhetorisierung des Deutschunterrichts? . . . . . 68
3. Die Präsentationsleistung in der gymnasialen Oberstufe . . . . . 76
4. Fazit . . . . . 83

**Günter Schmale**

**Mündlichkeit im DaF-Unterricht – Begriffsbestimmung, Spezifika, Praxis** . . . . . 86

1. Einleitung . . . . . 86
2. Charakteristika «mündlicher» Interaktion . . . . . 89
3. Kommunikative Praktiken im Fremdsprachenunterricht . . . . . 91

3.1	Beschreibung realistischer kommunikativer Modelle . . . . .	92
3.2	Relevanz vorgeformter kommunikativer Praktiken im weiteren Sinne . . . . .	94
4.	Kommunikative Praxis im fremdsprachlichen Unterricht . . . . .	97
5.	Befähigung zum Lernen und Lehren kommunikativer Praktiken . . . . .	98

**Laura Lahti**

**Was heißt Mündlichkeit im DaF-Unterricht in Finnland?** Die Rolle der grammatikalischen Korrektheit beim Bewerten von mündlichen Leistungen . . . . . 102

1.	Einführung . . . . .	102
2.	Fremdsprachenunterricht in Finnland und die mündliche Sprachkompetenz . . . . .	103
3.	Bewerten der mündlichen Sprachkompetenz. . . . .	106
4.	Zielsetzung und Untersuchungsfragen. . . . .	108
5.	Korpus . . . . .	108
6.	Methode . . . . .	113
7.	Analyse . . . . .	113
7.1	Der Proband op1 und die Probandin op2 . . . . .	113
7.2	Der Proband op27 und die Probandin op38. . . . .	114
8.	Ergebnisse und Schlussfolgerungen . . . . .	115

**Anne Berkemeier/Carmen Spiegel**

**In der Schule Gesprächsfähigkeit fordern und fördern:**

**Moderieren – Argumentieren – Zuhören . . . . . 120**

1.	Einleitung . . . . .	120
2.	Kommunikative Anforderungen und deren Lernpotenziale . . . . .	123
2.1	Zuhören im Gespräch und die Aufgabe des Verstehensmanagements . . . . .	123
2.2	Zum Gespräch argumentativ und kohärent beitragen . . . . .	129
2.3	Gespräche moderieren und die Aufgabe des Problemlösemanagements . . . . .	135
3.	Ausblick: Anstehende Aufgaben für die Forschung und für die Entwicklung von Unterrichtsmaterial . . . . .	139

**Ruth Gschwend**

**Zuhören und Hörverstehen – Aspekte, Ziele und Kompetenzen . . . . . 143**

1.	Zuhören als Bildungsaufgabe . . . . .	143
1.1	Zuhören: Sprachfähigkeit, kulturelle Tätigkeit und soziale Kompetenz . . . . .	144
1.2	Zuhören als Kompetenz in Bildungs- und Basisstandards . . . . .	146
1.3	Hörverstehen: Beschreibung und Ziele. . . . .	147
2.	Didaktische Überlegungen zu einem Kompetenzmodell «Hörverstehen» . . . . .	151
2.1	Die Rolle der Konzentration beim Hörverstehen . . . . .	152
2.2	Ein Kompetenzmodell «Hörverstehen». . . . .	153

2.3 Didaktische Folgerungen . . . . .	155
3. Praktisches Beispiel . . . . .	157

**Hanna Hauch/Marita Pabst-Weinschenk**

**Didaktik der Mündlichkeit. Thesen auf sprechwissenschaftlicher**

<b>Grundlage am Beispiel der Vermittlung überzeugenden Sprechens . . . .</b>	<b>161</b>
1. Das sozialpragmatische Konzept der Sprechwissenschaft . . . . .	161
1.1 Situationsangemessenheit statt Richtigkeit . . . . .	162
1.2 Beteiligung der Beteiligten = Feedback + konstruktive Kritik . . . .	162
1.3 Gespräch als prototypischer Gegenstand . . . . .	164
1.4 Gesprächskompetenz als Globalzielsetzung . . . . .	165
1.5 Learning by doing – eine methodische Grundsatzentscheidung . .	166
1.6 Zur Rolle der Lehrperson . . . . .	167
2. Psycho-Logik des Überzeugens . . . . .	168
2.1 Das Publikum «abholen» . . . . .	169
2.2 Alternativen abwägen – nicht mit der «Tür ins Haus fallen» . . . .	169
2.3 Von der Rede zum Gespräch . . . . .	170
2.4 Transfer: von der Überzeugungsrede zur Gesprächsführung . . . .	171
3. Übungen und Übungsmaterial zur Vermittlung überzeugenden Sprechens . . . . .	172
3.1 Zur Einführung ein Beispiel . . . . .	172
3.2 Leitfragen zur Überzeugungsrede: ein Arbeitsblatt für Schülerinnen und Schüler . . . . .	173
4. Zur Besprechung und Bewertung von Überzeugungsreden . . . . .	174
4.1 Vom Wirkungseindruck zur Beobachtung und Beschreibung . . . .	174
4.2 Bewertungsblatt . . . . .	176
5. Ein Übungsparcours für die Lehrerausbildung . . . . .	181
5.1 Station Motivation . . . . .	182
5.2 Station Problemstellung . . . . .	182
5.3 Station Versuch und Irrtum . . . . .	183
5.4 Station Lösung . . . . .	183
5.5 Station Verstärkung . . . . .	183

**Ulrike Behrens/Armin Vohr/Sebastian Weirich**

**Ein Beobachtungs- und Bewertungsraster für mündliche**

<b>Seminarpräsentationen in der Lehramtsausbildung . . . . .</b>	<b>186</b>
1. Einleitung . . . . .	186
1.1 Der Beobachtungsbogen . . . . .	188
1.2 Fragestellung . . . . .	192
2. Methode . . . . .	193
2.1 Durchführung und Auswertung . . . . .	193
2.2 Der Fragebogen . . . . .	194
2.3 Maße für die Beurteilerübereinstimmung . . . . .	195
3. Ergebnisse und Diskussion . . . . .	197

3.1	Zur Beurteilerübereinstimmung . . . . .	197
3.2	Zur Handhabung . . . . .	202
3.3	Akzeptanz und Urteilssicherheit . . . . .	205
4.	Fazit . . . . .	208

**Michael Krelle/Josefine Prengel**

**Zur Konzeption von Zuhören im Rahmen der Vergleichsarbeiten für die dritte Klasse im Fach Deutsch . . . . .**

		210
1.	Vergleichsarbeiten in der dritten Klasse im Fach Deutsch . . . . .	210
2.	Operationalisierung von Zuhören bei VerA 3 Deutsch . . . . .	211
2.1	Ein allgemeiner Begriff von Zuhörkompetenz . . . . .	211
2.2	Bezug zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich . . . . .	213
2.3	Testkonstrukt und Einschränkungen . . . . .	214
3.	Ein Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Bereich Hörverstehen . . . . .	216
4.	Aufgabenbeispiel . . . . .	221
4.1	VerA 3 Deutsch 2013 – Zuhören . . . . .	221
4.2	Beispiel: Wasserwusch . . . . .	223
5.	Schlussfolgerungen und didaktische Erläuterungen . . . . .	226

**Astrid Neumann/Isabelle Mahler/Inga Buhrfeind**

**Wie können mündliche Sprachprozesse für das Schreiben genutzt werden? . . . . .**

		229
1.	Ausgangslage . . . . .	229
2.	Mündlichkeit zur Stützung des Schreib(lern)prozesses . . . . .	231
2.1	Kommunikative Praktiken . . . . .	231
2.2	Scaffolding-Ansatz . . . . .	233
2.3	Projekt Schreibinterventionen in heterogenen Lern-/Lehrkontexten . . . . .	233
2.3.1	Untersuchungsanlage . . . . .	233
2.3.2	Hypothesen . . . . .	235
2.3.3	Untersuchungsgruppe . . . . .	235
3.	Methoden zur Erfassung der Mündlichkeit in Bezug auf das Schreiben . . . . .	236
3.1	Abbildung kognitiver Prozesse durch <i>Think aloud</i> . . . . .	236
3.2	Sprechen bei sprachlichen Revisionen . . . . .	237
3.3	Auswertungsmethoden . . . . .	238
3.4	Ergebnisse . . . . .	239
3.4.1	Deskriptive Verteilung der Sprechanteile . . . . .	239
3.4.2	Exemplarische Prozessbeschreibungen . . . . .	240
3.4.3	Aussagen zur Textqualität . . . . .	246
3.4.4	Erste Aussagen zur Funktionalität des Konzeptes . . . . .	248
4.	Diskussion – adaptive Intervention . . . . .	249

# Einleitung

*Carmen Spiegel/Elke Grundler*

*Konzeptionen des Mündlichen* – dieser Band ist aus Vorträgen der «Sektion Mündlichkeit» des «Symposiums Deutschdidaktik» 2012 in Augsburg entstanden. Die Vorgeschichte: Wiederholt kam es in interdisziplinär zusammengesetzten Arbeitskreisen zur Mündlichkeit zu Missverständnissen und Verstehensproblemen. Ursache dafür waren unterschiedliche zugrunde liegende Vorstellungen darüber, was Mündlichkeit ist und was sie beinhaltet. Diese prinzipiellen Inkompatibilitäten standen einer gemeinsamen Entwicklung konstruktiver Ansätze und Lösungen für Probleme, die insbesondere die Didaktik verschiedener der Mündlichkeit direkt oder indirekt tangierender Bereiche betraf, im Wege. So ergab sich die Notwendigkeit, sich zunächst mit den unterschiedlichen Vorstellungen von Mündlichkeit auseinanderzusetzen, die implizit oder explizit den jeweiligen (Teil-)Disziplinen, die sich mit Sprache (schriftlich, mündlich), mit Kommunikation und mit der Vermittlung von Sprachfähigkeit beschäftigen, inhärent sind.

Was meint die Formulierung *Konzeptionen des Mündlichen*? Den Begriff *Konzeptionen* verwenden wir in einem allgemeinen und sehr weiten Sinn: Darunter sind Vorstellungen von Mündlichkeit gemeint, die von impliziten Wissensbeständen über Mündlichkeit und ihre Teilbereiche bis hin zu ausgebauten Modellen von Mündlichkeit reichen. Sie können das Sprechen, Kommunizieren, Zuhören, alle drei Aspekte oder auch nur Teile der einzelnen Aspekte betreffen wie z. B. die Formulierung unter Auslassung des Parasprachlichen und Körpersprachlichen beim Sprechen. Die Vorstellung darüber, was Mündlichkeit ausmacht, wird stark vom theoretischen Hintergrund geprägt, aber auch davon, was jeweils fokussiert wird, wenn man an Mündlichkeit denkt: Ist es das monologische oder dialogische Sprechen, das Hören oder das Zuhören, das Gespräch als Vermittlungsinstanz oder als Interaktion? Für die Literatur ist Mündlichkeit das ästhetische Sprechen im Drama oder vorwiegend das Zuhören im Hörspiel, für die Gesprächsdidaktik heißt Mündlichkeit Interaktivität, Spontaneität und Dialogizität; blickt man aus der Perspektive der Medienwissenschaft und -didaktik auf Mündlichkeit, so ist diese abhängig von den jeweiligen technisch-medialen Bedingungen; und die Sprachpsychologie entwickelt, ausgehend von den kognitiven Prozessen, eine Vorstellung von Sprechen und/oder

Zuhören. Das schlägt sich in den unterschiedlichen Beschreibungen darüber, was jeweils unter Mündlichkeit zu verstehen ist oder verstanden wird, nieder. Letztendlich liegt dem, was mit Mündlichkeit gemeint ist, eine schillernde Vielfalt konzeptioneller Zugänge zugrunde – mit je unterschiedlichen Folgen für die Didaktik und daraus folgenden Anforderungen an Lernende und an die Lehrpersonen.

Einerseits gibt es inzwischen ein empirisch erforschtes, breites Wissen über Bedingungen und Funktionsweisen mündlicher Kommunikation, andererseits halten sich hartnäckig in vielen Disziplinen traditionelle Modelle wie das Sender-Empfänger-Modell aus den 50er-Jahren des letzten Jahrhunderts oder psychologische Modelle, die nicht empirisch basiert sind; hinzu kommen subjektive Theorien und Stereotype über Mündlichkeit und mündliche Kommunikation, die sich insbesondere durch die Erforschung der schriftbasierten elektronischen Kommunikation in den letzten fünfzehn Jahren geradezu explosiv verbreitet haben.

Vorstellungen über Mündlichkeit und mündliche Kommunikation beeinflussen als häufig implizite Wissensbestandteile die Konturierung und Modellierung vieler sprachwissenschaftlich und sprachdidaktisch relevanter Bereiche und erschweren als je präsupponierte Selbstverständlichkeiten eine gemeinsame Verständigung.

Ziel der Sektionsarbeit in der «Sektion Mündlichkeit» auf der Tagung 2012 war es, zumindest für einige (Teil-)Disziplinen die in diese hineinwirkenden Konzeptionen von Mündlichkeit aufzuspüren, sie bewusst zu machen und deren jeweiligen Konsequenzen für die Domänen der Sprachdidaktik zu diskutieren bzw. den Einfluss der jeweiligen Mündlichkeitskonzeption auf die Konturierung der je spezifischen Fachgegenstände auf den Prüfstand zu stellen. Der vorliegende Band bildet einen Einstieg, wenn es darum geht, sich über Mündlichkeitskonzeptionen in den verschiedenen (Fach-)Disziplinen bewusst zu werden: Während einige Autor/-innen explizit Konzeptionen des Mündlichen in ihren (Teil-)Disziplinen beschreiben, fokussieren andere Beiträgerinnen und Beiträger Gegenstandsbereiche des Mündlichen oder Folgen der jeweiligen Mündlichkeitskonzeptionen. Daran orientiert sich auch die Reihenfolge der Beiträge: von der theoretischen Auseinandersetzung mit Konzeptionen des Mündlichen über praktische Auswirkungen spezifischer Konzeptionen bis hin zur Gegenstandskonturierung in der Sprachdidaktik.

Der erste Aufsatz von Reinhard Fiehler greift den Begriff *Mündlichkeit* selbst auf, analysiert ihn, expliziert ihn mit Rekurs auf die mündliche Kommunikation und schließt didaktische Konsequenzen an.

Die Perspektive der Schriftlichkeit fokussiert Jürgen Spitzmüller: Mündlichkeit ist als Kontrastfolie zur Schriftlichkeit in der Schriftlinguistik hochfrequent – allerdings, wie Spitzmüller expliziert, in einem metaphorischen Sinn, der nur wenig mit

tatsächlichen Merkmalen der Mündlichkeit gemein hat. Er weist v. a. in der Auseinandersetzung mit dem Chat darauf hin, dass hier mit genuin schriftsprachlichen Mitteln «Mündlichkeit» emuliert wird.

Auch für die Erforschung des Mündlichen bzw. der Kommunikation spielen Konzeptionen des Mündlichen eine Rolle: Der Beitrag von Rüdiger Vogt beschäftigt sich mit drei wissenschaftlichen Ansätzen zur Erforschung der Mündlichkeit. Er demonstriert an einem Transkriptausschnitt unterschiedliche Reichweiten dieser drei Analyseansätze aus der Gesprächslinguistik, denen je unterschiedliche Konzeptionen zugrunde liegen.

Olaf Gätje belegt mit seiner historischen Rekonstruktion am Beispiel der Präsentationen im (gymnasialen) Deutschunterricht, dass nicht alles, was heute der Domäne der Mündlichkeit zugeschlagen wird, auch tatsächlich mit dem Ziel der Schulung von Mündlichkeit respektive der Rede Eingang in den Deutschunterricht gefunden hat.

In einigen Disziplinen, wie z. B. im Bereich *Deutsch als Fremdsprache* (DaF), zeigt sich die Relevanz, Stereotype über Mündlichkeit durch Forschungsergebnisse der Gesprächsforschung zu korrigieren und so grundlegende (didaktische) Ausrichtungen und Ansätze an neu definierte Anforderungen anzupassen. Günter Schmale greift auf das Fiehler'sche Konzept der kommunikativen Praktik zurück und zeigt Rahmenbedingungen und Möglichkeiten der Einbindung dieses Konzepts in den Fremdsprachenunterricht auf. Wie sehr sich DaF-Lehrende bei der Beurteilung von gesprochensprachlichen Fremdsprachkompetenzen an systemgrammatischen Normen orientieren, kann Laura Lahti, exemplarisch am Beispiel von Sprachprüfungen im Fach Deutsch in Finnland, zeigen.

Für einige Domänen des Mündlichen werden gegenstandsspezifische Konturierungen angeboten, Konzeptionen des Mündlichen liegen ihnen implizit zugrunde: Anne Berkemeier und Carmen Spiegel beschreiben entlang des Zuhörens, Argumentierens und Moderierens Mündlichkeitsanforderungen im und für den Unterricht. Ruth Gschwend nimmt das monologische Zuhören und Hörverstehen in den Blick, modelliert ein Kompetenzmodell für das Zuhören und formuliert didaktische Konsequenzen. Hanna Hauch und Marita Pabst-Weinschenk explizieren die sprechwissenschaftliche Sicht auf Mündlichkeit am Beispiel des sogenannten überzeugenden Sprechens und bieten Methoden der Einübung.

Das Problem der Beurteilung bzw. Leistungsmessung von Mündlichkeit (oder deren Teile) wird am Beispiel zweier Subbereiche des Mündlichen beschrieben: So geht es Ulrike Behrens, Armin Vohr und Sebastian Weirich um die Suche nach einer reliablen, möglichst objektiven Beurteilung von Präsentationen (von Studieren-



den); Michael Krelle und Josefine Prengel prüfen die Konturierung des Gegenstands Zuhören, wie er bei den Vergleichsarbeiten für die dritte Klasse im Fach Deutsch (VerA 3 Deutsch) zugrunde gelegt wird.

Inwieweit didaktisch motivierte Settings der Mündlichkeit, wie z. B. eine Schreibkonferenz, im schulischen Unterricht helfen, andere schulisch zu vermittelnde Kompetenzen zu fördern, wird in einer Interventionsstudie am Beispiel der Schreibkompetenzen von der Gruppe Astrid Neumann, Isabelle Mahler und Inga Buhrfeind untersucht.

Weitere Disziplinen, die sich explizit, implizit oder kontrastiv mit Mündlichkeit – im weitesten Sinn – beschäftigen, sind aufgefordert, über ihr Verhältnis zur Mündlichkeit zu reflektieren: So fehlen bislang neben der (oder den) Sichtweise(n) der Theaterpädagogik auch Perspektiven aus der Psychologie oder den Kommunikationswissenschaften usw. Doch mit diesem Band ist ein Anfang gemacht und damit ein Schritt in Richtung einer interdisziplinären Verständigung in einem gerade in den letzten Jahren auch didaktisch so relevanten Bereich, dem der Mündlichkeit.

# Von der Mündlichkeit zur Multimodalität ... und darüber hinaus

*Reinhard Fiehler*

## 1. Einleitung

Die Unterscheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit ist eine grundlegende in der Sprachwissenschaft: Wenn die Linguistik nicht generell und allgemein «Sprache» untersucht, ist dies die fundamentale Differenzierung, mit der Erscheinungsformen der Sprache unterschieden werden. Mündlichkeit und ebenso ihr Gegenstück, die Schriftlichkeit, sind dementsprechend weit verbreitete und wohl etablierte sprachwissenschaftliche Konzepte. Sie gliedern den Kosmos der Kommunikation in Gesprochenes und Geschriebenes, in Gespräche und Texte.

Die Unterscheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit reflektiert die Erfahrung, dass es ein gravierender Unterschied ist, ob man spricht oder schreibt: Gesprochen wird mit dem Mund, geschrieben mit der Hand; Sprechen geht leicht von der Hand (besser: aus dem Mund), Schreiben ist schwierig und bedarf hoher Aufmerksamkeit; das gesprochene Wort verfliegt, das geschriebene ist dauerhaft. Sprechen lernt man gewissermaßen automatisch, und man lernt es früher als das Schreiben. Schreiben hingegen bedarf einer ausführlichen Anleitung.

Gleichwohl möchte ich hier die These vertreten, dass *Mündlichkeit* (und das Gleiche gilt vice versa auch für *Schriftlichkeit*) kein weiterführender und produktiver theoretischer Begriff ist. Zur Begründung meiner These möchte ich drei Argumente anführen:

1. Der Begriff *Mündlichkeit* reflektiert (und reproduziert) ein reduziertes Verständnis der Funktionsweise von interpersonaler Kommunikation in gemeinsamer Situation (Interaktion).

2. Der Begriff *Mündlichkeit* suggeriert eine gewisse Gleichartigkeit dessen, was mündlich produziert wird.
3. Als spezifische Abstraktion verstellt Mündlichkeit den Blick auf die Grundformen der Verständigung, die kommunikativen Praktiken.

Von den drei Argumenten kann ich an dieser Stelle nur das erste behandeln (für Ausführungen zu den beiden anderen vgl. Fiehler et al. 2004, S. 99–110).

## 2. Mündlichkeit

Die Unterscheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit stellt eine sehr spezifische *Abstraktion* dar, die von den verschiedenen Formen und den unterschiedlichen sozialen Einbettungen des Sprechens und Schreibens absieht. Die Klassenbildung, die durch diese Differenzierung in Mündlichkeit und Schriftlichkeit vorgenommen wird, orientiert sich an der *Art der Produktion, der Hervorbringung* der Kommunikate: Erfolgt die Verständigung primär durch Sprechen oder durch Schreiben? Unter Absehung von allen anderen Aspekten wird – nur diesen Faktor beachtend und relevant setzend – entsprechend gruppiert. Daneben sind natürlich ganz andere Kriterien und damit Gruppierungen möglich. Beispielsweise könnten Kommunikationsformen danach differenziert werden, ob und an welcher Stelle technische Geräte darin eine Rolle spielen oder ob es sich um institutionelle oder private Kommunikation handelt usw.

Entsprechend ist unter Mündlichkeit und Schriftlichkeit jeweils eine sehr disparate Kollektion von kommunikativen Praktiken versammelt. Sie reicht auf der einen Seite vom Scherzen am Mittagstisch über den Gottesdienst bis hin zur Neujahrsansprache des Bundeskanzlers oder der Bundeskanzlerin, auf der anderen Seite vom heimlichen Zettelchen im Schulunterricht über die Bedienungsanleitung für den Computer bis hin zu philosophischen Abhandlungen. Sowohl Mündlichkeit als auch Schriftlichkeit sind alles andere als homogene Bereiche.

Die Kategorien *Mündlichkeit* und *Schriftlichkeit* suggerieren allerdings etwas anderes: einerseits, dass zwischen ihnen eine deutliche Differenz besteht, und andererseits legen sie den (Fehl-)Schluss nahe, dass das, was sie bezeichnen, jeweils für sich eine gewisse Homogenität besitzt. Die begriffliche Gegenüberstellung wirkt intern homogenisierend und zugleich extern Differenzen verstärkend. Interne Homogenität ist aber – wie deutlich geworden ist – nicht gegeben, und auch die

Annahme, dass die Praktiken innerhalb der beiden Gruppen – aufgrund ihrer Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit – jeweils einander ähnlicher sind bzw. mehr miteinander zu tun haben als mit denen der anderen Gruppe, trifft nicht zu. Auch wenn die Beichte und die Neujahrsansprache des Bundeskanzlers oder der Bundeskanzlerin beides mündliche Praktiken sind, scheint es doch evident, dass sie weitaus weniger Gemeinsamkeiten haben als der mündliche mit dem schriftlichen Klatsch. Die durch die Kategorienopposition suggerierte Homogenität lässt die tatsächliche Vielfalt in den Hintergrund treten.

In dem Maße, wie Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der beschriebenen Weise als homogene Bereiche konstituiert werden, kann auch von der Praktikengebundenheit des Sprechens und Schreibens abstrahiert werden. Sprechen und Schreiben erscheinen dann als allgemeine praktikenunabhängige Tätigkeiten, die – wo immer sie auch vorkommen – den gleichen Bedingungen unterliegen und die gleichen Eigenschaften besitzen. Mit der Unterscheidung von Sprechen und Schreiben (unabhängig von den Praktiken, in denen diese Tätigkeiten erscheinen) ist dann auch die Konstruktion eines grundlegenden, polaren Gegensatzes vollzogen.

Nimmt man den Begriff *Mündlichkeit* ernst, so bezeichnet er Verständigungsformen, für die der Mund das zentrale Verständigungsinstrument ist. Fragt man weiter, was denn bei der Verständigung aus dem Mund herauskommt, so ist es das Gesprochene, und das Gesprochene kann man explizieren als eine *Stimme*, die *Verbales* in einer bestimmten *prosodischen Gestalt* verlautet. Der Begriff *Mündlichkeit* suggeriert also, dass für die mündliche Verständigung<sup>1</sup> diese drei Komponenten zentral sind, und fokussiert auf sie. Fragt man nach den Gründen für diese Fokussierung und Beschränkung, so muss man sich vor Augen halten, dass Mündlichkeit in unauflöslicher Weise mit seinem Oppositionsbegriff *Schriftlichkeit* verbunden ist. Für Schriftlichkeit aber ist die verbale Komponente die zentrale. Und in dem Maße, wie die Schriftlichkeit das Sprachbewusstsein prägt (Stichwort: *written language bias*; Linell 1982), liegt es nahe, diese Zentralität des Verbalen auch für die mündliche Verständigung zu unterstellen und dies letztlich auch in der Begriffsbildung *Mündlichkeit* zu verfestigen. Mündlichkeit wird so in Analogie zur Schriftlichkeit verstanden, wodurch das Verbale ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. In und durch die

---

1 Wenn ich von Verständigung oder mündlicher Verständigung spreche, meine ich damit die Gesamtheit des multimodalen Verständigungsprozesses, nicht nur seine lautsprachlichen Anteile. Alternativ spreche ich auch von interpersonaler Verständigung/Kommunikation in gemeinsamer Wahrnehmungssituation oder Interaktion.

Opposition von Mündlichkeit und Schriftlichkeit prägt die Schriftlichkeit der Mündlichkeit ein Primat des Verbalen auf.

Auch wenn die Begriffe *Mündlichkeit* und *Schriftlichkeit* häufig als Paar auftreten und so als gleichrangig erscheinen, ist doch der erkenntnismäßige Zugang zu ihnen nicht gleichartig. Es führt kein direkter Weg zur Mündlichkeit, sondern ihre Erkenntnis ist weitgehend vermittelt über die Konzeptualisierungen und Kategorien, die wir für das Verständnis und die Analyse der Schriftlichkeit haben.

Diese Argumentation will nicht bestreiten, dass der verbale Anteil der mündlichen Verständigung in vielen Zusammenhängen die dominante Modalität ist, sie soll lediglich davor warnen, über der Verbalität die anderen Komponenten, die die mündliche Verständigung ausmachen, aus dem Blick zu verlieren.

Die Zentralität des Verbalen zeigt sich auch, wenn man die linguistische Behandlung der drei Komponenten der Mündlichkeit – Stimme, Verbalität und Prosodie – betrachtet. Während die prosodische Gestaltung von Äußerungen und die Funktionen von Prosodie immerhin seit den Arbeiten von Gumperz (1982) und Selting (1995) eine steigende Beachtung erfahren, ist das Kommunikationspotenzial der Stimme in der Linguistik – anders als z. B. in der Sprechwissenschaft (vgl. Eckert/Laver 1994) – weitgehend vernachlässigt worden. Unangefochten im Zentrum des sprachwissenschaftlichen Interesses stand immer der verbale Anteil der Mündlichkeit mit seinen lautlichen, syntaktisch-grammatischen und semantischen Eigenschaften und Besonderheiten.

Will man die Konzeptualisierung explizieren, die hinter diesem Konzept von Mündlichkeit steht, so lässt sie sich auf die Formel bringen:

$$\begin{array}{c} \text{Mündliche Verständigung} \\ = \\ \text{Verbale mündliche Kommunikation (das Gesprochene)} \end{array}$$

Im Folgenden sollen die drei Komponenten Stimme, Prosodie und Verbalität, die für eine so verstandene Mündlichkeit zentral sind, in ihren kommunikativen Leistungen etwas genauer betrachtet werden.

*Stimme*: Wesentliche Merkmale der Stimme sind die *Stimmlage* (Tonhöhenregister: tiefe, hohe Stimme, Altstimme), der *Stimmumfang* (Tonhöhenumfang), das *Stimmvolumen* und die *Stimmqualität* (Knarrstimme, behauchte Stimme, schneidende, zittrige Stimme usw.). Sie tragen zu einem Gesamteindruck einer Stimme bei. So ist eine piepsige Stimme z. B. eine hohe Stimme mit geringem Stimmumfang.

Die Stimme ist individuell und über größere Zeiträume hinweg relativ gleichbleibend. Sie ermöglicht, auch ohne visuelle Unterstützung, die Identifikation von Personen. Die Stimme löst häufig beim Hörer Einschätzungen und Empfindungen aus. Aufgrund des *Stimmeindrucks* wird auch auf Eigenschaften der Person geschlossen.

*Prosodie*: Das Gesagte wird mit individueller Stimme gesprochen, und es wird dabei zugleich auch sprecherisch gestaltet. Die *prosodische Gestaltung* bezieht sich zunächst auf eine Gliederung des Gesagten in Intonationsphrasen. *Intonationsphrasen* sind die mit einer bestimmten Intonationskontur durchgehend gesprochenen Einheiten. Sie sind durch Pausen unterschiedlicher Länge voneinander getrennt. Intonationsphrasen tragen mindestens einen Akzent. Die Intonationsphrasen stimmen oft, aber nicht notwendigerweise mit syntaktischen Einheiten oder funktionalen (semantischen, pragmatischen) Einheiten überein. Das Gesagte kann als eine Intonationsphrase realisiert oder aber auf mehrere Phrasen verteilt werden.

Intonationsphrasen besitzen einen bestimmten *Tonhöhenverlauf* (Intonationskontur), der durch Veränderungen der Tonhöhe in Form von *Tonhöhenbewegungen* charakterisiert ist. Von besonderer Bedeutung sind dabei der *Tonhöhenansatz* (relativ zur vorhergehenden Intonationsphrase), die *Tonhöhenbewegungen* auf den Akzentsilben, *Tonhöhen sprünge* innerhalb der Intonationsphrase und der *finale Verlauf der Tonhöhe* am Ende der Phrase.

Weitere prosodische Gestaltungselemente sind Pausen, Akzente (Betonungen), die Sprechgeschwindigkeit, die Lautstärke und der Rhythmus: *Pausen* dienen der Segmentierung des Gesagten, insbesondere zur Abgrenzung von Intonationsphrasen. *Akzente* erfüllen vielfältige Funktionen, u. a. dienen sie der Strukturierung und Gewichtung des Gesagten. Die *Sprechgeschwindigkeit* ist ebenso wie die *Lautstärke* einerseits eine persönliche Eigenschaft, beide werden aber andererseits auch zur Markierung von Beteiligung, Relevanz und Emotionalität genutzt. Der *Sprechrhythmus* dient der Strukturierung und Unterstreichung des Gesagten (z. B. Staccato-Sprechweise). Rhythmische Synchronisierung zwischen Sprecher/-innen gilt als Zeichen von Kooperativität und Konvergenz, fehlende oder gestörte Synchronisierung als Zeichen von Divergenz.

Die Ausprägung der prosodischen Gestaltungsmittel ist nicht absolut zu sehen, sondern muss in Relation zur ihrer Ausprägung in der unmittelbaren Umgebung und zu persönlichen Standards bewertet werden. Die kommunikative Funktion der prosodischen Gestaltungsmittel ist in der Regel nicht eindeutig, sondern mehrdeutig und muss im jeweiligen Kontext erschlossen werden. Leis(er)es Sprechen

kann so (im Zusammenwirken mit anderen Faktoren) z. B. einerseits die Bedeutung haben, dass etwas Wichtiges auf vertrauliche Weise mitgeteilt werden soll, und andererseits, dass das leiser Gesprochene im betreffenden Zusammenhang weniger relevant ist.

Für einige der prosodischen Gestaltungsmittel sind im Schriftlichen Entsprechungen entwickelt worden. So kann z. B. der Akzent durch typografische Elemente wie Fett- oder Kursivdruck oder durch Unterstreichungen schriftlich nachgebildet werden.

Die prosodischen Gestaltungsmittel haben zum einen eine Funktion im und für den Kommunikationsprozess, zum anderen erfüllen sie personenbezogene Funktionen. Im Kommunikationsprozess dienen sie einerseits der *Segmentierung*. Sie verdeutlichen Einheiten (z. B. durch Pausen), können aber auch Kohäsion zwischen Einheiten herstellen. Durch Intonation, Rhythmus und Lautstärke können intonationsphrasenübergreifend bestimmte Abschnitte innerhalb komplexer Redebeiträge als zusammengehörig gekennzeichnet werden. Andererseits erfüllen sie im Kommunikationsprozess die Funktion der lokalen Bedeutungszuschreibung bzw. -verdeutlichung (*Kontextualisierung*): Die prosodischen Mittel geben Hinweise und verdeutlichen, wie bestimmte kommunikative Aktivitäten oder Äußerungen zu verstehen bzw. zu interpretieren sind (vgl. Auer 1986; Auer/di Luzio 1992; Schmitt 1993). Diese Kontextualisierungshinweise sind kulturspezifisch und unterscheiden sich von Sprache zu Sprache. Die Kontextualisierungsleistung kann sich auf sehr verschiedene Aspekte des Kommunikationsprozesses beziehen.

Mit prosodischen Mitteln kann – ebenso wie mit Mitteln der körperlichen Kommunikation – das Ende von Äußerungen oder das Ende des Gesprächs angezeigt werden. Sie erfüllen damit eine wichtige Funktion im Rahmen der *Organisation des Beitragswechsels* und der *Gesprächsorganisation*. Prosodische Elemente können ferner die *Relevanz* von Äußerungen oder Äußerungsteilen anzeigen. So werden Einschübe meist durch die Bildung eigener Intonationsphrasen mit gegenüber der übergeordneten Äußerung abgeschwächten Akzenten als «zurückgenommen» dargestellt. Sie können aber auch durch Veränderungen der Lautstärke, der Sprechgeschwindigkeit oder des Tonhöhenniveaus markiert werden. Ferner kann die *Gesprächsmodalität* (ernst, scherzhaft usw.) prosodisch angezeigt werden, ebenfalls auch wieder im Zusammenspiel mit Phänomenen der körperlichen Kommunikation. Schließlich kann durch Prosodie auch der Typus von *kommunikativen Aktivitäten* bzw. der Typ der jeweiligen *kommunikativen Praktik* angezeigt werden: Die prosodische Markierung von *wieso/warum/weshalb*-Fragen durch fallende finale Tonhöhenbewegung, erhöhte Lautstärke, stark steigend-fallende oder fallend-stei-

gende konturinterne Tonhöhenbewegungen, Staccato-Rhythmisierung und erhöhte Sprechgeschwindigkeit führen zu einer Interpretation der grammatischen Frage als Aktivität des Vorwurfs. Kommunikative Praktiken wie Nachrichtensendungen oder Sportreportagen sind ohne Kenntnis ihres Inhalts allein aufgrund ihrer prosodischen Gestaltung als solche zu erkennen.

Im Rahmen der personenbezogenen Funktionen zeigen prosodische Phänomene z. B. die Intensität der *Beteiligung* am Gespräch sowie *Befindlichkeiten*, inneres *Erleben* und *Emotionen* an. Größere Tonhöhenbewegungen und Veränderungen der Sprechgeschwindigkeit sowie der Lautstärke gelten als prototypische Indikatoren für Emotionalität.

*Verbalität*: Am Verbalen (Gesagten) sind Aspekte seiner *lautlichen*, seiner *syntaktischen*, seiner *grammatischen* und seiner *lexikalischen* Form und Gestaltung zu unterscheiden. In Hinblick auf alle vier Aspekte weist die gesprochene Sprache jeweils spezifische Besonderheiten gegenüber der geschriebenen auf, die hier aber nicht weiter ausgeführt werden können (vgl. Fiehler 2009).

### 3. Multimodalität

Wenn der Begriff *Mündlichkeit* an der interpersonalen Verständigung das Verbale, das Gesprochene in den Vordergrund rückt, bleibt zu fragen, was Interaktion denn mehr ist als eben dieses. Interpersonale Verständigung erfolgt nicht nur durch das Gesprochene, sondern auch durch vielfältige Formen *körperlicher Kommunikation*. Diese Formen wurden und werden auch als «nonverbale Kommunikation» oder «Körpersprache» bezeichnet. Auch diese Begriffsbildung macht deutlich, dass sie die Verbalität als primär und zentral sieht und dass körperliche Kommunikation begrifflich in Relation zu ihr (als Addendum) definiert wird. Neben diese Auffassung treten seit einiger Zeit Konzeptionen, die Kommunikation als ein multimodales Geschehen verstehen:<sup>2</sup>

---

2 Für einen Überblick über die Entwicklung der multimodalen Interaktionsanalyse im deutschsprachigen Raum vgl. Schmitt (2007a), Mondada/Schmitt (2010), Hausendorf/Mondada/Schmitt (2012) und Schmitt (2013). Für den englischsprachigen Raum gibt das Themenheft «Conversation Analytic Studies of Multimodal Interaction» des Journal of Pragmatics 46 (2013) einen Überblick.