

Norbert
Gutenberg (Hg.)

Sprechwissenschaft und Schule

Sprecherziehung • Lehrerbildung • Unterricht

SPRACHE UND SPRECHEN



 reinhardt

 reinhardt

Sprache & Sprechen, Band 42:

Sprechwissenschaft und Schule

Sprecherziehung – Lehrerbildung – Unterricht

Sprache und Sprechen

Beiträge zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung

Herausgegeben von der
Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft
und Sprecherziehung e. V. (DGSS)
Marita Pabst-Weinschenk, 1. Vorsitzende

Redaktion:

Lutz Christian Anders
Henner Barthel
Thomas von Fragstein
Norbert Gutenberg
Ursula Hirschfeld

Die Reihe wurde 1968 von Prof. Dr. W. L. Höffe und Prof. Dr. H. Geißner begründet. Die Bände 1–7 wurden in Verbindung mit der DGSS von W. L. Höffe und H. Geißner, die Bände 8–25 im Namen der DGSS von H. Geißner herausgegeben.

Norbert Gutenberg (Hg.)

Sprechwissenschaft und Schule

Sprecherziehung – Lehrerbildung – Unterricht

Mit Beiträgen von

Lutz Christian Anders – Hans-Werner Bedersdorfer – Ines Bose – Hartwig Eckert –
Hellmut K. Geißner – Lutz Götze – Cornelia Gräsel – Norbert Gutenberg –
Christa M. Heilmann – Mary Hinchcliff-Pelias – Ursula Hirschfeld –
Siegrun Lemke – Carl Ludwig Naumann – Jürgen Oelkers –
Marita Pabst-Weinschenk – Thomas Pietzsch – Elke Schmidt – Sibylle Seib –
Wolfgang Spang – Carmen Spiegel – Susanne Thiel – Susanne Zimmermann

Ernst Reinhardt Verlag München Basel

Der Herausgeber:

Prof. Dr. habil. *Norbert Gutenberg*, M. A., leitet das Fachgebiet „Sprechwissenschaft und Sprecherziehung“ an der Universität des Saarlandes, Saarbrücken

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

ISBN 3-497-01726-4

ISSN 0944-2898

© 2004 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

Reihenkonzeption Umschlag: Oliver Linke, Augsburg

Satz: ew print & medien service gmbh, Würzburg

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg

Ernst Reinhardt Verlag, Kemnatenstr. 46, D-80639 München

Net: www.reinhardt-verlag.de Mail: info@reinhardt-verlag.de

Inhalt

Norbert Gutenberg

Schule und Lehrerbildung:

„Projekt“ für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung – zur Einleitung 7

I. Sprechwissenschaft und Schule: Grundlagenforschung und Programmatik

Jürgen Oelkers

Hat Schule etwas mit Bildung zu tun? 22

Christa M. Heilmann

Sprechwissenschaftliche Empirie und schulische Praxis – ein Brückenschlag . . 30

Carl Ludwig Naumann

Seit über 80 Jahren steht die Sprecherziehung draußen vor dem Schultor.

Warum ist die Schwelle so hoch? 37

II. Didaktik mündlicher Kommunikation für den Deutschunterricht: Unterricht in mündlicher Kommunikation

Lutz Götze

„Deutsch als Fremdsprache“ an deutschen Schulen 48

Ines Bose

Sprechwissenschaftliche Leselehre und Schule 54

Carmen Spiegel

Diskussion im Klassenzimmer – wie im Fernsehen? 62

III. Schule als Kommunikationsraum: Mündliche Kommunikation in der Didaktik (auch der anderen Fächer): Unterricht als mündliche Kommunikation – Lehrer-Lehrer-, Schüler-Schüler-, Lehrer-Eltern-Kommunikation

Cornelia Gräsel

Das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch:

eine problematische Kommunikationsform für das Lernen 78

Hartwig Eckert

Sprecherziehung durch nationalsprachliche Stimmigkeiten
im Fremdsprachenunterricht 88

Mary Hinchcliff-Pelias

Interkulturelle Kommunikation im Brennpunkt der Kommunikations-
pädagogik – Möglichkeiten und Perspektiven im Studium 94

Sibylle Seib

Grundschulkindern sprechen während ihrer Internetrecherche 104

Wolfgang Spang

Medienfeedback in der Schule 114

**IV. Sprechwissenschaftlich-sprecherzieherische Konzepte
für die Lehrerbildung: Hochschule, Seminar, Fortbildung**

Hans-Werner Bedersdorfer

Lehrerbildung der Zukunft – Zukunft der Lehrerbildung 124

Lutz Christian Anders

Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen als Gegenstand der Lehrerbildung 137

Hellmut K. Geißner

PISA fordert kommunikationspädagogische Konsequenzen 145

Ursula Hirschfeld

Ausspracheprobleme nicht deutschsprachiger Schülerinnen und Schüler
an deutschen Schulen 155

Siegrun Lemke, Susanne Thiel, Susanne Zimmermann

Zur Notwendigkeit der Überprüfung stimmlich-sprecherischer Eignung
für den Lehrerberuf 164

Marita Pabst-Weinschenk

Bildungsstandards „Mündliche Kommunikation“ 172

Thomas Pietzsch, Elke Schmidt, Norbert Gutenberg, Cornelia Gräsel

Erste Ergebnisse aus einer Trainingsstudie zur Förderung
der phonologischen Bewusstheit: ein Vergleich von Kindern mit Deutsch
und solchen mit anderen Sprachen als Erstsprache 181

Mitarbeiterverzeichnis 192

NORBERT GUTENBERG

Schule und Lehrerbildung: „Projekt“ für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung

Zur Einleitung

Beim Nachdenken über Entwicklungsmöglichkeiten und Entwicklungstendenzen des Fachs sollte es EINE Leitfrage geben: Reagiert und wie reagiert das Fach auf Entwicklungen und Entwicklungstendenzen der Kommunikationswirklichkeit der Gesellschaft, ist es in der Lage, vorhandene Entwicklungen zu begreifen, indem es sie in der Forschung verarbeitet, in der Theorie kritisch reflektiert und in der Pädagogik darauf antwortet; ist es in der Lage, Tendenzen und Möglichkeiten der Kommunikationsrealität zu erfassen und zu antizipieren, um auch Fragen der Zukunft mündlicher Kommunikation zumindest formulieren zu können? Was sind Veränderungen der Kommunikationswirklichkeit, auf die das Fach unbedingt theoretisch und pädagogisch zu reagieren hätte?

- Die Bedeutung der Medien jeder Art im Kommunikationsalltag nimmt zu. Dies zweifach: Die audiovisuellen Konsummedien bieten eine immer größere Vielfalt, die immer stärker genutzt wird. Die zum Teil ebenfalls schon audiovisuellen Arbeitsmedien (Computer und ihre Vernetzung) bestimmen immer stärker die Arbeitswelt (sei es im Büro, in der Produktion oder am häuslichen Arbeitsplatz). Die Verschmelzung beider Medienwelten steht bevor, mit Konsequenzen, die man sich ausmalen sollte.
- Die Bedeutung interkultureller Kommunikation nimmt sowohl international als auch innerstaatlich zu, wirtschaftlich, politisch, lebensweltlich. Nicht immer ist sie freiwillig, mitunter erzwungen durch politische Umbrüche (Krieg, Flüchtlingsströme, Arbeitsmigration, wirtschaftlicher Druck usw.)
- Die Krise des Bildungssystems verschärft sich zusehends, besonders im Primar- und Sekundarbereich: Die Schule wird ihrer überkommenen gesellschaftlichen Funktion als Disziplinierungssystem für die auf dem Paradigma der Herrschaft beruhende „formale Organisation“ der Arbeitswelt (bei gleichzeitiger minimaler Wissensvermittlung – minimal in den Ergebnissen angesichts des betriebenen Lehraufwandes) immer weniger gerecht – vielleicht weil *diese* Disziplinierung nicht mehr gebraucht wird?
- Arbeitswelt, Öffentlichkeit und Lebenswelt verändern sich seit den politischen (1989/1990), kulturellen (1968) und wirtschaftlichen Brüchen (Arbeitslosigkeits- und Produktionsentwicklung seit 1967 und wieder 1989/90 in sich beschleunigenden Zyklen), wenn nicht radikal, so doch existenziell: Produktionsverfahren bewegen sich weg von einer tayloristischen Arbeitsorganisation und erzwingen auch Managementverfahren, die eine Organisation nicht mehr im letztlich militärischen Befehls-Gehorsam-Schema leiten, sondern, bis auf die Ebene der materiellen Produktion, eher als verantwortliche Kooperation in und zwischen Teams: Die Arbeitswelt erfordert Partizipation aus ökonomischer Notwendigkeit, sie demokratisiert sich in dieser Hinsicht zusehends. Der Produktivitätsfortschritt vergrößert gleichzeitig mit jeder Rezession unter Rationalisierungsdruck die Arbeitslosigkeit; die Zwei-Drittel-Gesellschaft bildet sich aus mit allen Negativkonse-

quenzen, wie zum Beispiel dem zunehmenden Gewaltpotential besonders unter Jugendlichen. Während die Medienöffentlichkeit immer globaler, oberflächlicher, „inszenierter“ wird, bilden sich seit Anfang der achtziger Jahre immer mehr Partikularöffentlichkeiten in Bürgerinitiativen, Gemeinden (auch Kirchengemeinden), Selbsthilfegruppen, u. Ä. heraus, in denen Betroffene versuchen, in ihrem unmittelbaren Umfeld Politik zu gestalten. Während die „repräsentative Politik“ die Charakteristiken verstärkt, die sie zum „Showgeschäft“ machen, wird die Bürgerdemokratie, wie beschränkt die Anliegen mitunter auch sein mögen, intensiver.

All dies führt zu tief greifenden Veränderungen der Lebenswelt, auch negativen (wenn man zum abgehängten Drittel gehört!), zu Wertewandel und zu kulturellen Neuerungen wie zum Beispiel der veränderten Einstellung zur Umwelt (auch Praxis?), aber vor allem der größeren Partizipationsansprüche (auch -chancen?) der Frauen. All diese hier nur grob skizzierten Veränderungen laufen natürlich nicht unabhängig voneinander, sondern bedingen und beeinflussen sich gegenseitig.

Selbst diese grobe Skizze zeigt, dass hier auf Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung große Aufgaben warten, sowohl in der Ausbildung qualifizierter Lehrer, Hochschullehrer und Erwachsenenbildner als auch in der Forschung, die für solche Ausbildung Grundlage sein muss. Weil Kommunikation die Zentralkategorie des geschilderten Problemkomplexes ist – interkulturell, medial, interpersonal –, sind Sprechwissenschaft für die Kommunikationsforschung und Sprecherziehung für die Kommunikationspädagogik gefordert. Dies sollte nicht als Alleinvertretungsanspruch gedeutet werden, im Sinne eines früher eher im Westen vertretenen Hase-und-Igel-Prinzips („ick bün all do“), das aber folgenlos blieb, weil der damit erhobene Anspruch nur selten wissenschaftlich eingelöst wurde, sondern eher interdisziplinär; marktwirtschaftlich gesprochen sollten hier die drei großen K gelten: Konkurrenz-Kooperation-Konzentration.

Beim Nachdenken über Entwicklungsmöglichkeiten und Entwicklungstendenzen des Fachs sollte EINE Leitlinie gelten: „Neuheiten“ sind nicht alternativ zu bisherigen Arbeits- und Forschungsfeldern zu konzipieren, sondern vielmehr so, dass sie an diesen anknüpfen, sie ergänzen, ältere, vielleicht vergessene Ansätze entdecken und aktualisieren. Vielfach wird sich zeigen, dass „neue“ Entwicklungen zwar nicht alter Wein in neuen Schläuchen, aber doch „alte“ Ideen mit neuen Akzentuierungen sind.

Im Folgenden möchte ich Forschungsaufgaben umreißen, die sich der Sprechwissenschaft stellen; dabei werde ich versuchen, wenigstens anzudeuten, welche pädagogischen Aufgaben sich für die Sprecherziehung ergeben. Die Aufgliederung dieser (Forschungs- und Bildungs-)Aufgaben nach den Teilfächern kann ich nur andeuten, sie wird zum Teil ja erst Ergebnis jener Forschung sein können. Erst im Verlaufe solcher Forschungen und beim Versuch ihrer pädagogischen Umsetzungen wird sich der ganze Horizont der Zukunftsaufgaben erschließen. Ich will hier daher nicht einen „endgültigen“ Katalog entwickeln, sondern lediglich die nächstliegenden, sich geradezu aufdrängenden „Projekte“ andeuten. „Projekte“ steht in Anführungszeichen, weil damit nicht konkrete, bei der DFG zu beantragende Forschungsprojekte gemeint sind, sondern Forschungs- und Bildungsfelder, die für das Fach Zukunfts-„Projekte“ sind.

- Sprechen/Schreiben:
Veränderungen im Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit
- Organisationsrhetorik:
Veränderungen bei Kommunikationsprozessen und -strukturen in Unternehmen, Verwaltungen, Verbänden etc.
- Interkulturelle Kommunikation:
Veränderungen der gesellschaftlichen Kommunikation
- Medien:
Weiterentwicklungen der Arbeits- und Konsummedien und ihr Zusammenwachsen (Vgl. Gutenberg 2001; Gutenberg 1999a, b, c)

Auf ein „Projekt“, das im pädagogischen Schnittpunkt aller anderen steht, möchte ich genauer eingehen: die Schule.

Sie ist gleichzeitig der pädagogische Kristallisationspunkt aller anderen „Projekte“ und eine ganz eigene Aufgabe, die fortsetzt, was das Fach seit den 20er Jahren in der Lehrerbildung an Aufbau geleistet hat, bis hin zu den „Denkschriften zur Bildungsreform“ der DGSS von 1969 und ihrem Niederschlag in den westdeutschen Lehrplänen und der Rolle der Sprecherziehung in der Lehrerbildung der DDR. Die anderen „Projekte“, zunächst verstanden als Forschungsaufgaben, haben natürlich eine sprecherzieherische Konsequenz in der Erwachsenenbildung als Fort- und Weiterbildung, beruflich und allgemeinpolitisch. Wenn aber Erwachsenenbildung nicht ewig kompensatorisch sein soll, immer nur ausbügeln, was Schule systematisch versäumt, so muss das Fach sich an der Diskussion über den Umbau der Schule heftiger beteiligen als zurzeit wahrnehmbar. Zur Motivation möchte ich zunächst einige, das Bildungssystem betreffende Interdependenzen zwischen den zu Beginn geschilderten Entwicklungstendenzen der Kommunikationswirklichkeit skizzieren, dabei und danach Aufgaben für die Schule aufwerfen und weiteruntersuchen:

Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Medienwelt, der Tendenz zur Zwei-Drittel-Gesellschaft und der Krise des Bildungssystems: Konsummedien und der Zustand von Haupt- und Grundschulen befördern den Sekundäranalphabetismus, befördern die Gewalttendenzen bei Jugendlichen in Problemgebieten und -gruppen.

Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Medienwelt und der Veränderung der Produktionssphäre: Die Arbeitsmedien und der Produktivitätsdruck befördern Vernetzung und Partizipation (gleichzeitig deklassieren sie unerbittlich alle, die weder die Sozialkompetenz für partizipative Arbeitsprozesse noch die Nutzungskompetenz für die Arbeitsmedien besitzen).

Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Medienwelt, der Krise des Bildungssystems und der Bürgerbeteiligung: Die Konsummedien verstärken die Entwicklung der „öffentlichen Politik“ hin zum „Showgeschäft“, die Arbeitsmedien verbessern die Chancen des Netzwerkes der Betroffenen; dieses wird umso intensiver, je stärker die Verdrossenheit über die repräsentative Politik wird. Dabei wird die Schule ihren verfassungsmäßigen Erziehungsauftrag – „mündige Bürger im demokratischen Staat“ – immer weniger gerecht; sie erzeugt durch ihre historisch gewachsene „disziplinierte“ Organisationsform diesen Menschentypus per definitionem nicht – durch die Liberalisierung der Erziehung nach

den Kulturbrüchen von 1968 und 1989 *kann* sie jenen alten disziplinierten „brauchbaren Angestellten“ gar nicht mehr erzeugen: Das Resultat ist Chaos, Anomie und Gewalt. Die demokratische Sozialisierung bleibt den bürgerlichen Partikularöffentlichkeiten überlassen, die aber jenem abgehängten Drittel der Gesellschaft nicht zugänglich sind. Gerade für dieses wäre aber eine demokratische Sozialisation besonders dringlich; darüber hinaus wird gerade hier eine intensive Medienpädagogik gebraucht mit dem Ziel einer auf die Konsummedien gerichteten Überredungskritik.

Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Produktivitätsentwicklung und der Krise des Bildungssystems: Die rasche Entwicklung von Wissenschaft und Technik macht die Kenntnisvermittlung vor allem in den Schulen obsolet; stattdessen entsteht ein Bedarf an permanenter Fort- und Weiterbildung in der Arbeitswelt, gleichzeitig erzeugt der „heimliche Lehrplan“ der Schule nicht mehr die Sozialkompetenzen, deren die Arbeitswelt bedarf: nicht mehr in erster Linie geschmeidige Anpassung an rigide Organisationsstrukturen, sondern Fähigkeit zur verantwortlichen Partizipation in kleinen flexiblen Organisationseinheiten. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Katalogisierung des zu vermittelnden Wissens in die klassischen Schulfächer und die Mechanisierung seiner Vermittlung im 45-Minuten- oder Stundentakt (wobei die Reihenfolge im Schultag nichts mit Sachlogik, sondern mit Dienstplanlogik zu tun hat, weit eher mit der (funktionalen) Erziehung zur Arbeitsdisziplin zu tun hat als mit irgendeinem inneren Bildungsziel). So, wie diese mit den Veränderungen der Arbeitswelt und den damit verbundenen anderen Anforderungen an Sozialkompetenz, mit kulturellem Wandel hin zu Partizipationstendenzen der Bürger (zumindest in den oberen zwei Dritteln der Gesellschaft) obsolet geworden ist, so ist es auch das Katalogmodell des Wissens und die Idee eines zu vermittelnden Wissenskanons. Die Konsequenzen für den Fächerunterricht und den Fachlehrer liegen auf der Hand: Sie bedrohen vollkommen die Struktur des Unterrichtssystems!

Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Tendenz zur Plurikulturalität in der Gesellschaft und der Krise des Bildungssystems: Arbeitsmigration und Flüchtlingszustrom, Internationalisierung der Wirtschaft finden im Bildungssystem nur wenig Antwort – es fehlt die Vermittlung interkultureller Verständigungsfähigkeit, sei es im Alltagsleben, sei es im Beruf. Hier fehlt Kooperationsfähigkeit in plurikulturellen Arbeitskontexten, dort erhalten die Gewaltpotentiale der Zwei-Drittel-Gesellschaft rassistische Nahrung.

Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung (Verknüpfung) der Medienwelt (unter technisch-wissenschaftlichem Aspekt) und der Krise des Bildungssystems: Die bevorstehende Medienverknüpfung (Telefon-PC-TV-Integration) hat für die Kommunikationsprozesse von Arbeitswelt und häuslichem Alltag Konsequenzen unter dem Aspekt der Vernetzung des Medienkonsums und damit nicht nur gewollte gesellschaftlich-politische Folgen; diese Folgen sind wesentlich geprägt durch Veränderungen im Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, die durch technische Potentiale hervorgerufen werden. In den Konsummedien hat sich ohnehin schon eine visuell dominierte (TV) und eine sonoreprägte Auralität entwickelt: Fernsehen und Rundfunk als Hauptlieferanten von Welt-erfahrung und Erlebnissen auf visuellen und auditiv-musikalischem Weg ohne diskursive Verbalität: In dem Maße, wie der Hörfunk seine Wortsendungen reduziert, bzw. auf Wellen beschränkt, die nur von literarischen Eliten gehört werden, reduziert sich der Anteil der Schriftlichkeit im Alltag der Medienkonsumenten. Die Entwicklung des PCs, wo er Konsummedium wird, führt ebenfalls zur Reduktion von Schreiben und Lesen, die Bedienung geht über Piktogramme und Mausclick. Wenn jetzt schon von einer sekundären Oralität die Rede ist, um wie viel mehr dann, wenn die technische Entwicklung von Sprachanalyse und -synthese einen oral-auralen Computer ermöglicht?

Der eingangs erwähnte „pädagogische Kristallisationspunkt“, der das „Projekt Schule“ sein soll, lässt sich auf den Begriff bringen, wenn man das Gesamtlehrziel von Sprecherziehung in der Schule pointiert als „politische Bildung“. Unabhängig von dem, was Sprecherziehung in der Schule in den verschiedenen Schulsystemen ideologisch-inhaltlich immer auch gewesen ist – sei es in den preußischen Lehrplänen, sei es in den NS-Lehrplänen von 1938, sei es in der DDR, sei es in den Lehrplänen einiger Bundesländer der BRD nach den „Denkschriften“ 1969, – „politische Bildung“ war es allemal, höchst unterschiedlichen Geistes Kind zwar, aber „Bildung“, weil Haltungen und Fähigkeiten der Schüler geformt werden sollten, und „politisch“, weil diese Haltungen und Fähigkeiten auf das jeweilige gesellschaftlich-politische System orientiert waren und sind. Unter den derzeitigen Prämissen ist das Ziel dieser „politischen Bildung“, ob in Schule oder Erwachsenenbildung, die Mündigkeit des Bürgers. So jedenfalls postulieren es die Schulgesetze, die in manchen Bundesländern Teil der Landesverfassung sind. Wie lässt sich unter den gegenwärtigen Bedingungen zur Mündigkeit erziehen? – was bekanntlich nur geht, wenn sie im Erziehungsprozess antizipiert wird! Welchen Beitrag können Sprechwissenschaft und Sprecherziehung dazu leisten?

Wenn die Schule pädagogischer Kristallisationspunkt der anderen „Projekte“ ist, so kommen mindestens drei zu berücksichtigende Dimensionen hinzu.

Aus „sprech-erziehungswissenschaftlicher“ Sicht ist klar, dass etwa ein Projekt „interkulturelle Kommunikation“ Konsequenzen haben wird für Unterrichtsziele und -inhalte, aber, der Grundeinsicht in die Dialektik von Erziehung-zum-Sprechen und Erziehung-durch-Sprechen folgend, auch für die Unterrichtsmethodik qua Kommunikation im Unterricht und in der Schule überhaupt: Wenn die Schule einen Beitrag leisten soll zur rationalen Konfliktlösung zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen, ethnischer Gruppen, Nationalitäten und Herkünfte in diesem Einwanderungsland Bundesrepublik Deutschland, so muss die Schule selbst Erfahrungs- und Lernfeld für diese Kommunikationsbefähigung sein, faktisch selbst einlösen, was sie als Gesamt-erziehungsziel propagiert. Bei diesem Anspruch müssen selbstverständlich die Konsequenzen für die Lehrerbildung (Aus- und Fortbildung) mitbedacht werden, bis hin zu Fragen wie diesen: Ist die zweistufige Lehrerausbildung weiterhin sinnvoll? Sollte eine im Land oder in Europa gesprochene Fremdsprache auch für die Nichtfremdsprachenfächer obligatorisch sein? Welche Konsequenzen für die Persönlichkeitsbildung der künftigen Lehrer/-innen haben Anforderungen an interkulturelle Kommunikationsfähigkeit und die Fähigkeit ihrer Vermittlung, und müsste nicht demzufolge die Lehrerbildung viel weniger Vermittlung von Wissen (1. Stufe) und Methoden (2. Stufe) sein als „Menschenbildung“ von Anfang an?

Nun sind dies Fragen an ein „Projekt Hochschule“ auf dem Feld der Lehrerbildung, die erst verfolgt werden sollten, wenn ein „Projekt Schule“ Konturen gewinnt. An diesen Konturen möchte ich nun ein wenig zeichnen, indem ich die sprechwissenschaftlich-sprecherzieherischen Teilgebiete mit dem Kommunikationssystem Schule insgesamt und dem Deutschunterricht speziell an einigen Schnittstellen zusammen-

bringe, die sich durch die übrigen „Projekte“ und die zuvor skizzierten Zusammenhänge mit der Krise des Bildungssystems ergeben. Es wird dabei den Kundigen deutlich werden, auch ohne expliziten Hinweis an den jeweiligen Stellen, wie sehr all diese Teilideen anknüpfen an die älteren pädagogischen und sprechwissenschaftlichen Konzepte wie sie, auch von Sprecherziehern, in der Reformpädagogik, der Arbeitsschulbewegung, später der polytechnischen Erziehung in der DDR, der Kunsterzieherbewegung, der Basisarbeit in der preußischen Lehrerbildung, der Laienspielbewegung, der Halleschen Ausspracheforschung u. a. vorgeprägt worden sind.

Rhetorische Kommunikation

Im Sinne politischer Bildung dürften hier die übrigen „Projekte“ der Schule die gewichtigsten Aufgaben stellen. Medienentwicklung, interkulturelle Kommunikation und Tendenzen zu partizipativen Kommunikationsstrukturen in der Arbeitswelt bilden den Hintergrund, auf den sich für die Schule ein Geflecht von Bildungszielen abzeichnet, auf das sie nicht nur in ihren Stoffplänen, sondern auch in ihrer eigenen Kommunikationsstruktur hinarbeiten muss. Dabei ist die Einführung in die Nutzung der Arbeitsmedien noch am ehesten einzulösen in dem Maße, wie diese in der Schule selbst als Unterrichtsmedien vorkommen.

Anders ist das schon bei der Aufgabe einer Pädagogik der Konsummedien. Hier werden dringend sprecherzieherische Konzepte gebraucht, die unter dem Kriterium der Überredungskritik zu einer Nutzung der informativen und persuasiven Medienangebote anleiten. Vorstellbar ist hier, das methodische und didaktische Inventar, das das Fach für die Aus- und Fortbildung der Medienmacher bereitstellt, schulspezifisch anzuwenden: Ganz sicher ist eine kritische Mediennutzung leichter, wenn man die Produktionsbedingungen, hier bezogen auf Sprache und Sprechen im Verhältnis zu Ton und/oder Bild, durch praktische Erfahrung nachzuvollziehen gelernt hat. Damit käme gleichzeitig das Projekt „Sprechen/Schreiben“ auch medienrhetorisch in die Schule hinein. Das Fach seinerseits könnte Anschluss finden an die sich stürmisch etablierende Medienpädagogik, die dabei ist, Sprecherziehung endgültig aus der Schule zu verdrängen, sowohl als Unterrichtsfach als auch als Unterrichtsprinzip. Da die Medienpädagogik die Problematik einer Entwicklung der Konsummedien zu unterschätzen scheint, die gerade in der sich abzeichnenden Verbindung der Konsum- mit den (bislang noch) Arbeitsmedien auf eine Entsprachlichung hindeutet, und zwar durch die zunehmende Visualisierung im Fernsehen und musikalische Sonorisierung im Hörfunk (Prototyp hier die musikunterlegten Nachrichten, dort der Videoclip), sind Sprechwissenschaft und Sprecherziehung hier besonders gefordert. Je mehr die Bilder und Klangfluten der Medien das Gespräch auf die Routinen der Alltagskommunikation reduzieren, umso mehr müsste die Schule die Chance bieten, das Gespräch in mehr als seiner phatischen Dimension zu erfahren als lohnende, befriedigende Form von Begegnung und Beziehung. Sprech-, besser: *Gesprächserzieherische* Medienpädagogik hätte somit nicht nur die Medien selbst zum Inhalt, sondern gerade das, was der Medienkonsum im kindlichen Alltag zurückdrängt: Wenn der Medienkonsum das Miteinandersprechen qualitativ und quantitativ reduziert, muss es an anderer Stelle sowohl in der personalen als auch in der sachlichen Dimension kompensatorische Gesprächschancen geben. Damit ist in allererster Linie nicht der Stoffplan des Unterrichts, sondern die Unterrichtskommunikation selbst angesprochen – was wiederum zurückführt zu der oben schon angeschnittenen Frage der Persönlichkeitsbildung der Lehrer, auch zu der Frage danach, ob nicht auch der Stoffkanon der Schule, die Fächereinteilung und die stupide Gliederung des

Schultags in 45-Minuten-Einheiten obsolet geworden sind. Wenn die Schule, jenseits und unterhalb des verfassungsmäßigen Erziehungsauftrags, die gesellschaftliche Funktion der Vorbereitung auf die je gültigen kulturellen Muster hat, so müsste sie sich ausrichten auf die Erfordernisse der Arbeitswelt, die mehr als die nach der herkömmlichen Struktur allfällige Disziplinierung die Fähigkeit zur partizipativen Kooperation verlangen für die Erfordernisse einer Lebenswelt, die geprägt ist durch die Verwerfung einer plurikulturellen Zwei-Drittel-Gesellschaft, deren unteres depriviertes Drittel von Gewaltbereitschaft geprägt ist, gleichviel ob mono- oder plurikulturell.

Jene Ausrichtung müsste einsetzen an der schulischen Lebenswelt selbst, die ja auch nur ein Spiegel der gesellschaftlichen Verhältnisse ist, in denen sie existiert, ob partizipative Kooperation oder Gewaltbereitschaft, ob interkultureller Kontakt oder Barriere, ob Mediennutzung oder Medienabhängigkeit, ob Analphabetismus oder elaborierte Mündlichkeit, – sie finden an der Schule selbst statt, sie sind Alltag der Schulwirklichkeit. An ihnen in der Schule gilt es zu arbeiten. Dazu bedarf es einer erweiterten Kommunikationsfähigkeit und Kommunikationssteuerungsfähigkeit der Lehrer. An ihrer Ausbildung mitzuarbeiten durch neue Lehreraus- und -fortbildungskonzepte in gegenstandstheoretischer wie erziehungswissenschaftlicher Forschung sind Sprechwissenschaft und Sprecherziehung aufgerufen.

Wenn in der Tat der Fächerkanon obsolet geworden sein sollte – ebenso sehr, weil die Schule mit dem Wachstum des wissenschaftlichen Wissens nicht mithalten kann, als auch, weil die Fähigkeit, sich permanent Wissen anzueignen, wichtiger geworden ist als das aktuelle Wissen selbst (Schlagwort: „lifelong learning“) –, dann steht die Schule vor völlig neuen Formen der Lehrorganisation und der Kooperation zwischen den einzelnen Fachvertretern, bei denen die Kommunikationsprozesse zwischen Lehrern und Lehrern, Lehrern und Schülern, Schülern und Schülern immer wichtiger werden: Die Rhetorik der Schule wird Methode des Lernen-Lernens. Dabei ist auf Konzepte der Reformpädagogik, der Arbeitsschulbewegung, des polytechnischen Unterrichts und neuere nichtstoff- und fachorientierte pädagogische Ansätze (z. B. das Team-Kleingruppen-Modell) zurückzugreifen. Auch Strömungen der bildungstheoretischen Didaktik können hier herangezogen werden.

Ästhetische Kommunikation

Auch sie kann zunächst medienpädagogisch ansetzen: Die Konsummedien, der PC als Spielgerät, Video, CD und CD-ROM enthalten multimedial Sprache und Sprechen, mitunter musikalisch, zumindest Stimme und (Sprech-)Ausdruck als ästhetische Elemente. Unabweisbar ist hier die Einsicht, dass „ästhetische Erziehung“ nicht mehr fächermäßig eingeteilt werden kann in Literatur, bildende Kunst und Musik; dem „Hypertext“ der Medien, gewoben aus Sprache, Bild und Musik, ob im Netz oder auf CD-ROM, ob als Videoclip oder Werbespot, ist nur beizukommen in einer integrierten „ästhetischen Erziehung“ als Medienpädagogik, die freilich, gerade um die Medialität der Medien zu begreifen, die „immedialen“ Formen wie Theater, Dichtungssprechen, Selbstmusizieren und Malen etc. nicht vernachlässigen darf. (Als „immedial“ wird hier dasjenige verstanden, was ohne elektronische Mitteilung (Bild- und Tonträger, Bild- und Tonverbreiter) rezipiert oder auch selbst produziert wird.)

Das hier implizierte Prinzip des Selbermachens gilt nicht nur für die immediale Stufe, sondern selbstverständlich auch für die mediale: Nur wer weiß, wie Medien gemacht werden, hat die Voraussetzungen für das, was oben „Überredungskritik“ genannt wurde (ob unter rhetorischem oder ästhetischem Aspekt – gleichviel). Dieses „Wissen“ ist aber nicht kognitiv zu vermitteln, sondern nur durch Erfahrung.

Ich kann nicht einschätzen, ob der nun folgende Appell als Ausdruck einer Rückzugspolition, einer inhaltlichen Verteidigung eines eigentlich verlorenen Postens zu werten ist, oder ob seine Realisierung einlösen würde, was er beabsichtigt:

- Die Absicht ist, der Virtualität der Medienästhetik (z. B. den Spielwelten im Internet) bis hin zur totalen Cyberworld eine stofflich-sinnliche Empirie des Ästhetischen wenigstens zur Seite zu stellen, damit eine Grundlage vorhanden ist, die Virtualität des Virtuellen auch als solche zu begreifen; bezogen auf den sprechwissenschaftlichen Gegenstand geht es hier darum, die Sprachlichkeit des Ästhetischen nicht völlig in der Visualität und Sonorität der Medien verschwinden zu lassen (obwohl hier einige der nur als Texte existierenden Spielwelten noch Anhaltspunkte bieten). Schließlich geht es darum, die ästhetische Rezeption als einen Vorgang zu erhalten, der vom Rezipienten aktiv gemacht wird, nicht lediglich vom Datenhandschuh in ihm stimuliert wird. Letztlich muss Ziel der Medienpädagogik sein, dass nur die aktiv genießende Wahrnehmung als ästhetisch gilt, nicht aber die passiv erlittene Suggestion.
- Der Appell ist z. B. die Bestrebungen der Berliner Theaterpädagogen der 70er Jahre wieder aufzugreifen, Theater als Schulfach einzurichten, die darstellende der bildenden und musizierenden Kunst zur Seite zu stellen (warum übrigens dann nicht auch die anderen“ redenden Künste“ wieder in die Schule einführen?), damit die alte Verbindung zwischen Sprecherziehung und Laienspiel wiederbelebt und die Sprecherziehung für die Berufstheaterausbildung auch für den Schul- und Amateursektor interessant wird. Der Appell ist auch, den Literaturunterricht in dem Sinne zu „oralisieren“, dass er in den unteren Klassen entwickelt wird aus den Sprach- und Sprechspielen der Kinder, also auf eine schulische Spielpädagogik aufbaut, die auch, aktiv und rezeptiv, Puppenspiel einschließt. So mündet er später zwanglos (für die Dramenliteratur) in eine Theaterpädagogik und reicht, für die anderen Gattungen, über eine „realrhapsodische“ Phase intensiven spielerischen Sprechens und Hörens von Dichtung in eine zunächst auditive, dann auch visuelle Medienpädagogik (sowohl produktiv als auch rezeptiv) vom Hörspiel über Literaturkassette zu CD-ROM und Hypertext im Internet, bezieht auch Videoclip, Werbung ein, mit Unterricht in multimedialem „creative writing“ und ist, wegen der immer engeren Verbindung visueller und musikalischer Elemente mit sprachlich-textuellen, auch mit Musik- und Kunsterziehung eng verzahnt. All dies natürlich auch – und zunehmend – mit einer interkulturellen Dimension.

Elementarprozesse/Sprecbildung

Hör-(verstehens-) und Sprechdenkerziehung, Atem- und Stimmbildung, Lautbildung, Sprechausdrucksdifferenzierung, Leselehre – das sind die klassischen Arbeitsgebiete dieses Teilfachs, die allemal auf zum Teil spezifisch-sektorale Anforderungen der rhetorischen und ästhetischen Bildung vorbereiten. Sie gilt es, an den durch die „Projekte“ dem Fach neu gestellten Aufgaben durchzumustern, dabei aber auch klassische Arbeitsfelder des Fachs in Forschung und Lehre miteinzubeziehen.

Ein solches ist z. B. die Lehrerbildung. Vor allem im Bereich der Elementarprozesse, aber auch bei Pathologie und Therapie (s. u.) hat sie sich seit der Aufbauarbeit in der preußischen Lehrerbildung immer wesentliche Aufgaben gestellt. Die Thematisierung rhetorischer Kommunikation als dialektisch verschränkte Einheit von Inhalt und Methode des Unterrichts darf nicht dazu führen, die Bereiche zu vernachlässigen, in denen systematische Sprechbildung Ziel und Inhalt des Deutschunterrichts ist. Zwar sind alle Lehrer qua Sprechvorbild immer „Sprecherzieher“, zwar ist die Fähigkeit der Schüler, Fragen zu verstehen, verständlich zu antworten, Referate zu halten, vorzulesen etc. in allen Fächern zu fördern; aber der Deutschunterricht wird es zuallererst sein, der die Elementarprozesse –

oben skizziert – systematisch in speziellen Lehrangeboten zu entwickeln hat. Die außerschulischen „Projekte“ führen hier zu neuen Akzenten:

(1) Hörerziehung als Basis einer jeden elementaren Sprecherziehung ist vor allem medienpädagogisch neu zu konzipieren. Wenn etwas dran ist an Thesen von der Visualisierung der Kultur durch Fernsehen und seine Derivate, so muss Hörerziehung versuchen, die auditive Dimension zu intensivieren. Wenn etwas dran ist an Thesen von der a-verbalen, folglich a-rationalen Sonorisierung, bildbegleitend oder rein musikalisch im Hörfunk und seinen Derivaten, so muss Hörerziehung versuchen, die verbale Dimension zu intensivieren. „Hören als Sprachunterricht“ könnte hier ein Motto sein. Die derzeitige Medienentwicklung scheint ja die visuelle Dimension zur dominanten zu machen mit sonorer Untermauerung, die auditive Dimension scheint in der Tat weniger ein Hörverstehen auch sprachlicher Äußerungen als ein Hören musikalischen Schalls zu befördern: auditiv wie visuell ein Ansprechen unmittelbarer affektiv-emotionaler Reaktion, Affektation, nicht Apperzeption. Analog zum Lesen im Literaturunterricht liegen hier wesentliche Bildungsaufgaben mit dem Ziel einer differenzierten, auch verbalen, Hör-(verstehens-)fähigkeit für unterschiedliche psychische und soziale, sprachliche und sprecherische Muster – und dies durchaus nicht a- oder gar antiemotional! – Affektation durch Apperzeption. Die Kooperationsmöglichkeiten mit dem Unterricht in Musik und bildender Kunst und eventuell (wenn vorhanden) dem Schulspiel liegen auf der Hand.

(2) Angesichts des Verstummens vor der Bilder- und Klangflut der Medien, angesichts schriftlichen (zunehmend auch piktographischen) Arbeitens mit dem Computer, angesichts der gleichzeitig wachsenden Barrieren zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen in der gleichen Gesellschaft (wobei ich hier nicht nur ethnisch differente Gruppen meine!) kommt den „Übungen zum mündlichen Ausdruck“, dem Sprechdenken, besondere Bedeutung zu. Dabei ist hier kein Gegensatz zur Schreiberziehung gemeint. Gerade durch die Verschiebungen hin zu einer sekundären Oralität sollte Sprechdenkerziehung auf Schreiberziehung fördernd ausstrahlen, umgekehrt Schreiberziehung als Basis einer literaten Mündlichkeit konzipiert werden. Abgesehen von der in ihr enthaltenen Propädeutik sozialverbalen Hörverstehens, der Leselehre, der ästhetischen Kommunikation ist diese Hörerziehung auch erste Stufe einer analog zu sehenden Sprechdenkerziehung. Wenn es nun einmal so ist, dass unsere entscheidenden Denkfähigkeiten, nach der qualitativen Verquickung von Intelligenz- und Kommunikationsentwicklung (sowohl onto- als auch phylogenetisch), sprachgebunden und auch nach vollständiger Abstraktion immer noch sprachlicher Herkunft sind, dann ist Sprecherziehung, die auf Ausbildung mündlicher Formulierungsfähigkeit zielt, zwangsläufig immer auch Denkerziehung. Damit ist sie auch elementare Voraussetzung einer Erziehung zur Mündigkeit.

Da die konventionelle Schreiberziehung, z. B. Aufsatzlehre, offenbar mit dem Problem einer zunehmenden Entliterarisierung nicht fertig werden kann, scheint es geboten, sich den natürlich auch im Computerzeitalter sich weiterhin stellenden Aufgaben schriftlicher Kommunikation neu zu nähern, sub specie oralitatis Schriftlichkeit sprechnah zu entwickeln, bzw. an solchen (dem PC-Zeitalter gemäßen) Formen anzusetzen, etwa den schriftlichen Kommunikationsformen im Netz. In der Gegenbewegung gälte es, den alten sprechkundlichen Mündlichkeitsfanatismus endgültig zu überwinden und das Sprechdenken auch vom Schreiben her aufzubauen, also auf das Ziel einer elaborierten Mündlichkeit hinarbeiten.

(3) Auf die Leselehre kommen ebenfalls durch die mit der Medienentwicklung verbundenen Veränderungen im Verhältnis von Schriftlichkeit und Mündlichkeit neue Aufgaben zu, sowohl im Erstleseunterricht als auch in der „höheren Leselehre“. Die höhere Leselehre

steht unmittelbar im Zusammenhang mit der gerade skizzierten Sprechdenkerziehung. Sie müsste sich von der sprecherzieherischen Gepflogenheit abwenden, nur fremde und in erster Linie literarische Texte zu benutzen. Texte selbst für das Vorlesen zu schreiben wäre nicht nur eine der gedachten Verbindungen zwischen Sprech- und Schreibdenkerziehung, sondern auch ein Beitrag zu dem, was ich elaborierte Mündlichkeit nannte, sprechnahe Schriftlichkeit könnte es genauso gut heißen. So betriebene Leselehre wäre gleichzeitig Vorstufe und Teil medienpädagogischer Unternehmungen (s. o. rhetorische Kommunikati-on), da sie zum Teil die Produktionsverfahren von Hörfunktexen spiegelt.

Die Problematik von Erstlese- und Schreibunterricht ist sinnvollerweise im Zusammen-hang mit dem Ausspracheunterricht zu behandeln; das Alphabet ist nun mal im Prinzip ein phonetisch-phonematisches Schriftsystem, so dass die Reichweite so genannter „ganzheit-licher“ Methoden nur sehr begrenzt ist. Sobald aber einmal Wortgruppen und Sinnschritte gelesen werden können, ist allemal von „höherer Leselehre“ zu reden.

(4) Der Ausspracheunterricht (gegenwärtig in der Schule lehrplanwidrig nicht existent) kann durch Medienentwicklung, interkulturelle Kommunikation, sekundäre Oraltät, Orthographiereform neue Impulse erhalten. Für die Sprechwissenschaft war Ausspracheun-terricht von Anfang an ein Hauptanliegen. Nicht umsonst sind am Siebs bis 1969 (letzte Auflage) Sprechwissenschaftler beteiligt gewesen, und das Hallesche Wörterbuch der Deutschen Aussprache liegt seit Beginn der dortigen Arbeit ganz in der Hand von Sprech-wissenschaftlern. Merkwürdigerweise hat das Fach es aber nie geschafft, die qua Institu-tion Hauptsozialisationsagenten der Sprache, die Deutschlehrer, zu Transmissionsriemen einer auch Aussprache-„Erziehung zur Hochsprache“ zu machen. Möglicherweise deswe-gen, weil man nie auf die Idee gekommen war, den Erstleseunterricht, also die Einführung in die Orthographie, mit der Orthoepie zu verknüpfen.

Nun haben die Medien zwar dafür gesorgt, dass Schulanfänger eine Sprache schreiben lernen, die sie in den Medien auch gesprochen hören, die sie aber selbst, zumindest in der Lautung, nicht sprechen, denn trotz aller heimattümelnden Klagen ist zumindest die Dia-lektlautung nicht im Aussterben begriffen. Das führt dazu, dass die meisten Schulanfänger immer noch eine Sprache schreiben lernen, die sie nicht selbst sprechen, zumindest in der Lautung nicht. Das gilt nicht nur für mittel-, süd-, west- und südwestdeutsche Gebiete, sondern, wenn auch in geringerem Ausmaß, für die nord-, ehemals niederdeutschen Gebie-te. Wäre es da nicht sinnvoll, vor dem Schreibenlernen oder wenigstens gleichzeitig mit ihm die Standardaussprache einzuüben, was gleichzeitig die Rechtschreibung (immerhin zu 70% lauttreu bezogen auf die Standardaussprache) verbessern als auch die Standardaus-sprache weiter verbreiten würde?

Die Anforderungen an die Lehrerbildung sind natürlich immens: Phonetik und Phono-logie des Deutschen müssten einen viel breiteren Raum im Studium einnehmen, und schließlich müssten die künftigen Deutschlehrer die Standardaussprache erst einmal selbst beherrschen – und dann unterrichten lernen! Freilich hätte ein solcher Ansatz auf sprech-wissenschaftlicher Seite auch zur Voraussetzung, dass man sich intensiv um eine neue Orthographiereform Gedanken machte – an der gerade gescheiterten war nur ein einziger Sprechwissenschaftler beteiligt, der sich in den Kommissionen mit der Idee einer eindeuti-gen Laut-Buchstabe-Relation – die in vielen europäischen Orthographien verwirklicht ist! – natürlich nicht durchsetzen konnte. Lautadäquate Orthographie, aber auch nur eine wei-tere Verbreitung der Standardaussprache durch einen lautbildnerischen Orthographieun-terricht hätte erhebliche Bedeutung für das Feld der interkulturellen Kommunikation. Ganz abgesehen davon, dass lautbildnerischer Orthographieunterricht für den Bereich DaF ein großer Gewinn wäre, würde die sprachliche Integration von Zuwanderern erheblich er-leichtert, vor allem wenn sie, wie die Türken, eine stärker lautadäquate Orthographie ha-ben als das Deutsche. Ob man es nun mag oder nicht – sprechend-hörende Computer, Dik-

tiersoftware usw. werden sowohl eine lautadäquate Orthographie als auch eine Standardaussprache der User erzwingen: Die Schule hat sich darauf einzustellen.

(5) Atem- und Stimmbildung als Grundlage einer Arbeit an der Sprechausdrucksdifferenzierung muss neu bedacht werden auf dem Hintergrund neuer Stimm- und Ausdrucksvorbilder in den Konsum- und Arbeitsmedien. Diese Arbeit ist sowohl mit dem Sportunterricht („Kraftstimme“!) als auch mit dem Musikunterricht zu koordinieren. Die prophylaktische Funktion ist hier nicht gemeint, sie soll unter der Rubrik „Therapie“ mitbehandelt werden.

Störungen von Sprache und Sprechen und ihre Therapie

Dieser Teilbereich gehört zwar vom Komplexgefüge der Sprechfähigkeit her zwingend zum Gegenstandsbereich von Sprechwissenschaft und Sprecherziehung dazu, ist aber institutionell für das Fach ausgesprochen problematisch. Gerade im Bereich der Schule aber tun sich für das Fach auf dem Feld der Störungen und ihrer Prophylaxe neue Legitimationsschancen auf, eine Art Nische jenseits der Konkurrenz mit Phoniatrie, Logopädie und Sprachheilpädagogik. Diese Nische ergibt sich sowohl aus innerfachlichen Fragestellungen als auch aus notwendigen Aufgaben des „Projekts Schule“.

Die Notwendigkeit, pathogene Tendenzen der Unterrichtskommunikation und der Schule überhaupt im Sinne von Störungen der Komplexprozesse in den Blick zu bekommen (Stichworte: Erziehung zur Unmündigkeit, Kommunikations- und damit Lernbarrieren), ist hier noch nicht einmal gemeint; sie erscheinen eher im Feld „rhetorische Kommunikation“, ebenso wie die Notwendigkeiten sozialtherapeutischer Gesprächserziehung! Vielmehr scheint es notwendig, wieder an einem klassischen Projekt der älteren Sprechkunde anzuknüpfen, das leider ins Hintertreffen zu geraten scheint: die Arbeit an der Lehrerstimme. Im Sinne der schon mehrfach betonten Dialektik von „Erziehung zum Sprechen“ und „Erziehung durch Sprechen“ ist dies qua Sprechvorbild zwar auch von Belang für die Unterrichtskommunikation, insbesondere wenn die Lehrerstimme nicht nur physiologisch betrachtet wird, sondern als Hauptträger des kommunikativ bedeutsamen Sprechausdrucks. Dennoch ist auch der medizinisch-physiologische Aspekt, vor allem quantitativ, relevant. Von dieser Seite her betrachtet, wäre es unabdingbar, mit allen Lehramtsstudierenden Screenings durchzuführen, die zum Ziel haben, schon manifeste Befunde zu erheben oder Prognosen zu stellen. Dies gilt bei den Befunden natürlich auch für andere Sprach- und Sprechstörungen, für die Prognosen steht die Stimme im Vordergrund. Die Auswertung hätte einmal in phoniatischer Hinsicht die Frage zu beantworten, welche Stimmen vermutlich den Belastungen des Sprechens im Unterricht auf Dauer gewachsen sind, welche einer stimmbildnerischen Vorbereitung und welche einer stimmbildnerischen Prophylaxe bedürfen, weil sie zwar aktuell keine dysphonischen Symptome aufweisen, aber aufgrund vorhandener Fehlspannungen, Sprechen über der Indifferenzlage etc., zwangsläufig Dysphonien entwickeln werden. Die zu erwartende Zahl manifester Dysphonien und prophylaktisch zu betreuender Stimmbefunde führte dazu, dass das Arbeitsfeld therapeutisch tätiger Sprecherzieher/-innen im Rahmen der Lehrerbildung enorm wächst, da das logopädische und phoniatische Angebot für diesen zurzeit unerschlossenen Bedarf nicht ausreicht.

Ganz abgesehen von der Entstehung großer Corpora für die empirische Forschung eröffnet sich durch ein sprechwissenschaftlich-phoniatisches Screening und die daraus resultierende therapeutische und prophylaktische Betreuung in der Lehrerbildung noch eine weitere, fast noch wichtigere Dimension: Sprechwissenschaftliche Forschung und sprecherzieherisch-sprechtherapeutische Betreuung in diesem Bereich wird sich nicht nur um eine physiologische Stimmgesundheit kümmern, sondern gleichzeitig auch versuchen,

einen Beitrag zur Psychodynamik der Unterrichtskommunikation und ihrer Verbesserung zu leisten; dies auf der Grundlage der Einsicht, dass Stimme und Sprechausdruck des Lehrers die wichtigsten Faktoren beidseitig unbewusster Prozesse der Unterrichtskommunikation zwischen Lehrer und Schüler sind. Die Physiologie wird hier um die Psychologie (und leider auch Psychopathologie) von Stimme und Sprechausdruck des Lehrers zu ergänzen sein, pathognomisch wie auch physiognomisch. Auf der Grundlage von (zum Teil bereits geleisteter) stimm- und ausdruckspsychologischer Forschung werden hier Konzepte für die Lehrerbildung zu erarbeiten sein, die dabei helfen, die unter der Rubrik „rhetorische Kommunikation“ formulierten Postulate auch psychodynamisch umzusetzen als Arbeit an Stimme und Persönlichkeit! Dies für die je einzelnen Lehramtsstudierenden im Sinne einer persönlichen Entwicklung, aber auch als Befähigung der künftig Lehrenden, Stimme und Sprechausdruck ihrer künftigen Schüler „deuten“ zu können, situativ-pathognomisch, physiognomisch, physiologisch-diagnostisch: Wie reagieren auf die jeweiligen „Missstimmungen“, wie umgehen mit den permanenten „Gestimmtheiten“, was tun mit den erkennbaren Fehlentwicklungen von Sprache und Sprechen?

Darüber hinaus stellen sich dem Fach für die Schule im Störungs-/Therapie-/Prophylaxe-bereich neue Aufgaben. Die sprecherzieherische Lehrerbildung müsste vor allem Grundschullehrer mit Diagnose- und teilweise auch Interventionsfähigkeiten ausrüsten, mit denen Mehrfachbeeinträchtigungen zumindest erkannt werden können, die vielfach bei Schülern auftreten, die Lese- und Schreibschwierigkeiten in einem Ausmaß haben, das die Karriere zum Sekundäranalphabeten vorprogrammiert: Hörstörungen, Dysarthrien, Dyslalien, Poltern usw.

Dieses Netzwerk von Problemen versuchen 4 Kapitel „aufzudröseln“:

- I. Sprechwissenschaft und Schule:
Grundlagenforschung und Grammatik
- II. Didaktik mündlicher Kommunikation für den Deutschunterricht: Unterricht *in* mündlicher Kommunikation
- III. Schule als Kommunikationsraum:
 - Mündliche Kommunikation in der Didaktik (auch der anderen Fächer): Unterricht *als* mündliche Kommunikation
 - Lehrer-Lehrer-, Schüler-Schüler-, Lehrer-Eltern-Kommunikation
- IV. Sprechwissenschaftlich-sprecherzieherische Konzepte für die Lehrerbildung: Hochschule, Seminar, Fortbildung

Nicht alle Aspekte und Dimensionen, die bei der Skizzierung des Projekts Schule genannt werden, können in den Beiträgen behandelt werden. Aber es entsteht ein Überblick, der Ansätze aus unserem eigenen Fach und anderen Disziplinen zusammenbringt.

Literatur

- Gutenberg, N. (2001): Einführung in Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Lang, Frankfurt/Main u. a.
- (1999a): Partizipationstendenzen in der Wirtschaftskommunikation I: Ihr Widerschein in einiger ökonomischer und soziologischer Literatur. In Bungarten, Th. (Hrsg.): Wirtschaftshandeln. Kommunikation in Management, Marketing und Ausbildung (ARBUK Bd. 20), Tostedt, 49–64, II:);
 - (1999b): Partizipationstendenzen in der Wirtschaftskommunikation II: Ein Modell partizipativer Gesprächsprozesse in Organisationen. In Bungarten, Th. (Hrsg.), Wirtschaftshandeln. Kommunikation in Management, Marketing und Ausbildung (ARBUK Bd. 20), Tostedt, 65–86)
 - (1999c): Wirtschaftsrhetorik – ein sprechwissenschaftlich-sprecherzieherisches Arbeitsgebiet. In Gutenberg, N. (Hrsg.): Die Rhetorik der Wirtschaft und die Wirtschaft der Rhetorik. (Beiträge zur Wirtschaftskommunikation, hrsg. v. Th. Bungarten, Bd. 19), Tostedt. 7–26

