

Ildikó Hegedűs (Szeged)

**Sollte die gesprochene Sprache
(wenn ja, inwiefern) im Deutschunterricht
berücksichtigt werden?¹**

0. Einleitung

Dass auch die gesprochene Sprache in den DaF-Unterricht einbezogen werden soll, ist zwar immer noch keine selbstverständliche didaktische Zielsetzung des DaF-Unterrichts, wird aber seit der Emanzipation der GSPS-Forschung zumindest immer öfter diskutiert (Bolte 1996; Günthner 2000; Kaiser 1996; Reershemius 1998; Schatte 1993; Tomczyk-Popinska 1993 usw.). Neuere didaktische Ansätze mögen zwar seit der Abkehr von der Grammatik-Übersetzungsmethode ‚kommunikativ‘ heißen, d.h. Wert auch darauf legen, die Sprechfähigkeit der Lernenden zu entwickeln, aber erstens geschieht dies in der Regel nicht unter Einbeziehung authentischer gesprochener Texte, zweitens werden die mündlichen Äußerungen der Lernenden in der Praxis oft nach den Kriterien der geschriebenen Standardsprache beurteilt (Kaiser 1996: 8). Solange ‚Kommunikativität‘ nicht mit ‚gesprochen‘ gekoppelt wird, kann von keiner echten ‚kommunikativen Wende‘ die Rede sein, denn Kommunikation findet nun zu einem erheblichen Teil in Gesprächen statt.

Vernachlässigung bzw. Diskriminierung von Mündlichkeit lässt sich in mehrerer Hinsicht beobachten: 1. Es gibt keine diesbezügliche(n) Grammatik(en),² 2. wenn

¹ Die vorliegende Arbeit ist eine überarbeitete Version der Preisschrift, die 2001 mit gleichlautendem Titel zum Preisausschreiben der Halász-Stiftung eingereicht und prämiert wurde. Ich danke für die Unterstützung, die mir im Rahmen von OTKA (T 034340 NYE) zuteil wird.

² In der IDS-Grammatik (1997) gibt es zwar ein eigenes Kapitel zu den Registern Mündlichkeit und Schriftlichkeit (mit dem Titel „Text und Diskurs“), aber hier wird in erster Linie auf Diskurspezifika eingegangen. Andere Kommentare zu sprechsprachlichen Erscheinungen fallen viel kürzer aus und befinden sich nicht in einem Block, sondern über das ganze Werk verstreut.

Weinrichs Textgrammatik (1993) geht bei der Sprachbeschreibung von Texten aus. Ein zwar deklariertes, aber nicht allzu ernst genommenes Ziel dieser Grammatik ist es, „die beiden Kommunikationskanäle des mündlichen und des schriftlichen Sprachverkehrs“ gleichrangig zu berücksichtigen (1993: 17). Die zu erläuternden sprachlichen Erscheinungen werden jeweils anhand von Beispieltexten eingeführt, die „teils dem mündlichen, teils dem schriftlichen Sprachverkehr entnommen“ wurden (ebd.). Mündliche Texte machen jedoch nur etwa 14% der Beispieltexte aus (der Rest setzt sich aus schöngestiger Literatur, aus philosophischen Schriften oder Fachtexten zusammen).

die Grammatikschreiber überhaupt auf (manche) Eigenartigkeiten der GSPS eingehen, tun sie es im Kontrast zur GSCHS und meistens abwertend,³ 3. selbst in sog. ‚kommunikativ‘ ausgerichteten Lehrwerken und didaktischen Grammatiken werden nur einige Merkmale der Mündlichkeit aufgegriffen (manchmal sogar überbetont), die anderen werden nach wie vor ignoriert (Günthner, 2000). Sowohl der linguistische Hintergrund als auch die DaF-Praxis sind mangelhaft.

Die im Titel formulierte Frage wird mit einem klaren Ja beantwortet. Es steht jedoch nicht nur zur Diskussion, *wie* Eigenartigkeiten der GSPS im Unterricht vermittelt werden können, sondern auch *worin* diese Eigenartigkeiten bestehen und an allererster Stelle, *was* überhaupt unter ‚gesprochener Sprache‘ verstanden wird. Deshalb geht der vorliegende Beitrag den Weg vom Was über das Worin zum Wie.

1. GSPS-Definitionen

Die Anfänge der GSPS-Forschung reichen bis in die 60er Jahre zurück. Bereits frühe Definitionsansätze (Schank/Schoenthal 1976: 7; Nerius 1987: 834) sahen sich mit dem Problem konfrontiert, dass ‚gesprochen‘ nicht mit ‚medial mündlich‘ gleichzusetzen ist. Es folgten Einschränkungen des Gegenstandsbereichs, die darauf abzielten, phonisch kodierte, aber sonst den schriftsprachlichen Normen entsprechende Textsorten auszugrenzen.

Einer der bekanntesten Definitionsversuche mit Modellierungscharakter (Koch/Oesterreicher 1985, 1994) will dieser Schwierigkeit mit der Trennung zwischen ‚Medium‘ und ‚Konzeption‘ einer Äußerung abhelfen. Ob eine Äußerung graphisch oder phonisch kodiert ist, ist eine dichotome Frage. Konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit („Sprache der Nähe“ und „Sprache der Distanz“) seien jedoch nur in einem dynamischen Modell erfassbar: Sie werden als zwei Pole eines Kontinuums aufgefasst, das viele Übergangserscheinungen zulässt. Anlass zu Kritik bot besonders die Undeutlichkeit des Begriffs ‚Konzeption‘ (Fiehler 2000; Hennig 2002). Hennig macht auf Inkonsistenzen zwischen verschiedenen Versionen des Koch/Oesterreicher’schen Modells aufmerksam: 1985 wurde ‚Konzeption‘ noch

Unter den didaktischen Grammatiken ist die von Rug/Tomaszewski (1993) hervorzuheben: Die Eigentümlichkeiten des mündlichen Sprachgebrauchs werden im Kapitel 20 „Is auch was hängengeblieben?“ (297-315) erklärt und geübt. Im einführenden Teil dieses Kapitels wird deklariert, dass GSPS keinesfalls „schlechteres Deutsch“ sei (300). Es gibt Übungen zur Aussprache, zur Verbzweitstellung nach *weil* und *obwohl*, zur Linksversetzung und freiem Thema, zu sprechsprachlichen Demonstrativpronomina *die da*, *der da*, *das da*, zur Ausklammerung, zur Verbspitzenstellung, zur Dativrektion von *wegen*, *statt*, *trotz*, *während* und zu sprechsprachlichen „idiomatischen Modellen“ (Diskursmarkern).

³ Bspw. Helbig/Buscha (2001: 18 und 413)

als ‚kommunikative Strategie‘ verstanden, 1994 wird der Begriff schon mit ‚Duktus‘, ‚Modalität‘ und ‚Varietät‘ der Äußerungen paraphrasiert. Es wird nicht geklärt, ob mit ‚Konzeption‘ gewisse, sich aus der Situation ergebende Kommunikationsbedingungen gemeint sind oder der vom Sprecher intendierte Grad von Nähe bzw. Distanz, den er durch verschiedenartige Versprachlichungsstrategien erreichen will.

Fiehler lehnt alle prototypisch-graduierenden GSPS-Beschreibungsmodelle mit der Begründung ab, dass jene durch die Verfahren Prototypisierung, Homogenisierung und „Abstraktion von der Praktikengebundenheit des Sprechens“ den Blick für die wahre Vielfalt mündlicher Kommunikation verschleiern würden (Fiehler 2000: 101 f.). Statt dessen hält er es für angemessener, über eine Vielzahl von sehr unterschiedlichen kommunikativen Praktiken zu sprechen, die er als „gesellschaftlich herausgebildete konventionalisierte Formen zur Bearbeitung rekurrenter kommunikativer Zwecke“ definiert (Fiehler 2000: 98). Jede Praktik habe je spezifische Regularitäten, die *einzelnen* beschrieben werden müssten, um der oben erwähnten Vielfältigkeit gerecht zu werden.

M.E. schließen Prototypentheorie und Berücksichtigung vielfältiger kommunikativer Praktiken einander nicht aus. Die zwei Pole des Koch/Oesterreich’schen Kontinuums (Nähe- und Distanzsprache) sind abstrakte Orientierungspunkte, vor deren Hintergrund die breite Palette von Übergangserscheinungen erst sichtbar und beschreibbar wird. Dass mit Hilfe dieses Modells versucht wird, die zwei – zugegebenermaßen abstrakten – Pole miteinander zu vergleichen, soll nicht heißen, dass es zu nichts anderem taugt, geschweige denn, dass der Zwischenbereich nicht der linguistischen Untersuchung wert wäre. Natürlich gibt es keine gesprochene Sprache an sich, sondern nur einzelne „Exemplare bestimmter, je unterschiedlicher Praktiken“ (Fiehler 2000: 103). Deswegen muss aber die Annahme noch nicht fehl am Platze sein, dass eine gewisse Anzahl dieser Praktiken, für die sehr ähnliche Kommunikationsbedingungen gelten, z.B. Vertrautheit der Kommunikationspartner, face-to-face-Interaktion, freie Themenentwicklung, Spontaneität usw., eine Reihe gemeinsamer Eigenschaften aufweisen (vgl. Hennig 2000: 111). Damit wird aber nicht die Ansicht vertreten, dass gesprochene Sprache als etwas Homogenes aufzufassen sei. Dieser Eindruck wird erst angesichts der Gegenüberstellung von GSPS und GSCHS erweckt. Geschriebene Sprache oder ‚Standardsprache‘ gibt es an sich auch nicht, – diese Abstraktion ist jedoch Tradition in der Sprachwissenschaft – sie unterliegt aber vielen schriftlich festgelegten Normen, die zu ihrer relativen Einheitlichkeit beitragen.

Dieser Aufsatz kann es sich nicht zum Ziel setzen, die didaktische Vermittlung der ganzen Palette nächsprachlicher kommunikativer Praktiken zu erörtern. Es wird hier nur um eine „polnahe“ nächsprachliche Textsorte gehen, die zwar in den meisten Lehrwerken aufgegriffen wird, aber deren Produktion den Lernenden trotzdem große Probleme bereitet (Schatte 1993: 136). Es geht um die prototypische Nähepol-Textsorte „spontanes Alltagsgespräch“.

2. Welche Eigenschaften zeichnen ein „spontanes Alltagsgespräch“ aus?

Unter „spontanem Alltagsgespräch“ wird hier eine Kommunikationsform verstanden, die dialogisch, in face-to-face-Interaktion (ohne räumliche und zeitliche Distanz der Sprecher), nicht-öffentlich abläuft, und deren Teilnehmer spontan und nicht themengebunden reagieren. Aus diesen Kommunikationsbedingungen ergibt sich eine Reihe von Eigenschaften. So führt die Dialogizität dieser Textsorte zu kollaborativen Konstruktionen, zu Hörer- und Sprechersignalen, interaktiven Elementen der Diskursgestaltung. Die zeitliche und räumliche Nähe hat zur Folge, dass Sprecher und Hörer mit deiktischen Ausdrücken stets auf die Umgebung (ggf. auch auf das gemeinsame Vorwissen) verweisen können. Mit Spontaneität der Kommunikation wird hier der besondere Umstand gemeint, dass Planung und Produktion der Äußerungseinheiten zeitlich zusammenfallen: Korrekturen, Nachträge, Präzisierungen, Wiederholungen, Anakoluthe weisen auf die Prozesshaftigkeit der Sprachproduktion hin. Da das Wissen um den öffentlichen Charakter der Sprachproduktion und Spontaneität einander eher ausschließen, muss hier an der Nicht-Öffentlichkeit der Textsorte „spontanes Alltagsgespräch“ festgehalten werden.

Die oben erwähnten Merkmale können auch als nicht-einzelsprachenspezifische Charakteristika „polnaher“ nächsprachlicher Textsorten aufgefasst werden. Da die aus der prozesshaften Sprachproduktion resultierenden „Edierungsphänomene“ (Auer 2000: 45), die interaktiven Elemente, der Reichtum an Deixis auch am Ungarischen zu beobachten sind, wäre es überflüssig, den Lernenden beizubringen, wie sie etwa Anakoluthe oder Ellipsen produzieren sollen – sie sind ja ohnehin im Besitz dieser Fähigkeit. Wichtiger ist es, ihnen obige Erscheinungen bewusst zu machen und davon abzusehen, diese als Fehler zu bewerten.

Die oben erwähnten generellen Eigenschaften spontaner mündlicher Äußerungen manifestieren sich in den Einzelsprachen in konkreten sprachlichen Mitteln. So kann für den DaF-Unterricht beispielsweise die sprachliche Realisierung der verschiedenen *diskursgestaltenden Intentionen* relevant sein: Welche Ausdrücke als Kontakt-, Rederechts-, Verstehens-, Missfallens- oder Korrektursignale verwendet werden, mit welchen sprachlichen Mitteln der Sprecher Zeit gewinnen kann usw.

Es müssen auch gewisse *syntaktische* und *morphologische* Verfahren der spontanen mündlichen Kommunikation, die aus der Zeitlichkeit der GSPS resultieren und wesentlich von der schriftlichen Norm abweichen, behandelt werden. Sie können hier nur in Auswahl vorgestellt werden:

- Vorliebe für Parataxen und sog. „abhängige Hauptsätze“ (Auer 1998)
- Redewiedergabe in parataktischen Fügungen, die zeitlich mit der Ereigniszeit zusammenfallen (mit der Intonation wird die Sprechweise der zitierten Person imitiert): *Is ganz klar (.) also → wenn man da oben steht ↑ dann is schon mal (-) eine oder andre dabei die sagt: Hey ↑ was machst du noch ↑ bist 'n netter Kerl ↑ oder trinkn wir was mit 'nander oder...* (Britt 26. 03. 2002)

- **Verbspitzenstellung:** *Arabella: Ein bisschen ein Wagnis wars ja schon (.) auch weil du ja etwas ÄLTER bist, oder? Silke: Ja: → wolltich grad schon sagen (Arabella 26. 03. 2002) (Auer 1993)*
- **Ausklammerungen:** *...aber z'erstmal vielen Dank (.) Silke, dass du mit Jonas gekommen bist (.) und mit deiner Älteren. (Arabella 26. 03. 2002)*
- **Vor-Vorfeldbesetzung:** *Vorweg sei es gesagt, die Kleine ist ja auch gesund. (Arabella 26. 03. 2002) (Auer 1997)*
- **freies Thema:** *...dann waren in der dreißigsten Schwangerschaftswoche dann Blutungen ↑ (.) auf einmal ↑ da musstich ins Krankenhaus. (Arabella 26. 03. 2002)*
- **Verbzweitstellung in weil- und obwohl-Sätzen:** *Man sagt ja auch (.) ööh, man soll zum Friedhof gehen ↑ nicht um für die verstorbenen Seelen zu beten ↑ weil die Seele ist überall ↑ sondern um sich an den Tod zu erinnern. (Fliege 28. 03. 2002) (Günthner 1993; Keller 1993; Küper 1993)*

Morphologische Abweichungen

- **im Bereich der Vergangenheitstempora:** Die traditionellen Erklärungen für die Wahl zwischen Präteritum und Perfekt (etwa ‚Besprechen‘ – Perfekt; ‚Erzählen‘ – Präteritum) haben in der spontanen Mündlichkeit keine Geltung. Vergangenheitstempora scheinen beliebig austauschbar. Das Präteritum wird vorrangig bei den Hilfsverben *haben* und *sein* und bei einigen sehr frequentierten Vollverben wie *geben*, *kommen* gebraucht. Doppelte Perfektbildungen werden vorrangig, aber ebenfalls nicht ausschließlich, in gesprochener Sprache gebraucht (Hennig 1998).
- **Konjunktivgebrauch:** in Konditionalsätzen *würde* + Infinitiv, bei indirekter Rede zunehmend Konjunktiv II (IDS-Grammatik 1997: 1784 ff.)
- **Verwendung der Artikelwörter *der, die, das* als Personalpronomen:** *GUCK mal, da LACHT sie (.) die weiß dass wir jetzt von ihr sprechen. (Arabella 26. 03. 2002)*

3. Wie kommt Sprachwirklichkeit in die Lehrwerkwirklichkeit?

Ein DaF-Lehrwerk ohne Dialoge, die der Textsorte „spontanes Alltagsgespräch“ angehören, ist heutzutage kaum denkbar. Um die kommunikative Kompetenz der Lernenden zu entwickeln, müssen auch die rezeptiven Fertigkeiten (Lesen und Hören) trainiert werden. Was die dargebotenen Texte betrifft, stellt es ein besonderes Problem dar, wie der Forderung der Authentizität und der Progression gleichzeitig gerecht zu werden ist. Den optimalen Mittelweg würde man etwa in der Adaptation authentischer Texte finden. Während ein Lesetext relativ einfach adaptiert werden kann, besteht bei Hörtexten nicht die Möglichkeit, sehr komplizierte Teile einfach

⁴ Zumindest ist es mit der technischen Ausrüstung, die normalerweise in einer Schule vorhanden ist, nicht möglich.

zu streichen oder verständlicher zu formulieren,⁴ sie müssen entweder in ihrer Originallautung genommen werden oder man verzichtet auf sie ganz. Analysen zeigen, dass von den Lehrbuchautoren eher die letztere Möglichkeit gewählt wird (Tomczyk-Popinska 1993; Weijenberg 1980). Statt authentische Texte zu präsentieren, wird etwas kreiert, was zwar zur Einführung neuer Lexik bzw. Grammatik gewiss geeignet ist, aber als Beispiel für echte Alltagskommunikation nicht taugt. Tomczyk-Popinska spricht über eine eigene Lehrbuch-Textsorte:

Die in einem Dialog verwendeten sprachlichen Mittel deuten auf eine andere Textsorte als die situative Einbettung sowie das Thema eines Textes hin. [...] Unterhaltungen, die 2/3 aller analysierten Dialoge ausmachen, weisen einen deutlichen Mangel an Dialogspezifika in fast allen sprachlichen Ebenen auf, dagegen präsentieren sie oft sprachliche Mittel, die für die Schriftsprache typisch sind. (Tomczyk-Popinska 1993: 146)

In Lehrwerken, die für die Eigenartigkeiten der GSPS sensibilisieren wollen, aber dabei keine authentischen Texte verwenden, kommt es nur auf die GSPS-Auffassung des Lehrbuchautors an, was er als typisch sprechsprachliches Phänomen in einen Dialog aufnimmt und was er unberücksichtigt lässt. Nach Susanne Günthners Lehrwerkanalyse⁵ werden Partikeln, elliptische Sätze, Interjektionen und Vokative häufig thematisiert. Gelegentlich enthalten Lehrbuchdialoge auch Elemente dialogischen Sprechens wie Satzabbrüche, Zögerungselemente, Hörersignale, interaktive Elemente, kollaborative Konstruktionen. Von den sprechsprachlichen syntaktischen Erscheinungen kommen gelegentlich Ausklammerungen, Verbspitzenstellungen, Linksversetzungen, freie Themen, Vor-Vorfeld-Besetzungen durch Adverbien, Verwendung der Artikelwörter *der, die, das* als Personalpronomen und uneingeleitete Inhaltssätze vor. Ganz ausgeklammert bleiben immerhin *weil-* und *obwohl-*Sätze mit Verbzweitstellung, nicht-standardsprachliche Possessivkonstruktionen und Apokoinu-Konstruktionen. In keinem der untersuchten Lehrwerke wurden obige Phänomene systematisch dargestellt, abgesehen von Modalpartikeln (Günthner 2000: 356 f.).

Diese ungleiche Behandlung von GSPS-Phänomenen kann erst aus dem Weg geräumt werden, wenn authentische Texte in die Unterrichtsmaterialien Eingang finden – was m.E. jedoch nicht unbedingt die Überforderung der Lernenden zur Folge haben muss. Erstens brauchen ja nicht alle in einem Dialog vorkommenden Erscheinungen (auf einmal) thematisiert bzw. systematisch erläutert zu werden. Zweitens könnte man vielleicht vom totalen Verstehen absehen, es reicht, wenn an schwierigen authentischen Texten nur das kursorische oder das selektive Hören/Lesen

⁵ Sie untersuchte *Deutsch aktiv 3* (1990), *Lernziel Deutsch* (1989), *Sprachbrücke* (1990), *Stufen* (1995), *Themen neu 3* (1994), *Unterwegs* (1998) und *Wege* (1992).

geübt wird. In der Anfängerphase wäre es vorteilhaft, nur Hörtexte zu präsentieren, zu denen es auch Videoaufnahmen gibt. Die visuelle Unterstützung des Gehörten erleichtert die Rezeption und kommt einer realen Sprechsituation viel näher.

Der Überforderung der Lernenden könnte aber am besten vorgebeugt werden, wenn schon im Erstsprachunterricht über die Diskrepanz zwischen schriftsprachlicher grammatischer Norm und spontanen mündlichen Äußerungen diskutiert würde. In Lehrwerken des ungarischen Nationalen Lehrbuchverlags werden zwar die diesbezüglichen Kommunikationsbedingungen skizziert (Honti/Jobbágyiné 1997: 20), aber dafür, wie sich diese auf einen konkreten Text auswirken, wird kein Beispiel präsentiert. Es wäre jedoch ideal, wenn der Muttersprachenunterricht und der Fremdsprachenunterricht Hand in Hand der sprachlichen Gesamtentwicklung der Schüler dienen könnten. Universale Eigenschaften spontaner mündlicher Kommunikation sollten also entweder im Muttersprachenunterricht oder, wenn im Fremdsprachenunterricht, dann zumindest anhand authentischer muttersprachlicher GSPS-Texte besprochen werden. Hierzu stellt sich natürlich die Frage, wo man solche besorgen kann. Solange keine entsprechenden Lehrbuchmaterialien vorhanden sind, muss notgedrungen auf die Medien zurückgegriffen werden: Unter den Fernsehsendungen sind die sog. Reality-Sendungen die einzigen, in denen sich die Sprecher fast unter denselben Kommunikationsbedingungen befinden wie in einem „normalen“ Alltagsgespräch. Als eine mögliche praktische Einführung in das Thema kann die Aufgabe gestellt werden, den Lernenden einen kleinen Abschnitt dieser Sendung vorzuspielen und ihn – samt Pausen, Interjektionen, Versprecher, Abbrüchen usw. – mitnotieren zu lassen. Dabei könnte evtl. auch ein vereinfachtes Transkriptionsverfahren vorgestellt werden.

Nun wäre es angebracht, nach den Gründen der beobachteten Erscheinungen zu fragen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, die „Abweichungen“ spontaner mündlicher Äußerungen von der schriftsprachlichen Norm nicht als Fehler, sondern einfach als Eigenschaften zu beurteilen. Hierzu gehören auch Diskussionen über die Priorität der gesprochenen Sprache⁶ und auch über die Gründe, warum Normen des literarischen Sprachgebrauchs als die Normen der korrekten Sprachverwendung schlechthin angesehen werden (angesehen worden sind).

⁶ Im Sinne von Lyons (⁴1992: 21 ff.). Dabei geht es natürlich nicht darum, die Lernenden mit linguistischen Termini zu belasten, sondern sie mit den Gedanken vertraut zu machen, dass

- 1) in jeder Gesellschaft zuerst mündliche Kommunikation vorherrschend ist und erst später – wenn überhaupt – Schriftlichkeit auftritt (historische Priorität),
- 2) gesprochene Sprache bei viel mehr Gelegenheiten benutzt wird als schriftliche Kommunikationsformen (funktionale Priorität),
- 3) die Menschen genetisch vorprogrammiert sind, sprachliche Laute (nicht aber Buchstaben) zu erzeugen und zu erkennen (biologische Priorität),
- 4) die Kombinationsmöglichkeiten der Buchstaben von denen der Laute abhängen (strukturelle Priorität).

Erst wenn die Lernenden über spontane Alltagssprache nicht mehr als über etwas Unkorrektes, Fehlerhaftes denken, lohnt es sich, sie mit einzelsprachlichen Charakteristika vertraut zu machen. Während die allgemeine Einführung in aufeinander folgenden Unterrichtseinheiten stattfinden kann, müssen die einzelsprachspezifischen Phänomene in den Prozess des Sprachunterrichts integriert, d.h. parallel zu der schriftsprachlichen Norm behandelt werden.

Bei Verwendung authentischer gesprochener Texte erübrigt sich die Frage, welche GSPS-Phänomene – zumindest auf Präsentationsebene – in die Lehrbuchdialoge kommen sollen und welche nicht. M.E. darf unter ihnen nicht unter dem Gesichtspunkt selektiert werden, inwiefern diese mit dem vermeintlichen Normbewusstsein der Lernenden in Einklang zu bringen sind; alle Erscheinungen sollten in ihrer Originalform belassen werden. Einzelsprachspezifische Erscheinungen der spontanen Mündlichkeit (diskursgestaltende Mittel, syntaktische und morphologische Eigenartigkeiten (s. Punkt 2 in der Fußnote 6) müssen dagegen systematisch geübt werden. Da man sich im DaF-Unterricht in der Regel darauf beschränkt, den propositionalen Gebrauch der Sprache zu üben – den Schülern wird in erster Linie beigebracht, wie sie mit der Sprache gewisse Sachverhalte bezeichnen können (Schatte 1993: 135) – wird an dieser Stelle auf Übungsmöglichkeiten zu Diskursmarkern eingegangen, die keine Proposition tragen, aber deren adäquater Gebrauch meiner Meinung nach in einer spontanen Gesprächssituation wichtiger ist als der der sprechsprachlichen morphologischen und syntaktischen Mittel.

4. Übungen zu diskursgestaltenden Mitteln

Als eine relativ einfache, einführende Übung hierzu könnte ein kurzer, bereits transkribierter Textausschnitt angehört und gelesen werden, in welchem die Lernenden nach Ausdrücken suchen sollen, mit denen nicht dem Inhalt des Gesprächs etwas hinzugefügt, sondern dessen Verlauf beeinflusst wird. Zuerst sollten diese (beim gleichzeitigen Anhören des Textes) im Transkript markiert werden. Als nächster Schritt (beim nochmaligen Hören) sollte versucht werden, die Intonation dieser Redemittel schriftlich festzuhalten. Vorausgehend müssen den Schülern natürlich die gängigsten Symbole für Intonationsmuster bekannt gemacht werden, auf jeden Fall die drei für steigende, fallende und schwebende Intonation. Wenn die diskursgestaltenden Mittel schon identifiziert werden konnten, ist es nahe liegend, über ihre aktuelle Funktion im Text gemeinsam nachzudenken. Wenn sich die Lernergruppe über gewisse Funktionen der Diskursmarker einig ist, kann eine Tabelle im Heft angelegt werden, in welche die betreffenden sprachlichen Mittel – jeweils nach ihrer Funktion sortiert – eingetragen werden können (vgl. Willkopp 1988). Aufgrund des nachfolgenden Beispieltextes könnte sie folgendermaßen ausgefüllt werden:

Sprecherabsicht	steht vor der Äußerung	steht nach der Äußerung
„Ich beginne zu sprechen“	ja (2)(23)(29)(32)(39) also (26)(45) ich mein (45)	
„Ich will weitersprechen“	also (2)(23) und ja (11)(12) hm (11) ehm (32)	
„Unterstütze mich“		ja? (17) (18) ne?(21)
„Ich höre auf zu sprechen“		ich weiß nicht (28) oder so (48)
„Sprich du“ ¹		

Wichtig ist bei dieser Übung, dass nicht bloß aufgrund eines Transkriptes, sondern unbedingt mit auditiver (oder noch besser: mit audiovisueller) Unterstützung gearbeitet wird, denn es kommt oft auf die Betonung des Diskursmarkers an, welche Funktion er ausdrückt.

Wenn Intonation und Funktion durch Nachsprechen im Sprachlabor bzw. durch ausführliche Diskussionen schon hinreichend eingeübt und geklärt wurden, kann den Lernenden ein Transkript ohne Diskursmarker, aber je mit Angaben zur Sprecherabsicht, zur Ergänzung vorgelegt werden. Dabei ist natürlich mit konvergierenden Lösungen zu rechnen, denn zu vielen Sprecherabsichten gibt es mehrere Diskursmarker. Als Kontrolle kann der Originaltext angehört/angesehen werden.

Eine weitere Übungsmöglichkeit besteht darin, zu vorgegebenen diskursgestaltenden Mitteln, zu denen auch eine ausführliche „Gebrauchsanweisung“ angegeben wird, passende Mini-Gespräche zu schreiben. Eine solche Aufgabe ist in „Grammatik mit Sinn und Verstand“ (Rug/Tomaszewski 1993: 312) zu finden.

Es war noch keine Rede davon, wann diskursgestaltende Mittel in der obigen Ausführlichkeit in den Unterricht einzubringen sind. Dialoge anzuhören und selber zu produzieren ist bereits in der Anfängerstufe fester Bestandteil des Curriculums, bloß deren Schwierigkeitsgrad nimmt mit der Zeit immer mehr zu. M.E. hätte es keinen Sinn, Diskursmarker erst Fortgeschrittenen bekannt zu machen. Ich plädiere dafür, dass von Anfang an mit authentischen Texten gearbeitet wird, die Diskursmarker sowie alle anderen natürlichen Erscheinungen der spontanen Mündlichkeit enthalten, auch wenn gewisse GSPS-Eigenschaften erst viel später systematisch erläutert werden. Zum Zeitpunkt der Thematisierung haben dann Lernende den Vorsprung, dass ihnen das Phänomen bekannt vorkommt, sie haben es schon gehört,

⁷ Diese Zeile der Tabelle ist nicht ausgefüllt, weil im Probetext keine entsprechenden Diskursmarker gefunden wurden. Hierzu würde bspw. die Nachschaltung *oder?* gehören, die ähnlich wie *ne?* als ein Signal zu verstehen ist, mit dem um die Meinung des Hörers gebeten wird. Mit *oder?* gibt der Sprecher im Unterschied zu *ne?* das Rederecht dem anderen Kommunikationsteilnehmer zurück (IDS-Grammatik 1997: 367 ff.).

gelesen, vielleicht auch schon imitiert. Eine umfassende Präsentation diskursgestaltender Mittel sollte erst erfolgen, wenn die Lernenden schon genügend Wortschatzparat haben (vielleicht in der Mittelstufe), um längere gesprochene Texte, die Diskursmarker in der nötigen Vielfalt enthalten, zu verstehen. Diskursgestaltende Mittel sollten folglich in jedem Lehrbuchtext der Textsorte „spontanes Alltagsgespräch“ präsent sein, ob im Anfänger- oder Fortgeschrittenen-Unterricht.

Mit dem völligen Verzicht auf authentische mündliche Texte oder mit einer Selektion unter GSPS-Phänomenen wird den Lernenden ein beachtlicher Teil der Realität vorenthalten – was in einer echten Kommunikationssituation auf fremdem Sprachgebiet zwangsweise Frustration zur Folge haben wird. Sprachwirklichkeit darf aus didaktischen Gründen nicht zu kurz kommen.

Beispieltext

- Bärbel: *Sag mal, Dirk, warum kommst du n hier mit Mundschutz rein?*
 Dirk: *Ja (.) ich habe sehr nette Nachbarn so ↑ also (.) wenn ich (.) ich kann ihnen nich in die Scheiben reingucken so ↑ weil se (.) sind so verschmiert ↑ dat ich garnix sehn kann ↑ dat is so (.) ne größere Familie (.) halt so (.) ne Frau mit*
- 5 Bärbel: *Wie viele Personen leben im Haushalt?*
 Dirk: *Weiß ich nit so ↑ vier fünf Kinder so ↑ und die Frau ↑ so u:nd ich seh die Frau halt immer so (.) wo ich wohn ↑ wenn ich (.) Fenster rausguck dann seh ich so ne Frau vorbeilaufen ↑ ne Baseballmütze ((zeigt)) auf ↑ mit so Strähnen die da rausgucken (.) ich nenns Haare ↓*
- 10 Bärbel: *hihi*
 Dirk: *und ja ↓ (.) hm (.) pff (.) und wenn i dann mal mit meinm Bus halt so Richtung Erkelenz fahre so ↑ dann is bei uns so n Bahnhof ↑ so ein großer ↑ dann steht sie da halt mit so verschiedenen Leuten (.) ist dat Bier beim Abzechen-so ohne Ende ↑ und (.) ja die Kinder stehen dabei und sind am Runalbern am Bahnhof ↑*
- 15 Bärbel: *Also du sagst eindeutig (.) in deinen Augen ist das ne chaotische Familie ↓*
 Dirk: *Ja ja (.) volles Wort*
 Bärbel: *Wir haben deine Nachbarn mal besucht, ja? und sind in euren Ort gefahren und (.) schauen uns das mal an, ja? der Besuch bei Dirks Nachbarn, ja?*
 Dirk: *°i bin och mal gespannt° ((ein Film wird angesehen))*
- 20 Bärbel: *Dirk, ach, mein Sofa ist auch gemütlich hier hihi ((setzt sich)) ja (.) wir war drin, ne? du siehst die Wohnung immer nur von außen. was sagst du von der Wohnung drin?*
 Dirk: *Ja, mir is gleich der Kinnladen an Boden gefallen ↑ also so so hab ich se noch nich gesehn ↓*
- 25 Bärbel: *Willst du sie mal besuchen, deine Nachbarin?*
 Dirk: *(-) Also ich ich hätte Angst vor ansteckenden Krankheiten ↑ so (.) weil (-) sie hat schon ne Krätze gehabt so ↑ steht am Bahnhof und KRRÄCH krätzt sich da drum wie so ne wilde ↑ ich weiß nich*
- 30 Bärbel: *Ja, jetzt lästerst du ja die ganze Zeit ab (.) du könntest auch mal so (.) ich (.) sagen ↑ ich versuche mal dir zu helfen ↑ schließlich sind das ja deine NACHBARN und ihr müsst schließlich versuchen ↑ zusammen zu leben*

- 35 Dirk: *Ja, ehm, i zieh weg. HAHA dann hab ich mit denen da gar nichts mehr zu tun (-) aber ich (.) NEE (.) sie sie (.) die haben im Dorf auch so kein Anschluss (.) die die kommen nicht rein in die Dorfgemeinschaft irgendwie so (.) ich komm vom kleinen Kuhdorf ↑ zwölfhundert Seelen so ↑ und (.) die machen halt nicht so die ↑*
- Bärbel: *Was glaubst du denn ↑ woran=liegt=denn=das ↑ wenn=jemand=seine =Wohnung=nicht=so=aufräumen =kann?*
- 40 Dirk: *Ja (.) das hat (.) natürlich auch bestimmt (.) andere Gründe (.) watweißlich glaub geschiedene Ehe oder so ↑ der Mann is abgehauen oder was ↑*
- Bärbel: *Na gut (.) aber hihi ich meine (.) wenn alle ↑ die sich jetzt scheiden lassen in Deutschland (.) nicht mehr anfangen (.) ihre Wohnung aufzuräumen ↑ dann wär es ganz schön hm (.) chaotisch ↓ ist das nur in der Wohnung so ↑ oder ist das auch außerhalb so?*
- 45 Dirk: *Also (-) ich (.) mein (.) die Klammotten (.) mäßig so sehen auch nicht immer grad edel aus, würd ich mal sagen ↓ man kann zwar weniger Klamotten haben ↑ aber die wenigen Klamotten die man hat (.) kann man wenigstens reinigen ↓ so (.) weil (.) in die Waschmaschine stecken oder so*
- Bärbel: *Hältst du das hier aus (.) wenn ich deine Nachbarin hier neben dich setze ↑ oder läufst du mir da weg?*
- 50 Dirk: *Ne, ich laufe nicht weg so (-) also*
- Bärbel: *ehrllich?*

(Nachmittagstalkshow von Bärbel, 28. 03. 2002)

Transkriptionsverfahren

↑	Steigtonmuster
↓	Falltonmuster
→	Mitteltonmuster
?	fragende Intonation
(.)	kurzes Absetzen
(-)	kurze Pause, länger als (.)
()	unverständlicher Textteil
woran=liegt=	schnelles Sprechen
denn=das	
°richtig°	leises Sprechen
ja:	Silbenlängung
NACHBARN	das Wort / die Silbe wird sehr deutlich und laut ausgesprochen
HAHA	Lachen
hihi	Kichern
((setzt sich))	nonverbale Handlungen

Literatur

Korpora

- Nachmittagstalkshow von Arabella, 26. 03. 2002 (eigene Transkription, Manuskript)
 Nachmittagstalkshow von Bärbel, 28. 03. 2002 (eigene Transkription, Manuskript)
 Nachmittagstalkshow von Britt, 26. 03. 2002 (eigene Transkription, Manuskript)
 Nachmittagstalkshow von Fliege, 28. 03. 2002 (eigene Transkription, Manuskript)

Grammatiken

- Zifonun, Gisela et al. (Hg.) 1997: Grammatik der deutschen Sprache. Bd. 1. Berlin; New York: Walter de Gruyter. (=Schriften des Instituts für deutsche Sprache. Bd. 7.1.)
 Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim 2001: Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Neubearbeitung. Berlin; München: Langenscheidt.
 Rug, Wolfgang/Tomaszewski, Andreas 1993: Grammatik mit Sinn und Verstand. München: Verlag Klett Edition Deutsch.
 Weinrich, Harald 1993: Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag.

Lehrwerke

- Aufderstraße, Hartmut u.a. 1994: Themen neu. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.
 Bahlmann, Clemens u.a. 1998: Unterwegs. Lehrwerk für die Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.
 Edelhoff, Christoph u.a. 1990: Deutsch aktiv 3. Materialien für die Mittelstufe. 2 Bände. Berlin u.a.: Langenscheidt.
 Hieber, Wolfgang 1989: Lernziel Deutsch. Deutsch als Fremdsprache. Grundstufe 2. München: Hueber.
 Honti, Mária/Jobbágyiné András, Katalin 1997: Magyar nyelv – I. osztály. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
 Mebus, Gudula u.a. 1990: Sprachbrücke. Deutsch als Fremdsprache. Handbuch für den Unterricht. München: Klett.
 Tetzeli von Rosador, Hans-Jürg u.a. 1992: Wege. Neuausgabe. Lehrwerk für die Mittelstufe und zur Studienvorbereitung. Ismaning: Hueber.
 Vorderwülbecke, Anne/Vorderwülbecke, Klaus 1995: Stufen. Kolleg Deutsch als Fremdsprache. München: Klett.

Weitere Literatur

- Auer, Peter 1993: Zur Verbspitzenstellung im gesprochenen Deutsch. In: *Deutsche Sprache* 3, 193-222.
- Auer, Peter 1997: Formen und Funktionen der Vor-Vorfeldbestzung im gesprochenen Deutsch. In: Schlobinski, Peter (Hg.): *Syntax des gesprochenen Deutsch*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 55-92.
- Auer, Peter 1998: Zwischen Parataxe und Hypotaxe: ‚abhängige Hauptsätze‘ im Gesprochenen und Geschriebenen Deutsch. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 26, 284-307.
- Auer, Peter 2000: Online-Syntax – Oder: was es bedeuten könnte, die Zeitlichkeit der mündlichen Sprache ernst zu nehmen. In: *Sprache und Literatur* 85, 43-56.
- Bolte, Henning 1996: Fremde Zungenschläge – Handlungsräume für die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 14, 4-20.
- Fiehler, Reinhard 2000: Gesprochene Sprache – gibt's die? In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, 93-104.
- Günthner, Susanne 1993: ›...weil – man kann es ja wissenschaftlich untersuchen‹ – Diskurspragmatische Aspekte der Wortstellung in WEIL-Sätzen. In: *Linguistische Berichte* 143, 37-59.
- Günthner, Susanne 2000: Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache? In: *Info Deutsch als Fremdsprache* 27, 352-366.
- Hennig, Mathilde 1998: Tempus – gesprochene und geschriebene Welt? In: *Deutsch als Fremdsprache* 35, 227-232.
- Hennig, Mathilde 2000: Können gesprochene und geschriebene Sprache überhaupt verglichen werden? In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, 105-125.
- Hennig, Mathilde 2002: Was ist Grammatik der gesprochenen Sprache? [Manuskript]
- Kaiser, Dorothee 1996: Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: eine relevante Kategorie für den DaF-Unterricht? In: *Deutsch als Fremdsprache* 33, 3-9.
- Keller, Rudi 1993: Der Wandel des *weil*. Verfall oder Fortschritt? In: *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 71: 2-12.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf 1985: Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch*. 15-43.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf 1994: Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin, New York (= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* 10), 587-604.
- Küper, Christoph 1993: Pragmatische Motiviertheit der Syntax. Haupt- und Nebensätze im Deutschen. In: Küper, Christoph (Hg.) *Von der Sprache zur Literatur, Motiviertheit im sprachlichen und poetischen Kode*. Tübingen: 37-49.
- Lyons, John 1992: *Die Sprache*. 4., durchges. Aufl., München: Beck.
- Nerius, Dieter 1987: Gesprochene und geschriebene Sprache. In: Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K. (Hg.): *Sociolinguistics. Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin, New York: de Gruyter (= HSK, 3.1), 832-841.
- Reershemius, Gertrud 1998: Gesprochene Sprache als Gegenstand des Grammatikunterrichts. In: *Info Grammatik als Fremdsprache* 25, 399-405.

- Schank, Gerd/Schoenthal, Gisela 1976: *Gesprochene Sprache und Gesprächsanalyse. Eine Einführung in Forschungsansätze und Analysemethoden.* Tübingen.
- Schatte, Czesława 1993: Probleme der Vermittlung der gesprochenen Sprache im Fremdsprachenunterricht. In: Richter, Günther (Hg.): *Methodische Grundfragen der Erforschung gesprochener Sprache.* Frankfurt am Main: Lang (= *Arbeiten zur Sprachanalyse* 16), 135-142.
- Tomczyk-Popinska, Ewa 1993: Einige Prämissen für die methodologisch fundierte Vermittlung der gesprochenen Sprache (Deutsch als Fremdsprache). In: Richter, Günther (Hg.): *Methodische Grundfragen der Erforschung gesprochener Sprache.* Frankfurt am Main: Lang (= *Arbeiten zur Sprachanalyse* 16), 143-149.
- Weijenberg, Jan 1980: *Authentizität gesprochener Sprache in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache.* Heidelberg: Groos.
- Willkopp, Eva-Maria 1988: *Gliederungspartikeln im Dialog.* München: iudicium (= *Studien Deutsch* 5).