

MAGDALENA PIEKLARZ-THIEN (OLSZTYN)

Wie viel gesprochene Sprache braucht der Mensch? Reflexionen zur Vermittlung von Gesprochensprachlichkeit in der philologischen Sprachausbildung

Zum Auftakt

Einige Zitate aus Interviews mit polnischen Germanistikstudierenden sollen verdeutlichen, vor welchen Herausforderungen die philologische Sprachausbildung stehen kann. Die befragten angehenden Germanisten/-innen haben sich zu ihren Spracherfahrungen während eines Austauschaufenthaltes in Deutschland wie folgt geäußert:

S1 „Die meisten Schwierigkeiten hatte ich in den alltäglichen Gesprächen. An der Universität, in den Seminaren, in denen wir Texte analysiert haben, deren Inhalte mir schon aus den Kursen bei uns bekannt waren, da hatte ich gar keine Probleme“¹

S2 „Manchmal hatte ich Probleme, Bekannte im Wohnheim, Menschen in den Geschäften, einfach so auf der Straße, auf Partys zu verstehen. Vor allem, wenn das kurze Sätze waren, nicht vollständig formuliert und zu Themen/Sachen, die mir ganz neu waren. In den Kursen an der Uni hatte ich keine sprachlichen

¹ Im Original: S1 „Największe trudności miałam w takich zwykłych rozmowach. Bez problemu dawałam sobie radę na zajęciach na uczelni, kiedy analizowaliśmy teksty, odnosiliśmy się do wiedzy, którą nabyłam na zajęciach w Polsce.”

Probleme. Ich hatte manchmal sogar den Eindruck, dass ich ihnen besser folgen kann als meine deutschen (!) Kommilitonen²

S3 „Es ist schon passiert, dass Deutsche sofort gewusst haben, dass ich aus Polen komme. Zwei Mal sind sie so von alleine darauf gekommen, dass ich Germanistik studiere. Ich spreche angeblich wie eine Germanistin aus Polen. Sehr korrekt, korrekter als die Deutschen³

S4 „Während dieses Aufenthaltes ist mir klar geworden, dass ich besser schreiben und lesen als sprechen und hören kann. Am schwierigsten ist es, Kinder und Jugendliche zu verstehen. Es gibt so viele Ausdrücke und Strukturen, die ich nicht kenne und die man im Wörterbuch und in der Grammatik nicht findet⁴.

Diese Belege illustrieren spezifische und ziemlich heterogene studentische Schwierigkeiten im mündlichen Bereich, die sich auf eine fehlende bzw. ungenügende Auseinandersetzung mit der Spezifik der mündlichen nächsprachlichen Kommunikation zurückführen lassen. Die befragten Germanisten/-innen, wie auch die Mehrzahl der Germanistikstudierenden in Polen, erwerben Deutsch hauptsächlich im institutionellen Lehr- und Lernkontext⁵, in dem meistens keine Förderung der Fähigkeiten zur Analyse und Gestaltung der Alltagskommunikation mit ihren sprechsprach-

² Im Original: S2 „Czasem trudno było mi zrozumieć niektórych znajomych w akademiku, ludzi sklepach, po prostu na ulicy, na różnych imprezach, szczególnie jeśli były to krótkie wypowiedzi, nie zawsze wyraźnie sformułowane, odnoszące się do spraw, o których wcześniej nie słyszałem. Na zajęciach nie miałem żadnych problemów, nawet wydawało mi się, że uczestnictwo w nich łatwiej mi przychodzi niż innym niemieckim (!) studentom.”

³ Im Original: S3 „Kilka razy zdarzyło mi się, że Niemcy sami odgadywali, że pochodzę z Polski. Dwa razy nawet była taka sytuacja, że moj rozmówca domyślił się, że studiuje germanistykę. Rzekomo mówię, jak germanistka z Polski. Tak bardzo poprawnie, poprawniej niż sami Niemcy.”

⁴ Im Original: S4 „Podczas tego pobytu zdałam sobie sprawę, że lepiej piszę i czytam, niż mówię i słucham. Najtrudniej jest zrozumieć dzieci i młodzież. Jest tyle słów, wyrażeń, struktur, których zupełnie nie znam i które ciężko znaleźć w słowniku czy gramatyce.”

⁵ Ein kleiner Prozentsatz der Studierenden spricht Deutsch als Muttersprache bzw. als Erst- oder Zweitsprache. Dies ist aber insgesamt eher eine Randerscheinung der Germanistik in Polen. Für die Mehrzahl der Germanistikstudierenden ist Deutsch eine Fremdsprache und diese wird größtenteils im Germanistikstudium erworben. Die Sprachkompetenz der Studienanfänger variiert zwischen den Referenzniveaus A1 und B1, die den ‚Kannbeschreibungen‘ des ‚Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens‘ entsprechen und ist als eine niedrige Sprachbeherrschung und -kompetenz zu verstehen. Die darauf folgenden Stufen bis zur höchsten Sprachbeherrschung C2 durchlaufen Studierende somit im Germanistikstudium. Sowohl schriftliche als auch mündliche Kommunikationsfähigkeiten werden also im universitären Kontext weiterentwickelt (vgl. PIEKLARZ 2009).

lichen Registern stattfindet⁶. Das Nachdenken über gesprochene Sprache und ihre Eigenheiten findet eher spontan statt – in Konfrontation mit sprachlichen Schwierigkeiten oder kommunikativen Problemen. Der fehlende linguistische Hintergrund in Form einer soliden Auseinandersetzung mit Erkenntnissen der neueren an der kommunikativen praxisorientierten Sprachforschung hat dabei zur Folge, dass sich Unsicherheit und Verwirrung einstellen, wenn man für die beobachteten von der systemgrammatischen Norm abweichenden Phänomene keine Erklärung findet, was auch DURELL (2006: 119) konstatiert:

Für diejenigen, die die deutsche Sprache im Ausland lehren, ist die Diskrepanz zwischen den standardsprachlichen Normen mit ihrem Anspruch auf Verbindlichkeit und Alleingültigkeit einerseits und den Gebrauchsnormen des Alltags andererseits eine ständige Quelle des Ärgers und der Unsicherheit.

Im Folgenden möchte ich bei diesen Erfahrungen aus der Praxis ansetzen und Überlegungen dazu anstellen, ob und in welcher Weise Spezifik gesprochener Sprache im philologischen Fremdsprachenunterricht (FSU) vermittelt und veranschaulicht werden kann. Ausgehend von einigen Gedanken zur philologischen Sprachkompetenz (1) und zur Sprachauffassung in der philologischen Sprachausbildung (2) diskutiere ich zuerst den Stellenwert von gesprochener Sprache im DaF-Unterricht (3) und dann die Möglichkeiten der Vermittlung von Gesprochensprachlichkeit im Germanistikstudium (4). Im Anschluss daran formuliere ich einige methodische Postulate zur Förderung des generellen Blickwinkels auf Sprache und des Verständnisses davon, was Sprache, Grammatik und Bedeutung sind (5). Diese Ausführungen können als Beitrag zur Diskussion über die philologische Sprachkompetenz verstanden werden.

1. ‚*Philologische Sprachkompetenz*‘ (?) – Versuch einer Begriffsbestimmung und Begründung des Konzepts

ORTNER / SITTA (2003: 5) stellen eine fundamentale und allgemeingültige These auf, die den prinzipiellen Zusammenhang von Interesse,

⁶ Im Philologiestudium steht die Behandlung von schriftlichen, besonders literarischen und journalistischen Texten traditionell stark im Vordergrund. Die Fähigkeiten zur Analyse und produktiver Gestaltung mündlicher Kommunikation sind bei Studierenden der ausländischen Philologien jedoch keineswegs selbstverständlich gegeben und bedürfen ebenso der Anleitung und Förderung durch die sprachpraktischen sowie sprachwissenschaftlichen Veranstaltungen.

Gegenstandskonstitution und Methodologie in der Wissenschaft erfasst und auch als eine Begründung für die Bemühungen, philologische Sprachkompetenz und philologische Sprachausbildung zu definieren, verstanden werden kann:

Es besteht innerhalb einer jeden wissenschaftlichen Disziplin ein nicht auflösender Zusammenhang von Erkenntnis-/Verwendungsinteresse, Gegenstandskonstitution und Methodologie. Wo das Erkenntnis-/Verwendungsinteresse auf bestimmte Bedürfnisse der praktischen Lebenswelt bezogen ist, eignen sich die wissenschaftlichen Erkenntnisse für die Befriedigung dieser Bedürfnisse; wo das nicht der Fall ist, ist die Befriedigung dieser Bedürfnisse jedenfalls nicht von vornherein gesichert.

Die praktische Lebenswelt ist in diesem Fall die philologische Sprachausbildung. Ihre Bedürfnisse wie auch Perspektiven ihrer Befriedigung im Hinblick auf die Vermittlung von Sprache in kommunikativer Praxis⁷ sowie auch auf die Förderung einer differenzierten und komplexen Konzeptualisierung von Sprache konstituieren den Gegenstand und das Erkenntnis-/Verwendungsinteresse der vorliegenden Überlegungen. Mit PORTMANN-TSELIKAS (2005: 149) wird der Standpunkt vertreten, dass „die neuere Sprachforschung den wohl differenziertesten und informativsten Beitrag bildet, auf den das Denken über den Sprachunterricht heute zurückgreifen kann und in Bezug auf den begründbare Neupositionierungen möglich sind“. Daher scheint es empfehlenswert zu sein, auf diejenigen Erkenntnisse der germanistischen sprachwirklichkeitsbezogenen Linguistik zurückzugreifen, die die Theorie und Praxis des philologischen Fremdsprachenunterrichts fundieren, bereichern und optimieren können.

⁷ Der Ansatz der kommunikativen Praxis stammt aus der angloamerikanischen Forschungsliteratur der anthropologischen Linguistik (z. B. HANKS 1996, DURANTI 1997, FOLEY 1997). Den Ausgangspunkt dieses Ansatzes bildet die Erkenntnis, dass sprachliche Formen und Funktionen sich in der Kommunikation herausbilden, sedimentieren und transformieren (SCHÜTZ/LUCKMANN 1979 zit. n. GÜNTNER 2007: 74, auch in 2003: 191) und folglich dessen in ihrer tatsächlichen, kontextbezogenen und lebensweltlich verankerten Verwendung erforscht werden müssen. Damit stellt man die althergebrachten linguistischen Dichotomien, Kategorien und Konstrukte wie *langue-parole*, *Sprachsystem-Sprachgebrauch*, *Kompetenz-Performanz*, *idealer Sprecher-Hörer*, *Wort-Satz-Text* usw., sowie auch die traditionellen Vorgehen linguistischer Forschung in Frage, deren Analysen auf erfundenen, schriftsprachlich-orientierten und formbezogen-systemlinguistischen Beispielsätzen gründen. Die Analysegrundlage in einer an der kommunikativen Praxis orientierten Linguistik bilden dagegen Gesprächs- bzw. Textdaten authentischer Interaktionen. Der Ansatz der kommunikativen Praxis korrespondiert mit dem Konzept der kommunikativen Praktiken (FIEHLER 2000, FIEHLER et al. 2004) und dem Konzept der kommunikativen Gattungen (GÜNTNER 1995, 2000, 2003, 2007).

Diese Erkenntnisse sollen jedoch nicht unbesehen als Lerninhalte oder gar Lernziele übernommen werden, sondern didaktisch im Hinblick auf die Lerngruppe, die Lernbedingungen, Lernziele und die Lernprogression ausgewählt und begründet werden (vgl. NEULAND 2012).

Was ist mit der philologischen Sprachausbildung gemeint? Wie ist dieses Konzept im Gefüge aller Vermittlungsformen von Sprache zu verstehen? Es handelt sich primär um einen konkreten Wirklichkeitsausschnitt im Rahmen der institutionellen Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache (DaF) im Ausland. Um es noch genauer auszudrücken – im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht der universitäre Fremdsprachenunterricht im Ausgangsland der Lernenden. Im Rahmen der universitären Fremdsprachenvermittlung wird aber weiter zwischen der studienbegleitenden (z. B. Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache im Medizin- oder Jurastudium) und philologischen (z. B. Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache im Germanistikstudium oder in den anderen germanistischen Studienfächern wie Angewandte Linguistik, Fachsprachen, Translatorik) Sprachausbildung unterschieden (Abb.), auch wenn das Attribut ‚philologisch‘ in diesem Kontext kontrovers ist und häufig hinterfragt wird⁸. Um die Kontroversen verstehen und erläutern zu können, müsste man auf das schwierige Verhältnis zwischen der Germanistik und der Philologie eingehen sowie auch die Struktur der universitären sprachbezogenen Landschaft in Polen skizzieren und ihre Geschichte und Inhaltsverleihungen reflektieren.

Um nur es ganz kurz zu fassen: Es ist GRUCZA (2004: 42) zuzustimmen, wenn er meint, dass die Germanistik nicht innerhalb, sondern neben der klassischen Philologie entstand und lediglich vor dem methodologischen Hintergrund der Philologie konstituiert wurde und dementsprechend nicht als Philologie oder Neuphilologie betrachtet werden sollte. GRUCZA (2010: 1765) sieht in der Re-Philologisierung eine interne Bedrohung für die polnische Germanistik, räumt aber auch ein, dass der Verzicht auf die

⁸ Manch einem mag die Formulierung ‚philologische Sprachausbildung‘ im Titel des vorliegenden Beitrags ein wenig problematisch anmuten. Denn der Ausdruck ‚philologisch‘ in Bezug auf die germanistischen Gegenstände ist nicht selbstverständlich. Er wird eher heftig diskutiert und polarisiert auch stark (s. GRUCZA 2000, 2004, 2010). Wie es den Ausführungen von GRUCZA (2004) zu entnehmen ist, gibt es drei Rezeptionen und Verständnisse des Verhältnisses zwischen der Germanistik und der Philologie: 1. Germanistik als ein Teilbereich der Philologie, 2. Germanistik als ein Nachfolger der Philologie (als Neuphilologie), 3. Germanistik als eine selbständige akademische Disziplin. Im Folgenden gehe ich nur kurz auf diesen metagermanistischen Hintergrund ein, um dann im weiteren Verlauf der Überlegungen das Verständnis des Konzepts der philologischen Kompetenz erläutern zu können.

Verwendung der Ausdrücke ‚Philologie‘ bzw. ‚philologisch‘ bestimmte nominalistische Probleme mit sich bringt und dass man keine andere zufriedenstellende Bezeichnung parat hat (GRUCZA 2004: 43). Man findet z. B. keinen Gesamtbegriff für Fächer wie Germanistik, Anglistik, Romanistik etc. außer ‚Philologien‘. Auch für die sprachliche Kompetenz, die in den germanistischen Studiengängen erworben wird, und sich grundsätzlich von der sprachlichen Kompetenz unterscheidet, die in anderen Kontexten vermittelt und erworben wird, lässt sich nur schwer eine passende Bezeichnung finden.

Das Attribut ‚philologisch‘ in der hier verwendeten Bezeichnung ‚philologische Sprachkompetenz‘ bezieht sich also lediglich auf den etymologischen Ursprung des Wortes ‚Philologie‘, das sich auf die Bestandteile ‚filos‘ (‚Freund‘, bzw. als Adjektiv ‚liebend‘, ‚zugetan‘) und ‚logos‘ (‚Wort‘) zusammenführen lässt und als ‚Liebe zur Sprache‘ ausgelegt werden kann. Damit wird die universitäre, germanistische Sprachausbildung und die dort erworbene Sprachkompetenz von der Sprachausbildung und der Sprachkompetenz, die in anderen Kontexten praktiziert und erworben wird, unterschieden.



Abb. Philologische Sprachausbildung im Kontext anderer Vermittlungsformen von DaF

Man könnte jetzt die Frage nach der Relevanz dieser Unterscheidung stellen. Müssen wir die Sprachkompetenz, die im Germanistikstudium oder in einem germanistischen Studienfach erworben wird, speziell definieren? Müssen wir den Fremdsprachenunterricht, der im Rahmen eines Germanistikstudiums stattfindet, von anderen Vermittlungsformen differenzieren? Ist die sprachliche Kompetenz eines Germanisten mit der sprachlichen Kompetenz, die z. B. im universitären studienbegleitenden DaF-Unterricht oder in einer Sprachschule erworben wird, gleichzusetzen?

Der philologischen Sprachausbildung wird sowohl in der wissenschaftlichen Forschungsliteratur als auch in didaktischen Materialien und bildungspolitischen Richtlinien kaum Aufmerksamkeit gewidmet. Im „*Handbuch Fremdsprachenunterricht*“ (BAUSCH / CHRIST / KRUMM 2003) findet man die folgende Klassifikation von stufenbezogenen Konzepten von Fremdsprachenunterricht:

- Fremdsprachenunterricht im Vorschul- und Primarbereich
- Fremdsprachenunterricht im Sekundarbereich I
- Fremdsprachenunterricht im Sekundarbereich II
- Fremdsprachenunterricht an Hochschulen
- Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung

Die philologische Sprachausbildung wird dabei nicht als ein autonomes Konzept herausgestellt, sondern lediglich als ein Teil der universitären Sprachausbildung betrachtet. Auch wenn man allgemein fremdsprachendidaktische Forschungsliteratur sichtet, muss man feststellen, dass die höheren Sprachbeherrschungsstufen (C1 und C2) wesentlich weniger erforscht und didaktisiert werden, worauf auch MIODUNKA (2007: 17) in der „*Krakauer Diskussion über die philologische Sprachausbildung*“⁹ hinweist:

Dyskutanci zwrócili uwagę na jeszcze jeden brak typowy dla kształcenia językowego na studiach filologicznych. Brak nowych metod kształcenia językowego, dostosowanych do wieku i poziomu intelektualnego studentów, dostosowanych do ich wysokiego poziomu znajomości języka. Z pewną przesadą można bowiem powiedzieć, że cały postęp w metodologii nauczania języków obcych nastawiony jest na nauczanie języków na poziomach niższych – na poziomie

⁹ Im Original: „*Krakowska dyskusja o kształceniu językowym na studiach filologicznych*“. Die von MIODUNKA (2007) herausgegebene Podiumsdiskussion (Teilnehmer: Dębski, Górska, Tabakowska, Wilczyńska, Pędich, Niżegorodcew u.a.) über philologische Sprachausbildung in Polen ist die einzige neuere Publikation zu diesem Thema. Da die im Folgenden zitierten Textstellen Ausschnitte einer verschriftlichten Diskussion sind, möge ihre Gesprächssprachlichkeit (Wiederholungen, Ellipsen, gesprochensprachliche Lexik etc.) nicht verwundern.

dla początkujących (A1 i A2) i średnio zaawansowanych studentów (B1 i B2). Stanowczo za mało uwagi poświęca się metodom nauczania studentów zaawansowanych (C1 i C2), zwłaszcza takich, dla których język ma być narzędziem filologicznej działalności językowej.

[In der deutschen Übersetzung: Diskussionsteilnehmer haben noch auf ein Desiderat hingewiesen, dass typisch für die philologische Sprachausbildung ist. Es fehlt an neuen Methoden, die auf das Alter, das intellektuelle Niveau sowie das hohe Sprachbeherrschungsniveau der Studierenden zugeschnitten wären. Ganz pauschal lässt sich nämlich sagen, dass sich der ganze Fortschritt in der Methodik des Lehrens und Lernens fremder Sprachen auf die niedrigeren Sprachbeherrschungsstufen – das Anfängerniveau (A1 und A2) und das Mittelstufenniveau (B1 und B2) konzentriert. Viel zu wenig Aufmerksamkeit schenkt man den Methoden des universitären Fremdsprachenunterrichts auf dem fortgeschrittenen Niveau (C1 und C2), besonders solchen, die im philologischen Sprachunterricht eingesetzt werden könnten, in dem eine Sprache erworben wird, die später in philologisch geprägten Kontexten verwendet werden soll].

Auch JOACHIMSTHALER (2001: 80) in seinen Überlegungen zum sprachpraktischen Unterricht in der polnischen Germanistik kommt zu einer ähnlichen Einsicht:

Ein merkwürdiger Widerspruch scheint zwischen Praxis und Theorie der polnischen Germanistik zu klaffen: Die publizierte wissenschaftliche Beschäftigung mit der sprachdidaktischen Seite der Hochschuldidaktik ist – zumal angesichts der sprachlich herausragenden Ergebnisse dieser Hochschuldidaktik – erstaunlich gering und konzentriert sich dann bezeichnenderweise meist auf eigentlich schuldidaktische Teilübungen, die in der universitären Germanistik selbst nur noch gelegentlich durchgeführt werden. (...) Wann immer sich nämlich die eigentlichen Träger des sprachpraktischen Unterrichts in der polnischen Germanistik, die Assistenten und Doktoranden, zu didaktischen Fragen äußern, publizieren sie nicht über hochschuldidaktische Probleme, sondern über Probleme des Fremdsprachenunterrichts vorwiegend für Anfänger und Schüler, fast so, als würden sie ihren Studierenden kein neuphilologisches Studium, sondern Anfängerkurse auf Grundschulniveau zu vermitteln haben.

Diese Situation führt er darauf zurück, dass die eigentlichen Träger des sprachdidaktischen Unterrichts eine nur auf schulische Kontexte abzielende Fremdsprachendidaktik und keine Ausbildung in germanistikrelevanten hochschuldidaktischen Fragen erfahren (ebd. 81)¹⁰. NEULAND (2012)

¹⁰ Das hier beschriebene Desiderat ist übrigens keinesfalls typisch polnisch. Auch für den universitären Fremdsprachenunterricht in Deutschland beklagt man die fehlende berufsspezifische Ausbildung der universitären Fremdsprachenlehrer sowie auch die fehlenden Möglichkeiten der sprachlichen und didaktischen Weiterbildung (vgl. VOGEL 2003: 216).

weist in diesem Kontext noch auf die praxisferne Theorie und theorieferne Praxis hin, die aus der Abspaltung in den Zuständigkeiten im Lehrkörper resultieren: Lektoren übernehmen die Aufgaben der DaF-Didaktik und die Forschenden die sprachwissenschaftliche Bildung, ohne dass es einen Dialog und Austausch zwischen den beiden Gruppen gibt.

Auch wenn sich die bestehende fremdsprachendidaktische Forschungsliteratur die Frage nach der Sprachausbildung im philologischen Studium und ihrer konzeptionellen Ausrichtung selten aufgreift, unterliegt es keinem Zweifel, dass sich die philologische Sprachausbildung aufgrund ihrer Intensität, Umgebung, Themenwahl und Zielsetzung stark von anderen Lern- und Vermittlungsformen (wie DaF in anderen Kontexten: studienbegleitender FSU, schulischer FSU etc.) unterscheidet. In Bezug auf die vier Charakteristika (Intensität, Umgebung, Themenwahl und Zielsetzung) lässt sich Folgendes festhalten:

1. Intensität;

Der sprachpraktische Unterrichtsblock im germanistischen Curriculum in Polen ist sehr umfangreich und variiert zwischen 16 und 10 Unterrichtsstunden pro Woche¹¹. Damit liefert er einen unterrichtlichen Zeitrahmen, der in diesem Umfang in anderen Lehr- und Lernkontexten kaum zu treffen ist.

2. Simulierung der muttersprachlichen Umgebung durch die jeweilige Fremdsprache als durchgängige Unterrichtssprache;

Durchgängige und einzige Unterrichtssprache in der polnischen Germanistik wie auch in den anderen Fremdsprachenphilologien in Polen ist die jeweilige Fremdsprache. Damit wird eine muttersprachliche Umgebung simuliert, die sich zum Teil als ungesteuerter Fremdspracherwerb ausdrückt. DaF wird damit unter Immersionsbedingungen vermittelt, was im internationalen Vergleich ein überdurchschnittliches Sprachniveau sichert¹².

Vogels (ebd. 218) übergreifendes Postulat gilt es also auch im polnischen Kontext zu erheben: *Auf jeden Fall muss die Fremdsprachenlehre an den Hochschulen in Zukunft auf mehr Anerkennung in der Öffentlichkeit drängen und dabei in stärkerem Maße verdeutlichen, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Erwerb und der Vermittlung fremder Sprachen sowie deren gesellschaftlicher Stellenwert den Vergleich mit anderen Wissenschaften nicht zu scheuen braucht*¹³.

¹¹ Diese Zahlen beziehen sich auf das erste und zweite Semester des BA-Studiums. In den höheren Semestern wird die Zahl der sprachpraktischen Kurse zugunsten der Kurse der anderen Teilbereiche des Faches (wie Literaturwissenschaft, Linguistik, Landes- und Kulturkunde, Translatorkunde etc.) abgesenkt.

¹² In vielen anderen Auslandsgermanistiken (z. B. in Spanien, Frankreich, England) ist die jeweilige Muttersprache die Unterrichtssprache und Deutsch wird in einer eher studienbegleitenden Form vermittelt.

3. Themenstellung;

Im sprachpraktischen Unterricht wird im Gegensatz zu anderen Vermittlungsformen von DaF (wie DaF z. B. im schulischen Bereich, DaF in Sprachschulen und -instituten, DaF in der studienbegleitenden Vermittlung) weniger mit Lehrwerken und Lehrwerktexten gearbeitet. Viel häufiger werden authentische und aktuelle Texte eingesetzt, die zum Teil von Dozenten selbst didaktisiert werden. Darüber hinaus werden auch Inhalte aus anderen Fachbereichen (Literaturwissenschaft, Linguistik, Kulturologie, Geschichte, Soziologie etc.) in die Sprachpraxis transportiert. Man geht oft kontrastiv und interkulturell vor und will bestehende deutsch-polnische sprachlich-kommunikative Barrieren überwinden.

4. Zielsetzung;

Die Zielsetzung der Germanistik in Polen besteht darin, dass sie sich als ein Fach präsentiert, das in erster Linie Fremdsprachenlehrer, Dolmetscher und Übersetzer (auch für Fachsprachen) sowie Sprach- und Kulturmittler ausbildet. Bei allen diesen Berufsprofilen werden mannigfaltige Kompetenzen bzw. sog. Schlüsselqualifikationen (so NEULAND 2007: 432) vorausgesetzt, darunter auch die sprachliche Kompetenz, die weit über das kommunikative Können und das effektive, wirkungsorientierte Kommunizieren und Durchsetzen der eigenen Interessen (vgl. ebd. 431) hinausgeht und als philologische Kompetenz bezeichnet werden kann. NEULAND (ebd. 432) definiert philologische Kompetenz folgendermaßen:

Philologische Kompetenz als ein Ziel des Germanistikstudiums kann mithin neben dem fachbezogenen Wissen Darstellungs- und Deutungskompetenz, Analyse- und Vermittlungskompetenz umfassen, und zwar in historischer, interkultureller und auch intermedialer Differenzierung.

Die Auseinandersetzung mit gesprochener Sprache als einer medialen Varietät von Sprache fügt sich in diese Kompetenzbeschreibung nahtlos ein. Philologen als Sprachexperten müssten die Fähigkeit haben, vielfältige von der systemgrammatischen Norm abweichende gesprochensprachliche Phänomene deuten, analysieren und vermitteln zu können. Angesichts der vielen sprachkritischen und laienhaften Publikationen wie z. B. „*Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod*“ von Bastian Sick¹³, die den Sprachverfall anprangern, sollten sie die Phänomene des Sprachwandels erkennen und deuten können. Dieser Kompetenz liegt somit eine umfassendere, facetten-

¹³ TOPALOVIĆ / ELSPASS (2008) setzen sich linguistisch mit der sprachpflegerisch motivierten Sprachkritik von Sick auseinander.

reichere Sprachauffassung wie auch ein erweitertes Verständnis, was Norm, Grammatik und Bedeutung sind, zugrunde.

2. Zur Sprachauffassung, -kompetenz und -bewusstheit in der philologischen Sprachausbildung

Als Ausgangspunkt des Nachdenkens über die Sprachvermittlung in der philologischen Sprachausbildung schlage ich zuerst die Überlegung vor, welches Bild von Sprache den Germanistikstudierenden vermittelt werden sollte. Dass Sprache je Zielgruppe (Alter, Bildungsgrad, Sprachlernbiografie, Zielsetzung, Motivation, zeitlicher Unterrichtsrahmen etc.) anders vermittelt wird, ist inzwischen eine Binsenweisheit. Der Fremdsprachenunterricht für Erwachsene in den Bildungskontexten, wie z. B. der DaF-Unterricht in Sprachschulen und -instituten, ist primär an der Vermittlung einer gebrauchsfähigen Sprache bzw. an verwendungsadäquaten kommunikativen Fertigkeiten orientiert. Das bedeutet, dass derjenige Unterricht vor allem die Norm der geschriebenen Standardsprache und eine öffentliche Kommunikationssituation zur Grundlage hat und Sprache der alltäglichen Kommunikation in nicht öffentlichen Kommunikationsszusammenhängen eher vernachlässigt, auch wenn diese den Großteil der natürlichen Kommunikation insgesamt ausmacht. Der philologische DaF-Unterricht müsste aber diese Fiktion einer einheitlichen Standardsprache zugunsten einer realitätsbezogenen Sprachauffassung aufgeben, ohne deshalb die Berechtigung der Standardsprache als Basis des Sprachunterrichts infrage zu stellen. Denn im philologischen Sprachunterricht gilt Sprache auch als Bildungsgut. Als Grundlage der Vermittlung ist m. E. ein reflektiertes, gut begründetes, reiches und dynamisches Konzept von Sprache notwendig, in dem neben dem sprachlichen System auch das sprachliche Verhalten aufgehoben ist (vgl. ORTNER / SITTA 2003: 5).

Eine solche Sprachauffassung stellt sicherlich eine große Herausforderung für die philologische Fremdsprachendidaktik dar, die die Implementierung der Erkenntnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung, der Anthropologischen Linguistik, der Gesprächs- und Konversationslinguistik, der Interpretativen Soziolinguistik, der Funktionalen Pragmatik, der Interaktionalen Linguistik und der Korpuslinguistik u.a. dauernd anstreben sollte. Dabei soll eine bisher ausstehende sowohl theoretisch als auch empirisch begründete ‚philologengemäße‘ und interdisziplinär angelegte Didaktik der gesprochenen Sprache konstituiert und ihre praktisch umsetzbare Grundlage für die philologische Unterrichtspraxis geliefert werden.

Philologische Sprachausbildung, die also eine weitaus differenziertere und komplexere Konzeptualisierung von Sprache als andere Lehr- und Lernkontexte anstrebt, müsste also den Studierenden auch Zugänge für den Umgang mit sprechsprachlichen Registern und kommunikativen Praktiken anbieten. Philologen, die die Fähigkeit erwerben sollen, sprachliche Strukturen zu erkennen und deren Bedeutungen und Funktionen im engeren Kontext von Gesprächen und Texten sowie im weiteren Kontext gesellschaftlicher Kommunikationsprozesse zu reflektieren, sind quasi prädestiniert, sich mit Sprache im Sprachgebrauch auseinanderzusetzen.

Philologische Sprachkompetenz impliziert m. E. ein Bild von Sprache in ihrer Varianz und Vielgestaltigkeit sowie Bewusstheit von spezifischen Normen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Textsorten und Registern. Philologen sollen sowohl mündlich als auch schriftlich eine hervorragende Kompetenz wie auch ein herausgebildetes Sprachbewusstsein (*language awareness*) aufweisen. Der *language awareness* kommt dabei eine besondere Rolle zu. Sie (ihre Qualität und ihr Umfang) kann als ein entscheidendes Kriterium gelten, das die philologische Sprachkompetenz von der Sprachkompetenz, die in anderen Kontexten unter anderen Bedingungen und Zielsetzungen erworben wird, deutlich hervorhebt. BICKES (2009: 447) fasst die Zielsetzung der Sprachvermittlung im DaF-Unterricht an der Hochschule wie folgt zusammen:

Vor dem Hintergrund individueller Lernbiographien bewegt sich die Sprachvermittlung im didaktischen Spannungsfeld der je spezifischen Normen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Textsorten und Registern. Der fremdsprachliche Deutschunterricht an Hochschulen erweist sich als didaktische Gratwanderung, als deren wichtigstes Ziel neben der sprachpraktischen Einübung studienrelevanter kommunikativer Fertigkeiten die Schaffung sprachlicher Bewusstheit (*language awareness*) als sinnvolles, eigenständiges Lernziel zu fordern ist.

Auf die Förderung der sprachlichen Bewusstheit weist auch Berdychowska (vgl. 2004: 18) hin, wenn sie meint, dass es bei der Diskussion um die philologische Sprachvermittlung hauptsächlich auf entwicklungsfördernde kognitive und analytische Fähigkeiten und Qualitäten ankommt. BILUT-HOMPLEWICZ (2005: 51) verortet die Sprachreflexion im Germanistikstudium wie folgt:

Die Sprachreflexion, die einen immanenten Faktor des philologischen Studiums ausmacht und eine undogmatische Auffassung von der Fremdsprache fördert, erweist sich als ein gelungener Weg. Die Komplementarität von Sprachgebrauch und Sprachreflexion wird somit zum Hauptprinzip der Germanistenausbildung in Polen.

Interessant in diesem Kontext sind auch die Erfahrungen von DĘBSKI (MIODUNKA 2007: 26f.) über Metasprache als Voraussetzung zur Aufnahme eines philologischen Studiums wie auch als eine wichtige Komponente und Ziel des philologischen Studiums:

Z moich wieloletnich doświadczeń przy egzaminach wstępnych (to prawie 30 lat!), wynika, że przygotowanie językowe, w zakresie sprawności językowej, jest coraz lepsze. To znaczy, dokładnie, było, jeszcze przed dwoma laty, coraz lepsze. Jednakowoż z obserwacji kandydatów nie wynika, żeby to było zasługą szkoły. To raczej zasługa coraz szerszych możliwości pozaszkolnych uczenia się języka na zasadzie akwizycji przez kontakty. To pociąga za sobą spadek zdolności kandydatów do refleksji nad językiem, do sformułowania wypowiedzi na temat języka, w języku ‚meta‘, choćby po polsku, jest coraz gorsza. A uważam, że ta zdolność jest jedną z predyspozycji koniecznych przy podjęciu studiów filologicznych.

[In der deutschen Übersetzung: Aus meinen jahrelangen Erfahrungen bei der Durchführung von Aufnahmeprüfungen (fast 30 Jahre!) ergibt sich, dass die Sprachkompetenz der Studienbewerber besser ist, d. h. sie war besser, noch bis vor zwei Jahren war die Sprachkompetenz besser. Allerdings kann man nicht sagen, dass die bessere Sprachkompetenz Verdienst der Schule wäre. Es ist eher das Verdienst der immer größeren außerschulischen Möglichkeiten, Sprache in Kontakt/im Ausland zu erwerben. Dies hat aber zur Folge, dass die Fähigkeit zur Reflexion über Sprache sowie zur Formulierung einer Aussage zum Thema Sprache in Metasprache, auch auf Polnisch, dramatisch sinkt. Ich finde aber, dass diese Fähigkeit eine notwendige Bedingung zur Aufnahme des philologischen Studiums ist].

Auch BERDYCHOWSKA (2004: 17) macht eine ähnliche Beobachtung:

Anzunehmen ist auch, dass immer mehr Studenten immer bessere sprachliche Voraussetzungen für das Germanistikstudium, zuweilen eine geradezu vorzügliche Verständigungskompetenz mit sich bringen. Aber ihr areflexiv korrekter und zugleich authentischer Sprachgebrauch und die nicht mehr zur alltäglichen Verständigungskompetenz gehörige metasprachliche Kompetenz sowie allgemeinhumanistische Kenntnisse halten einander nicht die Waage. Der Trend ist bereits deutlich erkennbar.

In diesem Kontext scheint daher die Forderung von Dębski (MIODUNKA 2007: 80f.) gerechtfertigt zu sein:

W związku z tym widzę konieczność nieustającej dyskusji na temat metodyki nauczania języka obcego w uczelni wyższej, na poziomie profesjonalnym, na

poziomie refleksji językowej, a nie tylko samych zdolności komunikacyjnych, w celu wykształcenia specjalistów, którzy zdolni są do metajęzykowej refleksji nad tym, co robią. (...). Jest to jeden z przykładów, który potwierdza konieczność dalszej dyskusji nad metodyką nauczania języka obcego na studiach filologicznych.

[In der deutschen Übersetzung: Daher finde ich es für notwendig, die Fragen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts an der Hochschule zu diskutieren, auf dem professionellen Niveau, auf dem Niveau der Sprachreflexion und nicht nur allein auf dem Niveau der kommunikativen Fähigkeiten, zwecks der Ausbildung von Fachleuten, die fähig sind, ihr Tun metasprachlich zu reflektieren (...). Das ist eins der Beispiele, die die Notwendigkeit der weiteren Diskussion über die Methodik der philologischen Sprachausbildung aufzeigen].

3. Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht

Wie mehrere Studien zur Standortbestimmung von gesprochener Sprache im DaF-Unterricht sowie auch Evaluationen von DaF-Lehrwerken belegen, ist die Umsetzung der Gesprochene-Sprache-Forschung bzw. der Gesprächsanalyse für den DaF-Unterricht sehr defizitär¹⁴. Dies hat unterschiedliche und komplexe Gründe, auf die hier aus Platzgründen nicht ausführlich eingegangen werden kann¹⁵.

Im Kontext der philologischen Sprachausbildung soll zuerst auf die Marginalisierung der gesprochensprachlichen Varietäten im Fremdsprachenunterricht hingewiesen werden, die sich einerseits aus der Spezifik der institutionellen Sprachvermittlung mit ihren Einschränkungen, andererseits auch aus einer verkürzten und vereinfachten Sprachauffassung ergibt, die den DaF-Unterricht generell dominiert. Denn die Grundeigenschaft der Konzeptualisierung von Sprache, die DaF-Lehrwerke und den DaF-Unterricht kennzeichnet, ist nicht Varianz und Vielgestaltigkeit von Sprache, sondern Einheitlichkeit, Gleichförmigkeit und Regelmäßigkeit, die dazu führen, dass faktische Varianz übersehen oder ignoriert wird und homogene Elemente überbetont werden (FIEHLER 2008a: 263).

Der wichtigste Träger der Sprachauffassung im Fremdsprachenunterricht sowie auch das zentrale Element jeglicher institutioneller Sprachvermittlung

¹⁴ KAISER (1996), REERSHEMIUS (1998), GÜNTNER (2000, 2010, 2011), HEGEDÜS (2002), RICHTER (2002), THURMAIR (2002), RIEGER (2004), KILIAN (2005), FIEHLER (2008a, 2008b), HEILMANN (2008), PIEKLARZ (2009, 2011), PIEKLARZ-THIEN (2012), VORDERWÜLBECKE (2008), BACHMANN-STEIN/STEIN (2009), SCHWITALLA (2010), IMO (2010a, 2010b, 2010c), WEIDNER (2012), GÜNTNER, S. / WEGNER, L. / WEIDNER, B. (i. Dr.).

¹⁵ S. Literaturliste in Fußnote 14 und da besonders FIEHLER (2008a), GÜNTNER (2011), WEIDNER (2012), GÜNTNER, S. / WEGNER, L. / WEIDNER, B. (i. Dr.).

ist das Lehrwerk. Lehrwerke stellen aber immer eine Art des Spagats dar, der versucht, die vielfältigen personellen (Lernende/Lehrende), institutionellen (Curricula/Zeitraumen) und didaktisch-methodischen Unterrichtsbedingungen sowie auch Herstellungsbedingungen (Autoren/Verlage/Markt) auf einen Nenner zu bringen. Diese Notwendigkeit zum Kompromiss zwingt dazu, dass man auf bestimmte Aspekte der Sprachwirklichkeit verzichten muss, bzw. nicht imstande ist, alle Aspekte der Sprachwirklichkeit zu berücksichtigen. JOACHIMSTHALER (2001: 84) verortet das Lehrwerk in der Ausbildung von Germanisten in Polen wie folgt:

Jedes Lehrbuch beruht auf einer spezifischen Formung des Lehrstoffes, es kommt nicht ohne Verkürzungen und Aussparungen aus. Für die Anfänger, für die die Lehrbücher konzipiert wurden, spielt dies, kommt es bei ihnen doch zuerst auf eine Aneignung der Grundfertigkeiten an, keine Rolle. Lernende auf dem Niveau polnischer Germanistikstudenten aber haben die Lehrbuchphase bereits hinter sich und sehen sich mit Unzulänglichkeiten in ihrem Sprachgebrauch konfrontiert, die, weil sie zu sehr ins Detail gehen, in Lehrbüchern gar nicht berücksichtigt werden können, und die zudem bei jedem Lernenden, abhängig von zahllosen Zufälligkeiten in seiner Lernsozialisation individuell anders sein können.

In Bezug auf DaF-Lehrwerke kann generell festgestellt werden, dass die Veranschaulichung der gesprochen sprachlichen Varietäten sowie der wichtigen Elemente der Gesprächskompetenz und der individuellen Ausprägungen der Partnerorientierung kaum einer Reflexion unterliegen, was zwar in den niedrigeren Sprachbeherrschungsstufen lerntheoretisch und fremdsprachendidaktisch zu rechtfertigen ist, aber negative Folgen haben kann, wenn in späteren Lernphasen keine explizite Auseinandersetzung mit gesprochen sprachlichen Varietäten stattfindet (vgl. PIEKLARZ 2011a, PIEKLARZ-THIEN 2012).

Ein anderes Problem, das in diesem Kontext noch herausgestellt werden sollte, ist die „qualitative Lücke zwischen simplifizierender Darstellung der Sprache im Sinne einer Wort-im-Paradigma-Grammatik, auf die der sprachkundliche Unterricht allzu oft reduziert wird, und der Sprachtheorie, die höheren Kriterien der Wissenschaftlichkeit genügen muss und als Komponente einer soliden philologischen Ausbildung anzustreben ist“ (CIRKO 1998: 77). So sind in den letzten Jahren Darstellungen und Grammatiken ausgearbeitet worden, in denen Phänomene gesprochener Sprache und ihre Beschreibungen aufgenommen wurden¹⁶, sie lassen

¹⁶ IDS-Grammatik (ZIFONUN 1997), Duden Grammatik (FIEHLER 2005), SCHWITALLA (1997/2006), HENNING (2006).

sich jedoch aufgrund ihrer hohen Wissenschaftlichkeit und Komplexität nur teilweise im fremdsprachlichen Unterricht einsetzen. Es fehlen vor allem didaktische Materialien und ein in durchdachter Weise angebotenes Übungsmaterial, das „frei von theoretischer Überhöhung, aber auch ohne zweckmäßig erscheinende Trivialisierung“ (ebd.) wäre.

Hinweisen muss man auch auf die Normproblematik in der Sprachbeschreibung. Die Gebrauchsnormen im gesprochenen Deutsch sind bislang, so GÜNTNER (2011), wenig expliziert und sie variieren regional, sozial, medien-, aktivitäts- und kontextbezogen und bewegen sich innerhalb von Grenzen, die fließend sind. Dies macht die Implikation der linguistischen Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik sowie die Ausarbeitung einer empirisch begründeten ‚philologengemäßen‘ Didaktik gesprochener Sprache nicht einfach. Ebenfalls ist es eine große Herausforderung für den philologischen Sprachunterricht, eine solche Normauffassung zu vermitteln, die sprachliche Variation und innere Mehrsprachigkeit miteinbezieht und zeigen kann, dass standardsprachliche Normen keineswegs starr und unveränderlich sind, sondern sich wandeln können.

4. Möglichkeiten und Perspektiven der Vermittlung von gesprochener Sprache in der philologischen Sprachausbildung – praktische Beispiele

Es stellt sich die Frage, wie gesprochene Sprache zum Analysegegenstand für Auslandsgermanisten werden kann. Philologiestudierende befinden sich in der Unterrichtssituation zwar selbst in einer Form der mündlichen Kommunikation, das bedeutet aber nicht, dass sie diese Situation aus einer gewissen Distanz reflektieren und analysieren können. Erschwerend kommt noch hinzu, dass normative und deskriptive Werke sowie auch didaktische Materialien für die Vermittlung der gesprochenen Sprache, die im Unterricht eingesetzt werden könnten, kaum vorhanden sind. Im Folgenden werden einige Aufgabenvorschläge dargestellt und kurz diskutiert, die man in der philologischen Sprachpraxis einsetzen kann, um gesprochene Sprachwirklichkeit zu veranschaulichen. Es handelt sich um:

- Sensibilisierung für gesprochene Sprache am Beispiel der Muttersprache der Studierenden;
- Arbeit mit authentischen Gesprächen und Transkripten;
- Arbeit mit primär digitalen Texten;
- Arbeit mit Texten mit stilisierter Mündlichkeit;
- Einsatz von korpuslinguistischen Techniken.

4.1 Sensibilisierung für gesprochene Sprache am Beispiel der Muttersprache der Studierenden

Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit den Eigenheiten des gesprochenen Deutsch kann die Reflexion über Unterschiede zwischen der geschriebenen und gesprochenen Sprache in der Muttersprache der Studierenden, sein. Welche Merkmale unterscheiden im Polnischen die Schriftsprache und die gesprochene Sprache? Die Auseinandersetzung mit dem gesprochenen Polnisch ist insofern interessant, dass die Studierenden einen Grammatikunterricht in der Schule erfahren haben, der, so BERDYCHOWSKA (2004: 15), „nur zur Führung von der gesprochenen zur geschriebenen Sprache, zur Alphabetisierung, und das bedeutet mit einer prädeskriptiven Zielsetzung, und zu einem Zeitpunkt behandelt wurde, zu dem sich das abstrakte Denken noch nicht entsprechend entwickelt hat“.

Eine bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Muttersprache kann an verschriftlichten natürlichen Gesprächen stattfinden, die aus den vorhandenen Sprachkorpora entnommen werden. Die Studierenden können über den eigenen Sprachgebrauch nachdenken und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem geschriebenen und gesprochenen Polnisch erkennen.

J:	<i>jezus marja ty słuchaj wyleciało mi</i>
A:	<i>coś ci spadło tam</i>
K:	<i>ty bo jak cie szczele ja tu dzisiaj otkużalam</i>
A:	<i>co to jes?</i>
K:	<i>odkużacz i już // a jakieś śfiistfa s fajki mu wypadły / tytoń czy coś</i> [krótki okres ciszy]
A:	<i>jacek / ktury ty dywan yy byleś tszepać?</i>
J:	<i>no ten michałowy</i>
K:	<i>michałowy</i>
A:	<i>y ychm</i>

Quelle: Warchala, Jacek 1991: *Dialog potoczny a tekst*. Katowice, 71.

Dieses kurze Gespräch veranschaulicht mehrere Phänomene des gesprochenen Polnisch:

- phonetische Aspekte: regressive Assimilation (*otkużalam*), progressive Assimilation (*śfiistfa / tszepać*), Elisionen (*jes*);
- lexikalische Gliederungssignale: Partikeln mit adressatensteuernder Funktion (*ty słuchaj / ty ...*), Partikeln, die Funktionen der Gliederung und der Organisation des Rederechts haben (*y ychm*), sekundäre Interjektion (*jezus marja*);
- gesprochensprachliche Wortwahl (*ty bo jak cie szczele / jakieś śfiistfa / czy coś / jezus marja*);

- syntaktische Aspekte: Ellipse (*no ten michałowy*), Wiederholung (*michałowy*), Vagheitsumschreibung (*coś / jakieś*), Verweisung (*no ten / tu*)
- Empfehlenswert ist auch die Bewusstmachung, dass sich Lehrwerke für Fremdsprachen vorwiegend an den Normen der Schriftsprache orientieren und eine relativ variationslose Sprache vermitteln (was hier aber nicht kritisiert werden sollte). So weichen die in Lehrbuchdialogen konstruierten Äußerungen noch immer erheblich vom tatsächlichen mündlichen Sprachgebrauch der Muttersprachler ab. Weil Deutsch für die meisten polnischen Germanisten eine Fremdsprache ist und sie daher nur eingeschränkt introspektiv vorgehen können (d. h. Sprachdaten beurteilen können), bietet es sich an, dieses Problem an ausgewählten Texten aus Lehrwerken für Polnisch als Fremdsprache zu veranschaulichen. Ein flüchtiger Einblick in die PaF-Dialoge lässt jeden Muttersprachler der polnischen Sprache einsehen, dass Gespräche bei Erstbegegnungen im Polnischen anders organisiert werden:

<p>Dialog 1</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Dzień dobry.</i> – <i>Dzień dobry. Przepraszam, jak sie pani nazywa?</i> – <i>Nazywam się Maria Bukowska, a pani?</i> – <i>Nazywam się Magda Kowalska.</i> – <i>Miło mi.</i> – <i>Jak sie pani ma?</i> – <i>Świetnie.</i> – <i>Gdzie pani mieszka?</i> – <i>W Krakowie.</i> 	<p>Übersetzung des Dialogs 1</p> <ul style="list-style-type: none"> – Guten Tag! – Guten Tag! Entschuldigung, wie heißen Sie? – Ich heiße Maria Bukowska, und Sie? – Ich heiße Magda Kowalska. – Angenehm. – Wie geht es Ihnen? – Super/Toll. – Wo wohnen Sie? – in Krakau.
<p>Dialog 2</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Dobry wieczór.</i> – <i>Dobry wieczór. Jak się pan ma?</i> – <i>Tak sobie, a pani?</i> – <i>Bardzo dobrze. Przepraszam. Nie wiem, jak ma pan na imię.</i> – <i>Mam na imię Jan. A pani?</i> – <i>Jestem Anna. Przepraszam, gdzie pan mieszka?</i> – <i>Nie rozumiem. Proszę powtórzyć.</i> – <i>Gdzie pan mieszka?</i> – <i>Mieszkam w hotelu Forum.</i> 	<p>Übersetzung des Dialogs 2</p> <ul style="list-style-type: none"> – Guten Abend. – Guten Abend. Wie geht es Ihnen? – Geht so/nicht so toll. Und Ihnen? – Sehr gut. Entschuldigung. Ich weiß nicht, wie Sie heißen. – Ich heiße Jan. Und Sie? – Ich bin Anna. Entschuldigung. Wo wohnen Sie? – Ich verstehe nicht. Wiederholen Sie bitte. – Wo wohnen Sie? – Ich wohne im Hotel Forum.

Quelle: Małolepsza, Małgorzata / Szymkiewicz, Aneta: „Hurra!!! Po polsku I”. *Zeszyt ćwiczeń*, Kraków: Prolog, 2010, 4, Übersetzung M. P.-T.

Die beiden Gespräche sollten Beispiele für alltägliche Gespräche darstellen, deren Ziel Informationsaustausch und Smalltalk sind. Muttersprachliche Sprecher müssen jedoch feststellen, dass sie stereotyp und nicht authentisch wirken. Die sprachlichen Handlungen sind nicht ganz aufeinander abgestimmt. Es fällt schwer, sich vorzustellen, wo und unter welchen Bedingungen solche Gespräche ablaufen könnten. Es lassen sich mehrere signifikante Brüche der Natürlichkeit feststellen:

Dialog 1: Im Polnischen stellt man die Frage „*Wie geht es Ihnen?*“ nur denjenigen Menschen, die man gut kennt und zu denen man ein vertrauliches Verhältnis hat. Aus den vorangegangenen Zeilen kann man aber schlussfolgern, dass sich die beiden Gesprächspartner nicht kennen (sie begrüßen sich und stellen sich erst vor), so dass das Gespräch an der Stelle hölzern und nicht authentisch wirkt.

Dialog 2: Die Höflichkeitsfloskel „*Jak się pan ma? / Wie geht es Ihnen?*“ ist auch hier nicht glücklich platziert (danach stellt sich heraus, dass sich die beiden Gesprächspartner nicht kennen bzw. ihre Namen nicht kennen). Wie die Untersuchung von TOMICZEK (1997) belegt, kann die Antwort auf diese Frage im Polnischen ausführlicher als im Englischen oder Deutschen ausfallen und muss nicht immer positiv bejaht werden (wie z. B. im Deutschen „*danke, gut*“), wie man das auch in dem Dialog beobachten kann: „*Jak się pan ma? Tak sobie, a pani? / Wie geht es Ihnen? Geht so. Und Ihnen?*“. Allerdings müsste „*geht so*“ den Gesprächspartner dazu veranlassen, nachzufragen und dann sein Verständnis bzw. Mitgefühl für die nicht besonders glücklichen Umstände auszudrücken, was aber in dem Dialog nicht der Fall ist.

Diese zwei Dialoge stammen aus einem durchaus gelungenen und aktuellen Lehrwerk für Polnisch als Fremdsprache, das eine Vielfalt von Dialogen und Hörtexten anbietet und an dieser Stelle nicht angeprangert werden soll. Es wird lediglich versucht zu zeigen, dass simulierte, für didaktische Zwecke konstruierte Dialoge, auch wenn sie in vielerlei Hinsicht (z. B. in Bezug auf die Veranschaulichung von grammatischen und lexikalischen Strukturen der Standardsprache) einen hohen didaktischen Wert haben, nicht ganz adäquat dokumentieren können, wie natürliche Alltagsgespräche organisiert werden und mit welchen (gesprochen)sprachlichen Mitteln Sprecher ihre kommunikativen Aufgaben natürlich und höflich lösen. Auch wenn konstruierte Dialoge spracherwerbstheoretisch fundiert sind und das Fremdsprachenlernen fördern können, spiegeln sie nur bedingt die nächstsprachliche, gesprochensprachliche und authentische Kommunikation wider.

Bei der Betrachtung solcher Dialoge können Studierende über eigene Muttersprache reflektieren und erleben, dass Sprache funktional und

durch die Brille einer anderen Sprache zu betrachten, faszinierend sein kann. Ein weiterer Vorteil einer solchen Beschäftigung mit der eigenen Muttersprache ist die Reflexion über die Kulturbedingtheit von Sprache am Beispiel von sprachlichen Routinen wie auch Unterschiede in Bezug auf Kommunikationsstile und Smalltalk in den beiden Sprachen Deutsch und Polnisch.

4.2 Arbeit mit authentischen Gesprächen und Transkripten

Eine Vorstellung von gesprochenem Deutsch kann durch eine Verschriftlichung (Transkription) gesprochener Sprache vermittelt werden, in der das gesamte Spektrum der verschriftlichten Äußerung und ihres Kontextes wiedergegeben wird. Die Auseinandersetzung mit Transkriptionen von authentischen Dialogen, wie sie in der Konversationsanalyse üblich sind, setzt jedoch Kenntnis vieler Transkriptionskonventionen voraus und ist den Studierenden ohne vorausgehende Vermittlung nicht zuzumuten. Darüber hinaus fehlt für die deutsche Sprache ein ausgewogenes nationales Referenzkorpus mit schriftlichen und mündlichen Daten.

Zwar wird am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim eine Datenbank „Gesprochenes Deutsch“ aufgebaut, die zurzeit aus 28 recherchierbaren Korpora besteht, die die Varietäten des gesprochenen Deutsch durch Daten und dazugehörige Transkripte dokumentieren¹⁷. Die Anwendungsmöglichkeiten dieser Daten und Transkripte sind jedoch im universitären Bereich Deutsch als Fremdsprache in der Auslandsgermanistik sehr beschränkt. Die Aufnahmen dokumentieren Diskursformen, die für ein nicht-muttersprachliches Publikum nur sehr begrenzt relevant sind (vgl. COSTA 2008: 133f.)

Eine (andere) Möglichkeit, Sprache in kommunikativer Praxis und in kommunikativen Praktiken zu analysieren, stellt die vom DAAD geförderte, an der Universität Münster von Susanne Günthner und Wolfgang Imo aufgebaute Datenbank „Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik“¹⁸ dar. Sie beinhaltet Aufnahmen (Audiodateien) und Transkripte von authentischen Gesprächen deutscher Muttersprachler/-innen, die sich sowohl thematisch als auch im Hinblick auf den Gesprächstyp und die Länge sehr gut im philologischen Sprachunterricht einsetzen lassen. Die Aufnahmen sind geordnet in Privatgespräche, Sprechstundengespräche an der Hochschule,

¹⁷ <http://dsav-oeff.ids-mannheim.de>.

¹⁸ <http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/> Mein großer Dank gilt den Projektleitern Susanne Günthner und Wolfgang Imo für den Zugang zu den Lehrmaterialien sowie auch für die Erlaubnis, den folgenden Transkriptausschnitt hier zitieren zu dürfen.

Gespräche im Friseursalon und Arzt-Patienten-Gespräche. Mithilfe dieser authentischen Diskurse kann man m. E. über die Grammatik der gesprochenen Sprache wie auch über die Bedeutungskonstitution in der kommunikativen Praxis mit Berücksichtigung des Ko- und Kontextes reflektieren. Dabei bietet sich eine Vorgehensweise an, welche dem lernenden Subjekt hilft, die besonderen biografischen Erfahrungen des Individuums, seine Zugehörigkeit zu kulturellen Gemeinschaften, deren lexikalische Wissensbestände und semantische Gebrauchsgewohnheiten es erworben hat, und schließlich die subjektive Perspektive, die ein Interaktionsteilnehmer im jeweiligen Dialogmoment einnimmt, wahrzunehmen (vgl. DEPPERMAN 2002: 22).

Transkript: Brot kaufen

Dauer: 1:42 Min.

SprecherInnen: Nelly (N), Anja (A), Lara (L)

Situation: informelles Gespräch unter Freundinnen beim Abendessen

Die Freundinnen essen Brot zum Abendessen. A wundert sich, dass N die Kante vom Brot isst. Es kommt danach eine Diskussion darüber zustande, ob man sein Brot beim Bäcker oder beim Discounter kauft.

Alle Sprecherinnen sind 26 Jahre alt und kommen aus dem Ruhrgebiet.

Hinweis: Während der gesamten Aufnahme sind Essgeräusche und Besteckgeklapper zu hören.

Transkriptionskonventionen:

- Generell: Kleinschreibung
- Hauptakzent einer Einheit in Großbuchstaben: akZENT
- Letzte Tonhöhenbewegung am Einheitenende: steigend ? fallend . gleichbleibend –
- Pausen ab 1 Sekunde: (1.0)
- Überlappungen/Simultansprechen wort[word]
[wort]
- Sprachbegleitende/außersprachliche Handlungen z. B.: ((hustet))

Anmerkungen: Eine Liste mit Begriffserklärungen befindet sich unter dem Transkript.

001	A	nelly hasse jetzt den RAND gegessen vom brot?
002	N	((kichert)) ja ha.
003		wieso?
004	A	ABsichtlich?
005	N	hmhm.
006	L	((lacht)) ach nee [hab ich gar geMERKT haha]
007	N	[ich dachte das muss man AUCH essen.]

008	A	MUSS man nich.
009	L	doch KLAR.
010		schmeißt du das WEG oder was?
011	A	oft [SCHON ja.]
012	N	[boah anja.]
013	L	echt?
014	N	du bist geNAUso wie die bei goodbye deutschland echt.
015	A	wenn das halt das LETZte is was noch drin is-
016		und das BROT is jetzt schon-
017		ZEHN tage steht das da schon-
018	N	ja KLAR.
019	L	[ok-]
020	A	[dann-] denk ich mir boah [das muss ich mir jetzt nich ANtun.]
021	N	[aber es gibt auch einen GRUND warum das] als letztes dann da drin is und-
022	A	ja naTÜRlich.
023		aber wenn ich sonst dafür wenn ich sonst ne RICHTige scheibe letztes hätte-
024		und DIE wegschmeißen würde weil se [hart] ist-
025	N	[ja-]
026	A	kann ich lieber das KNÄPPchen wegschmeißen.
027	L	obwohl ich das MANCHmal auch sogar ganz lecker finde.
028	N	ja ich find [das AUCH-]
029	L	[ich mein da] sind mehr KÖRner und so dran.

Quelle: <http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/> (Auszug aus dem Transkript „Brot kaufen“)

Mögliche Aufgaben:

1. Formulieren Sie dieses Gespräch so um, dass daraus ein Dialog als geschriebensprachliches Produkt entsteht.
z. B. *Nelly, hast du jetzt den Rand vom Brot gegessen?*
2. Markieren Sie in dem Gespräch „Brot kaufen“ typisch gesprochen-sprachliche Formen und tragen Sie sie dann in die Tabelle ein. Geben Sie auch ihre grammatische Bezeichnung an:

Zeilennummer	Beispiel	Name der Kategorie
001	<i>Hasse</i>	<i>Elision</i>
001	<i>... vom Brot</i>	<i>Ausklammerung</i>
004	<i>Absichtlich?</i>	<i>Ellipse</i>
005	<i>hmhm</i>	<i>Interjektion</i>

Dass sich natürliche Gespräche von den Lehrwerkdialogen stark unterscheiden und dementsprechend im Unterricht eingesetzt werden sollten, kann man auch an der Tatsache beobachten, dass die Rezeption dieser kurzen Gespräche den Studierenden auf dem hohen Sprachniveau C1 enorme Schwierigkeiten bereitet¹⁹, obwohl die Gespräche eine im curricularen Sinne einfache Lexik und Syntax aufweisen, die man eher den niedrigeren Sprachbeherrschungsstufen zuschreiben würde. Im dem kurzen (1:42 Min.) Gespräch „Brot kaufen“ gibt es eigentlich nur eine lexikalische Einheit („Knäppchen“), die den Studierenden unbekannt sein kann. Nichtsdestotrotz wird das Gespräch von Germanisten als schwierig eingestuft. Die „Aha-Erlebnisse“ bei der Rezeption dieser Gespräche kommen erst nach der Textarbeit vor. Interessant ist die gemeinsame Überlegung im Unterricht, was die Schwierigkeit dieser alltäglichen und eigentlich einfachen Gespräche ausmacht. Wie lässt sich das erklären, dass man komplexe und schwierige Hörtexte auf dem Niveau C1 und C2 versteht, aber Probleme hat, die simplen Alltagsgespräche zu verstehen?

Der Vorteil der Auseinandersetzung mit gesprochener Sprache auf der Grundlage von authentischen Gesprächen auf dem fortgeschrittenen philologischen Sprachniveau (C1 und C2) liegt auch darin, dass man damit die statischen Konzepte von ‚Sprache‘ bzw. von ‚Grammatik‘, und ‚Bedeutung‘ überwindet, welche die lehrwerkabhängige Sprachvermittlung charakterisieren.

4.3. Arbeit mit primär digitalen Texten

Der philologische Sprachunterricht, der die tatsächliche geschriebene wie auch gesprochene Sprachwirklichkeit berücksichtigen und somit eine umfassende Auffassung von Sprache vermitteln will, kann nicht gleichgültig an der Tatsache vorbeigehen, dass wir heute in einer Zeit leben, in der sich neue Kommunikationsformen herausbilden (vgl. DÜRSCHIED 2003, 2005) und mit der technisierten Kultur mit Telefon, Radio, Fernsehen, Computern, Netzwerken, Multi-Media-Systemen, Internet usw. eine Kultur sekundärer Oralität entsteht (METZLER 2000: 459). Es bietet sich daher an, solche Texte und Gattungen im Unterricht einzusetzen, mit denen man die strikte Einteilung in Mündlichkeit / Schriftlichkeit (bzw. gesprochene Sprache / Schriftsprache) aufheben und auf die vielfältigen Mischformen hinweisen kann. Im Bereich der computervermittelten Kommunikation kann man auf vielfältige Kommunikationsformen und Gattungen (wie z. B.

¹⁹ Im Sommersemester 2012 habe ich im Seminar zum Thema „Gesprochenes Deutsch“ mit Gesprächen aus diesem Korpus gearbeitet.

Foren, Chats, Instant Messaging, E-Mails, Newsgroups, Blogs etc.) zurückgreifen, in denen gesprochensprachliche Merkmale transparent gemacht und anschließend der sprachlichen Reflexion unterzogen werden können²⁰.

4.4. Arbeit mit Texten mit stilisierter Mündlichkeit

Eine Möglichkeit stellt auch der Einsatz von Texten bzw. Textpassagen dar, in denen eine große Vielfalt und Variabilität gesprochensprachlicher Phänomene beobachtet werden kann. Dies kann einerseits mit literarischen Texten, andererseits mit Texten aus dem Komikbereich, in denen Gesprochensprachlichkeit stilisiert wird, erfolgen.

4.4.1 *Schriftliche Texte mit stilisierter Mündlichkeit – literarische Texte*

Ausgewählte literarische Texte, wie z. B. Ausschnitte aus dem Roman von Andreas Maier „Wäldchestag“ eignen sich ebenfalls gut zur Veranschaulichung und Reflexion der gesprochenen Sprache²¹. Der Einsatz literarischer Texte mit starker Gesprochensprachlichkeit kann zur Sensibilisierung für Merkmale des Mündlichen und zur Entwicklung von Sprach- und Kommunikationsbewusstsein in der Fremdsprache beitragen.

Dieser Vorschlag, literarische Texte zur Veranschaulichung gesprochener Sprache im Unterricht einzusetzen, korrespondiert mit dem Postulat aus der Muttersprachendidaktik, Grammatik und Literatur im Deutschunterricht zu integrieren (vgl. NUSSBAUM 2000, ABRAHAM 2001, KROEGER/KUBLITZ-KRAMER 2001, KLOTZ 1997). Man sucht nach integrativen Konzepten, die unter anderem auch die Literatur in die Pflicht nehmen, für genuin sprachreflektorische, grammatische Ziele: Sprachbewusstheit, Distanz zum eigenen Sprachgebrauch, Sensibilisierung für Nuancen im Rahmen einer sprachästhetischen Erziehung. ABRAHAM (2001: 32f.) plädiert unter Berufung auf ANDERSEN (1985) und NEULAND (1992) für einen Grammatikunterricht, in dem es nicht mehr um Sprachwissen allein, sondern um Sprachbewusstsein geht. Ein solches Bewusstsein verbindet Grammatik und den Umgang mit Literatur, indem man Sprache in ihrer Funktion reflektiert, kommunikative Handlungsmöglichkeiten untersucht und versteht. So kann man m. E. auch

²⁰ Beispiele dazu werden in der sich im Entstehen befindenden Publikation „*Gesprochene Sprache in der philologischen Sprachausbildung*“ (2013) dargestellt.

²¹ Auch Texte anderer Gegenwartsautoren (Jakob Arjouni, Christian Kracht, Peter Kurzeck, Wolf Haas) taugen zur Analyse und Veranschaulichung der Gesprochensprachlichkeit. Haas kommt aber der gesprochensprachlichen Alltagsrealität besonders nahe (vgl. SCHWITALLA 2005). In PIEKLARZ (2010) werden Beispiele für den Einsatz von Literatur zur Veranschaulichung und Analyse gesprochensprachlicher Phänomene in der philologischen Sprachausbildung dargestellt.

im fremdsprachlichen Deutschunterricht auf dem fortgeschrittenen Niveau die Reflexion darüber ansetzen, wie gesprochen sprachliche Syntax in literarische Texte transportiert wird. Die Sprachreflexion, die zugleich eine literarische Reflexion sein soll, kann man auf Intentionen des Autors und den Sinn der eingesetzten sprachlichen Mittel und Phänomene lenken. Ein so verstandener linguistischer Ansatz in der fremdsprachlichen philologischen Literaturdidaktik kann reflexiv-analytische Kompetenzen der fortgeschrittenen Literaturrezipienten fördern. Durch die Beschäftigung mit literarischen, stark mündlich geprägten Texten kann man die Vielfältigkeit der Sprache und der medialen Sprech- und Schreibgewohnheiten entdecken. Die Ausgleichprozesse zwischen geschriebener und gesprochener Sprache werden veranschaulicht und ein Zugang zum Gesprochenen wird geöffnet. Die reflexiv-analytischen Kompetenzen werden geschult und ein Bild von Sprache in ihrer Varianz und Vielgestaltigkeit wird vermittelt. Dies ist auch bei JOACHIMSTHALER (2001: 86) nachzulesen, wenn er schreibt:

Sprache ist unteilbar. Und nur dort, wo der sprachliche Scharfsinn am meisten gefordert ist, kann er sich am besten entwickeln. Also in der bewussten (mündlichen wie schriftlichen, monologischen wie dialogischen) Auseinandersetzung mit den sprachlichen Strukturen und sprachinternen Bedeutungen selbst, in der linguistischen Analyse sprachlicher Strukturen oder der literaturwissenschaftlichen Ausleuchtung bedeutungskonstituierender oder -nuancierender Sprachtechniken.

Ein anderer Vorteil der Integration der literarischen Texte zur Veranschaulichung gesprochener Sprache kann darin bestehen, dass man mit diesem Ansatz den Studierenden Wege zur Multiperspektivität, Interdisziplinarität und Synthese mehrerer philologischer Disziplinen zeigen kann. CIRKO (1998: 80) beklagt bereits die allgemein herrschende Abkapselung in der Forschung und Lehre:

Somit ist der künftige Philologe oft nicht in der Lage, Korrelate und Parallelen in anderen Disziplinen auszumachen, geschweige denn, durch sie Denkanstöße zu bekommen. Viele Studenten stellen sich konform darauf ein, in der Literaturstunde den Text „literaturtheoretisch“, im didaktischen Seminar – „didaktisch“ und im Grammatikunterricht – „grammatisch“ zu interpretieren. Auch viele Dozenten tun so, als wäre ihre Analyse die Analyse schlechthin. Die Abkapselung im Bereich eigenen Methoden und Terminologien, die in der Hochschuldidaktik leider eine durchaus typische Erscheinung ist, beeinträchtigt die Effektivität des Unterrichts, die bei einer synthetisierenden Orientierung unzweifelhaft effizienter sein könnte. Durch dieses fortwährende interdisziplinäre „Code-switching“ geht, weil ungeübt, die Fähigkeit zur Synthese vieler philologischer Daten verloren. Der Student sieht nur Teilaspekte des Textes, ohne ihn als Ganzes zu begreifen.

4.4.2 Mündliche Texte mit der stilisierten Mündlichkeit

– Videomitschnitte aus dem Komikbereich

Interessant und motivationsfördernd kann auch der Einsatz von Texten aus dem Komikbereich sein. Germanisten als Sprach- und Kulturexperten müssten eine Sprach- und Kulturkompetenz haben, die sich nicht nur auf die sog. Hochkultur und geschriebene Standardsprache bezieht, sondern auch die sog. Alltagskultur und Varianten gesprochener Alltagssprache umfasst. Betrachtungen von Komik aus linguistischer Perspektive sind insofern gewinnbringend, dass man mit ihnen nicht nur sprachreflexive und sprachanalytische Kompetenzen fördern, sondern auch landeskundliches Wissen erweitern und Interesse für die Alltagskultur der Deutschen erwecken kann. Empfehlenswert scheinen z. B. Videos von Life-Auftritten von Hape Kerkeling, Kurt Krömer oder Dieter Krebs zu sein, die bei *Youtube* zugänglich sind und die man im Unterricht in Projektarbeit transkribieren kann. Eine solche Aufgabe unterstützt auch die innere Differenzierung in Gruppenarbeit, indem man Studierende mit dem muttersprachlichen Hintergrund bei Hörverstehensschwierigkeiten als Experten mit einbezieht.

In dem folgenden Transkryptausschnitt des Videomitschnitts von Hape Kerkeling „Schwuler im Cafe“, das im Unterricht in Gruppenarbeit von Studierenden²² angefertigt wurde, lässt sich eine Menge von gesprochen-sprachlichen Auffälligkeiten feststellen, die man auch im Kontext des Zusammenhangs zwischen Sprache und verfestigten Stereotypen diskutieren kann. So kann man hier neben klassischen Kategorien gesprochener Sprache wie Elisionen, Partikeln, Interjektionen etc. auch Anglizismen (*anyway darling*), Französisismen (*Ja, mondieu'chen! / Mais au contraire mon chère!*), sekundäre Interjektionen (*oh gott oh gott / mein gott! um gottes willen! / ups ah du liebes bisschen*), blumige und aufwertende Euphemismen (*backwerk* für Stück Kuchen, *gnädigste* und *meine liebe* als Anredeformen), unzählige Metaphern, Übertreibungen, Wortspiele (*Das sind ja zustände hier wie auf der titanic. 18 rettungsboote für 2000 passagiere / Oh, dann schenken sie mir doch einen negerkuss, und zwar einen, den man nicht kaufen kann... / Sie kriegen doch hier gar nichts gebacken meine liebe! / warteten nun händeringend*) und andere klischeehafte Ausdrücke (*Oh viktor ich glaube es nicht / ich GLAUBE es gerade nicht*) beobachten, bei denen man nachdenken kann, in welchem Maße sie zur Komik des Dargestellten beitragen und wie sie mit der stereotypen

²² Für die Transkription des Videos bedanke ich mich bei den Studierenden des I. Studienjahres (Magisterstudium 2011/2012) und ganz besonders bei Klaudia Misiorna, die die Arbeiten koordiniert hat.

Wahrnehmung von Homosexuellen korrelieren. Sprache wirkt distinktiv und dieses Beispiel kann zur Reflexion über die distinktive Funktion von Sprache eingesetzt werden.

„UND ja (1.0) ES gibt auch immer mehr männer – die mit männern zusammen leben auch dafür gibt's ganz berühmte beispiele – ernie und bert zum beispiel ((Lachen des Publikums)) robin und batman – oder hier der hugo und sein schatz die heute abend hier sind ((Lachen des Publikums)) oh gott oh gott ich hoffe sie sind ohne arbeitskollegen hier ((Lachen des Publikums)) UND (1.0) bei uns im schönen düsseldORF– da gibt es ein gourmet-café das heißt korten und letzten sonntag standen da EINundzwanzig kunden an der kuchentheke und warteten nun händeringend darauf endlich bedient zu werden und dann kam ein KUNde mit seinem allerneuesten handy rein und was dann passierte würde ich ihnen gerne noch mal demonstrieren ((Lachen des Publikums, er bereitet sich vor, setzt sich eine Brille auf, holt ein Handy raus und beginnt zu erzählen)) Oh viktor ich glaube es nicht ((Lachen des Publikums)) ich GLAUBE es gerade nicht (1.0) wie – du hast den witz nicht verstanden ? also noch mal: treffen sich zwei schwule sagt der eine zum anderen: du, HÖR mal stell dir mal vor (0.5) mir ist letzte nacht ein kondom geplatzt . Im ernst ? Nein, in DETLEF? ((Lachen des Publikums)) haste immer noch nicht verstanden? anyway darling ich muss jetzt schluss machen (0.5) nein nicht mit diiir ich bin hier im café korten. kooorten! ich kann hier nicht so laut brüllen, hier sind zu viele kunden . nein victor heute nicht . Heute NICHT (Lachen) (0.5) victor ich kann kaum noch laufen . ((Lachen, Beifall)) nein victor ich möchte heute ganz normal wie heterosexuelle am sonntagnachmittag auch nur kaffee und kuchen. (0.5) ja Jaa und dein sahnescnittchen bringt dir ein stück kuchen mit! Ja ich dich ich dich ja ja ich au.. ich dich auch ja tschü tschüss tirilaulu tschüss mein kleiner feuerhase ? ((Beifall, Lachen)) entschuldigen sie bitte dass ich mir eine zigarette anmache aber das ist so eine art REflex. kennen Sie die berühmte zigarette danach ? hat mich zum kettenraucher gemacht((Lachen)) ups ah du liebes bisschen . war ich das jetzt mit dem brandfleck ? das tut mir aber leid gnädigste aber der nerz merkt das ja nicht mehr der ist ja toooot...((Lachen)) BITTE?? Oh ich GLAUBE es nicht! ((Lachen)) ich GLAUBE ES GERADE NICHT . ich hab mich doch entschuldigt . sie sollten sich entschuldigen mit so einem toten tier hier rumzulaufen das ist MORD . oh dann gehen sie doch, gnädigste das mir ist doch egal aber merken sie sich eins ob mit oder ohne nerzjäckchen orangenhaut bleibt orangenhaut . ((Lachen))“

4.5 Einsatz von korpuslinguistischen Techniken

Solange also ein repräsentatives und DaF-orientiertes Referenzkorpus für das gesprochene und geschriebene Deutsch nicht vorhanden ist, kann man auch einfache Onlinerecherchen für den gesteuerten Spracherwerb

nutzen. Zum Beispiel durch *Google*-Recherchen können sich Philologen mit wenigen Mausklicken ein umfassendes Bild davon machen, wie lexiko-grammatische Einheiten von Muttersprachlern verwendet werden, in welchen Textsorten oder Sprachverwendungssituationen sie typischerweise auftreten, welches die häufigsten Kollokations- und Kolligationspartner eines bestimmten Wortes sind oder welche Bedeutung mithilfe einer Formulierung am häufigsten zum Ausdruck gebracht wird.

Google und andere Suchmaschinen bieten gerade für Nicht-Muttersprachler eine gute Möglichkeit, schnell zu relativ sicheren Informationen zu kommen, vorausgesetzt, man ist sich ihrer Möglichkeiten und Beschränkungen bewusst und benutzt sie mit Vorsicht. Eine solche korpusbasierte Spracharbeit bedarf aber einer gemeinsamen Reflexion und einer Evaluation im Unterricht und sollte nicht nur ungesteuert erfolgen, wie das meistens der Fall ist.

5. Überlegungen und Handlungsempfehlungen für die Vermittlung von gesprochener Sprache im philologischen Sprachunterricht

In Anlehnung an Erkenntnisse mehrerer linguistischer Disziplinen, die sich an der kommunikativen Praxis orientieren, seien nun einige zentral erscheinende Punkte in Form von Handlungsempfehlungen für eine auf kommunikative Praxis abzielende, integrierte Spracharbeit in der philologischen Sprachdidaktik zusammengefasst. Folgende curriculare Entscheidungen und unterrichtliche Tätigkeiten sollen zur Förderung des generellen Blickwinkels auf Sprache und des Verständnisses davon, was Sprache, Grammatik und Bedeutung sind sowie der an der kommunikativen Praxis orientierten Sprachkompetenz im philologischen FSU, bevorzugt werden:

- Ergänzung der traditionellen linguistischen Vermittlung um die Auseinandersetzung mit Erkenntnissen der linguistischen Disziplinen wie der Gesprochene-Sprache-Forschung, der Gesprächs- und Konversationslinguistik, der Interpretativen Soziolinguistik, der Funktionalen Pragmatik, der Interaktionalen Linguistik, Construction Grammar und der Korpuslinguistik²³;

²³ AHRENHOLZ (2002) diskutiert die Frage, über welche linguistischen Kenntnisse die zukünftigen DaF-Lehrer verfügen sollen. Er geht davon aus, dass entsprechende Kenntnisse in jedem Fall über systemgrammatische Aspekte hinausgehen müssen. Eine linguistische Ausbildung sollte nicht nur phonetische, morphologische, syntaktische, semantische und

- Einsatz von authentischen Gesprächen (Ton-/Videoaufnahmen) und Auseinandersetzung mit Transkriptionen, in denen das gesamte Spektrum der verschriftlichten Äußerung und ihres Kontextes wiedergegeben wird;
- Einsatz von authentischen Gesprächen in Muttersprache der Studierenden / Reflexion über Charakteristika der gesprochenen Muttersprache;
- Einsatz von Texten mit stilisierter Mündlichkeit;
- Nutzung von Korpora im Fremdsprachenunterricht;
- Einsatz von Suchmaschinen wie Google im sprachpraktischen Unterricht zur Bedeutungsermittlung mit der einhergehenden Analyse des Ko- und Kontextes;
- Erstellung von Lernerkorpora der gesprochenen und geschriebenen deutschen Lernaltersprache der polnischen Germanistikstudierenden, die für Forschung sowie Sprachlehre und -lernen konzipiert sein sollten²⁴.

Diese Postulate der Auseinandersetzung mit der Gesprochenheit im Rahmen der philologischen Studiengänge erheben jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie stellen lediglich einen Beitrag und eine Anregung für die Entwicklung von Modellen und Konzeptionen für die philologische Sprachausbildung dar. Universell und wichtig bleibt dabei die Erkenntnis von PFEIFFER (1995: 637):

Die beste universelle Methode gibt es nicht und kann es nicht geben! Es kann nur eine optimale Methode für konkrete Zielgruppen, konkrete Unterrichtsbedingungen

pragmatische Kenntnisse vermitteln, sondern sprachliche Strukturen und Regularitäten aus der Perspektive von Sprachgebrauch, Sprachvermittlung und Sprachlernproblemen behandeln.

²⁴ Mit Hilfe solcher lokalen Korpora könnte man Lernaltersprache (mündliche und schriftliche Sprachproduktionen der polnischen Germanisten) empirisch fundiert und gewinnbringend beschreiben und gewonnene Erkenntnisse didaktisch aufbereiten. Dabei könnte man auch u. a. semantisch relevante Auffälligkeiten ermitteln, die sich auf die Ausgangssprache zurückführen lassen. Aus der Sicht der Lehrenden würden korpuslinguistische Methoden damit sehr viel relevanter für den eigenen Unterrichtskontext. Für die lernenden Germanisten wären die Auseinandersetzung mit dem eigenen *output* und die Reflexion über den eigenen Fremdsprachengebrauch motivierender als die Analyse von Texten, die von anderen produziert wurden (vgl. MUKHERJEE 2008: 54). Ein solches Vorhaben bedarf allerdings eines Langzeitprojektes sowie eines größeren Forschungsteams und ist momentan leider noch nicht in Sicht. Für das Deutsche als Fremdsprache wird zurzeit ein umfangreiches fehlerannotiertes geschriebenes Lernerkorpus Falko aufgebaut. Im Bereich gesprochener Lernerkorpora wäre das an der Freien Universität in Berlin zusammengestellte lernaltersprachliche Korpus aus Beratungsgesprächen mit ausländischen Studierenden (ROST-ROTH 2002: 217) sowie das Korpus Varkom für Katalanisch, Spanisch und Deutsch (FERNÁNDEZ-VILLANUEVA / STRUNK 2009) hervorzuheben.

und konkrete Unterrichtsziele geben. Theoretisch und nur vorübergehend, denn unser Wissen und unsere Erfahrungen wachsen ja jeden Tag.

Zum Schlusstakt

Die im Auftakt zitierten Aussagen aus Interviews mit polnischen Germanistikstudierenden lassen folgende Kommentare und Erklärungen formulieren:

S1 und S2: Aus den beiden Aussagen geht hervor, dass man die wenigsten sprachlichen Schwierigkeiten in vertrauten, oft erlebten und geübten Situationen hat, in diesem Fall in den universitären Lehrveranstaltungen. Das Bekannte und Vertraute stärkt auch das Selbstbewusstsein („*Ich hatte manchmal sogar den Eindruck, dass ich ihnen besser folgen kann als meine deutschen (!) Kommilitonen*“) und lässt die sprachlichen situationsspezifischen Herausforderungen wie die Teilnahme an der Diskussion, Textarbeit etc. gut bewältigen („*...in den Seminaren, in denen wir Texte analysiert haben, deren Inhalte mir schon aus den Kursen bei uns bekannt waren, da hatte ich gar keine Probleme*“). Alltagsgespräche stellen dagegen eine Problemsituation dar („*Die meisten Schwierigkeiten hatte ich in den alltäglichen Gesprächen*“ / „*Manchmal hatte ich Probleme, Bekannte im Wohnheim, Menschen in den Geschäften, einfach so auf der Straße, auf Partys zu verstehen*“). Den Schwierigkeiten liegt sicherlich nicht eine komplizierte Syntax und Lexik zugrunde. Es ist eher die Unvertrautheit und fehlende Praxis in Bezug auf die alltäglichen kommunikativen Praktiken sowie wohl auch eine falsche im schriftlichkeitsbelasteten Sprachunterricht aufgebaute Erwartung, dass man im ganzen Satz sprechen soll²⁵ („*Vor allem, wenn das kurze Sätze waren, nicht vollständig formuliert und zu Themen/Sachen, die mir ganz neu waren*“).

S3: Sprachbenutzer geben sich immer in ihrem Sprachgebrauch als Mitglieder einer gesellschaftlichen Gruppe zu erkennen und grenzen sich dadurch gleichzeitig von anderen ab („*Es ist schon passiert, dass Deutsche sofort gewusst haben, dass ich aus Polen komme. Zwei Mal sind sie so von alleine darauf gekommen, dass ich Germanistik studiere*“). Es wäre unrealistisch zu erwarten, dass man im Germanistikstudium, das hauptsächlich institutionelles Lernen im Ausgangsland der Lernenden im Erwachsenenalter bedeutet, seine phonetischen Charakteristika ganz loswird²⁶. Polnische

²⁵ FIEHLER (2008b: 91) weist noch auf die allgemeine Wertschätzung des Wie-gedruckt-Redens hin.

²⁶ Zu Interferenzenerscheinungen im Bereich der phonologisch-phonetischen Aspekte bei Lernenden mit L1 Polnisch und L2 Deutsch siehe MORCINIEC (1990), GÓRKA (1998), TWOREK (2006), GRZESZCZAKOWSKA-PAWLIKOWSKA (2007).

Germanisten kann man fast immer als Polen identifizieren, wenn sie deutsch sprechen, obwohl ihr Sprachgebrauch in anderen Bereichen (z. B. Schreibkompetenz) teilweise auf einem höheren Niveau liegen kann als im deutschen Durchschnitt. Nichtsdestotrotz haben viele Philologiestudierende das Ziel und den Wunsch, genau wie ein Muttersprachler der Zielsprache zu sprechen, was auch in dieser Aussage zum Ausdruck kommt. Auch wenn man im phonologischen Bereich seine biografische Spur und somit seine sprachliche Identität akzeptieren muss, bleibt es zu fragen, ob im syntaktischen und semantischen Bereich bestimmte Auffälligkeiten vielleicht nicht vermeidbar wären. Die in der Aussage S3 angeführte Korrektheit meint wohl vor allem die Wohlgeformtheit der Sätze und die generelle Orientierung an der Schriftsprache in den Alltagsgesprächen²⁷. Die Aussage S3 deckt sich auch mit Beobachtungen von BILUT-HOMPLEWICZ (2005: 48):

Es ist bezeichnend, dass die Studierenden in linguistischen Lehrveranstaltungen die Diskrepanz zwischen dem Sprachgebrauch in Deutschland bzw. in deutschsprachigen Ländern und der im Germanistikstudium erworbenen und von ihnen verlangten Kompetenz in erster Linie im Bereich der gesprochenen deutschen Sprache bemerken und thematisieren. Ihr Deutsch wird an manchen Systemstellen von Muttersprachlern als zu hyperkorrekt oder zu archaisch empfunden, die Grenze zwischen der geschriebenen und der gesprochenen Sprache wird von den Studenten dagegen nicht immer richtig erkannt.

DURELL (1995: 425) führt diese Situation auf variationslose Sprache zurück, die in den DaF-Lehrwerken vermittelt wird:

So findet man (...) in vielen Lehrwerken zum Erwerb des Deutschen als Fremdsprache ausschließlich die Formen und Konstruktionen der kodifizierten Hochsprache, denn nur dies darf in der Öffentlichkeit als ‚Deutsch‘ gelten. Aber auf diese Weise lernt der Ausländer ein Deutsch, das kein Deutscher im Alltagsgespräch verwendet.

S4: Die Aussage berührt das ewige Dilemma jedes institutionellen Sprachenlernens – die Unausweichlichkeit und zugleich die Bevorzugung der geschriebenen Sprache und somit der beiden schriftlichen Teilfertigkeiten des Schreibens und des Lesens im Sprachunterricht. Sprache wird in der Auslandsgermanistik hauptsächlich in Form von schriftlichen Texten oder

²⁷ PIEKLARZ (2009) ermittelt in einer kleinen Fallstudie zur Standortbestimmung gesprochener Sprache im Germanistikstudium Spezifika der mündlichen Produktionen von Germanistikstudierenden. Beobachtet wurden u.a. der Einsatz von langen, komplexen und stark wirkenden Sätzen, die einen für die geschriebene Sprache typischen Satzbau haben, unpassender schriftsprachlicher Wortschatz, Fehlen von Modalpartikeln etc.

Beispielsätzen vermittelt, die auf der Grundlage eines schriftsprachlich geprägten Bewusstseins schriftnah produziert werden. Philologisches Studium an sich ist stark schriftsprachlich geprägt – was historisch²⁸, forschersisch²⁹ und praktisch³⁰ bedingt ist. Ein Auslandsgermanist, der Deutsch hauptsächlich im institutionellen Kontext erwirbt, fühlt sich weniger kompetent und sicher im Gesprochenen als im Geschriebenen, was auch die Probandin S4 bezeugt („*Während dieses Aufenthaltes ist mir klar geworden, dass ich besser schreiben und lesen als sprechen und hören kann*“). Eine andere Frage betrifft die Sprachauffassung. Die Systemgrammatik und die traditionellen DaF-Lehrwerke vermitteln Sprache als ein eher geschlossenes, unveränderliches und mit zuverlässigen Regeln zu erklärendes System, was dann zur Folge hat, dass Lernende angesichts der von der schriftsprachlichen Norm abweichenden Phänomene (wie Verberststellung in Aussagesätzen, *weil-* und *obwohl-*Sätze mit Hauptsatzstellung etc.) verunsichert werden, zumal sie für diese Phänomene meistens keine Erklärung in ihren Nachschlagewerken finden („*Es gibt so viele Ausdrücke und Strukturen, die ich nicht kenne und die man im Wörterbuch und in der Grammatik nicht findet*“).

Literatur

- ABRAHAM, U. (2001) Den Blickwechsel üben. Grammatikunterricht und Literaturunterricht. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 48, 1, 30-43.
- AHRENHOLZ, B. (2002) Grammatisches Grundwissen für Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrer. Skizzierung eines Lernmoduls am Beispiel von Nebensätzen. In: Börner, W./Vogel, K. [Hg.] *Grammatik und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 261-295.
- ANDERSEN, H. (1985) *Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit*. Opladen.
- BACHMANN-STEIN A. / STEIN, S. [Hg.] (2009) *Mediale Varietäten. Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale*. Landau.

²⁸ EHLICH (2010: 247) dazu: „*Die Philologie befasst sich mit der äußeren Gestalt der Texte, ihrer Erhaltung und Tradierung (Text-, Editions-wissenschaft) und insbesondere mit dem Verstehen von Texten (Hermeneutik)*“.

²⁹ Die mündliche Sprache zu erforschen ist ein relativ junger Versuch der Sprachwissenschaft. Systematische Forschungen zur gesprochenen Sprache wurden in Deutschland erst seit den 60er Jahren unternommen. Eigenschaften der gesprochenen Sprache werden aber immer noch oft als Abweichungen von der geschriebenen Sprache betrachtet und die mündliche Kommunikation als ungeordnet, weniger regelhaft, fehlerhaft und chaotisch aufgefasst (FIEHLER 2008b: 91). Dementsprechend ist auch die Lehre in germanistischen Instituten stark schriftsprachlich orientiert.

³⁰ Gesprochene Sprache ist ein sperriger, schwer zu handhabender Gegenstand (FIEHLER 2008a: 261), der sich nicht so leicht wie geschriebene Sprache didaktisch aufbereiten lässt.

- BAUSCH, K.-R. / CHRIST, H. / KRUMM, H.-J. [Hg.] (2003⁴) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel.
- BERDYCHOWSKA, Z. (2004) Was erwarten wir von der Grammatikvermittlung im Germanistikstudium? In: Engel, U. [Hg.] *Sprachwissen in der Hochschulgermanistik: Interkulturelle Kommunikation. Referate von den Konferenzen in Karpacz 2001, Slubice 2002*. Bonn, 9-19.
- BICKES, G. (2009) Sprache im hochschulbezogenen fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Liebert W.-A. / Schwinn, H. [Hg.] *Mit Bezug auf Sprache. Festschrift für Rainer Wimmer*. Tübingen, 447-469.
- BILUT-HOMPLEWICZ, Z. (2005) Zur Sprachnorm-Auffassung im muttersprachlichen und fremdsprachlichen Kontext. In: Stanulewicz, D. / Kalisz, R. / Kürschner, W. / Klaus, C. [Hg.] *De lingua et litteris: Studia in honorem Casimiri Andree Sroka*. Gdańsk, 45-51.
- CIRKO, L. (1998) Im Spannungsfeld zwischen zweckmäßiger Simplifizierung und Sprachwissenschaft. Überlegungen zur linguistischen Ausbildung von Auslandsgermanisten. In: *Orbis Linguarum*, 8, 77-86.
- COSTA, M. (2008) Datensammlungen zum gesprochenen Deutsch als Lehr- und Lernmittel. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 3, 133-139.
- DEPPERMAN, A. (2002) Von der Kognition zur verbalen Interaktion: Bedeutungskonstitution im Kontext aus Sicht der Kognitionswissenschaften und der Gesprächsforschung. In: Deppermann, A. / Spranz-Fogazy, T. [Hg.]: *bedeuten: Wie Bedeutung im Gespräch entsteht*. Tübingen, 11-33.
- DURANTI, A. (1997) *Linguistic anthropology*, Cambridge.
- DURRELL, M. (1995) Sprachliche Variation als Kommunikationsbarriere. In: Popp, H. [Hg.] *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag*. München, 417-428.
- DURRELL, M. (2006) Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht. In: Neuland, E. [Hg.] *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt am Main, 111-122.
- DÜRSCHIED, C. (2003) Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 38, 37-56.
- DÜRSCHIED, C. (2005) Medien, Kommunikationsformen, kommunikative Gattungen. In: *Linguistik online*, 22, 1, keine Seitenangaben.
- EHLICH, K. (2010) „Philologie“: In: Barkowski, H. / Krumm, H.-J. (Hgg.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Tübingen, 247.
- FERNÁNDEZ-VILLANUEVA, M. / STRUNK, O. (2009) Das Korpus Varkom – Variation und Kommunikation in der gesprochenen Sprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 46, 2, 67-73.
- FIEHLER, R. (2000) Gesprochene Sprache – gibt's die? In: V. Ágel, A. Herzog [Hg.]: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, Budapest/Bonn, 93-104.
- FIEHLER, R. / BARDEN, B. / ELSTERMANN, M. / KRAFT, B. (2004) *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen.
- FIEHLER, R. (2005) Gesprochene Sprache. In: *Duden: Die Grammatik. Band 4*. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich, 1175-1252.
- FIEHLER, R. (2008a) Gesprochene Sprache - ein „sperriger“ Gegenstand. In: Chlosta, C. / Leder, G. / Krischer, B. [Hg.]: *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007, Materialien DaF, Band 79*. Göttingen, 261-274.
- FIEHLER, R. (2008b) Gesprochene Sprache – chaotisch und regellos? In: Denkler, M. et al. [Hg.] *Frischwärts und unkaputtbar. Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen*. Münster, 81-101.

- FOLEY, W. A. (1997) *Anthropological Linguistics. An Introduction*. Malden/Oxford.
- GÓRKA, J. (1998) *Untersuchungen zur Satzakkzentuierung polnischer Deutschlernender*. Kraków.
- GRUCZA, F. (2000) (Neu-)Philologien – Fremdsprachenlehrausbildung – Glottodidaktik/Sprachlehrforschung“. In: Helbig, B. / Kleppin, K. / Königs, F. G. (Hgg.) *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Tübingen, 97–111.
- GRUCZA, F. (2004) Über die Lage und die Perspektiven der polnischen Germanistik an der Schwelle des neuen Jahrhunderts. In: Dębski, A. / Lipiński, K. [Hg.] *Perspektiven der polnischen Germanistik in Sprach- und Literaturwissenschaft. Festschrift für Olga Dobijanka-Witczakowa zum 80. Geburtstag*, Kraków, 31-57.
- GRUCZA, F. (2010) Deutsch in Polen. In: Krumm, H.-J. / Fandrych, C. / Hufeisen, B. / Riemer, C. [Hg.]: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin, 1761-1766.
- GRZESZCZAKOWSKA-PAWLIKOWSKA, B. (2007) Probleme beim Rhythmuswerb – Ausgangssprache Polnisch und Zielsprache Deutsch. In: online: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 23 S.
- GÜNTNER, S. (1995) Gattungen in der sozialen Praxis. Die Analyse ‚kommunikativer Gattungen‘ als Textsorten mündlicher Kommunikation“. In: *Deutsche Sprache* 3, 193-218.
- GÜNTNER, S. (2000): Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache? In: *Info DaF* 27/4, 352-366.
- GÜNTNER, S. (2003) Eine Sprachwissenschaft der »lebendigen« Rede. Ansätze einer Anthropologischen Linguistik. In: A. Linke at al. [Hg.]: *Sprache und mehr : Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*. Tübingen, 189-209.
- GÜNTNER, S. (2007) Ansätze zur Erforschung der „kommunikativen Praxis“: Redewiedergabe in der Alltagskommunikation. In: V. Ágel, M. Hennig [Hg.]: *Zugänge zur Grammatik der gesprochenen Sprache*. Tübingen, 69-98.
- GÜNTNER, S. (2010) ICH (-) die karTOFFeln fertig“ – brauchen wir die gesprochene Sprache in der Auslandsgermanistik? In: Suntrup, R. / Schwarze, K. [Hg.] *Usbekisch-deutsche Studien III: Sprache – Literatur – Kultur – Didaktik*. Münster, 241-259.
- GÜNTNER, S. (2011) Übergänge zwischen Standard und Non-Standard – welches Deutsch vermitteln wir im DaF-Unterricht? Wyss, E. / Stotz, D. [Hg.]: *Sprachkompetenz in Ausbildung und Beruf. Übergänge und Transformationen*. Neuenburg/Neuchâtel, Bulletin VALS ASLA 94/201, 24-47.
- GÜNTNER, S. / WEGNER, L. / WEIDNER, B. (im Druck): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Möglichkeit der Vernetzung der Gesprochene-Sprache-Forschung mit der Fremdsprachenvermittlung.
- HEGEDŰS, I. (2002) Sollte die gesprochene Sprache (wenn ja, inwiefern) im Deutschunterricht berücksichtigt werden? In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, 279-292.
- HANKS, W. F. (1996) *Language and Communicative Practices*. Boulder.
- HEILMANN, C. (2008) Kriterien und Standards der Mündlichkeit im DaF-Unterricht. In: Chlosta, C. / Leder, G. / Krischer, B. [Hg.] *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007, Materialien DaF, Band 79*. Göttingen, 293-303.
- HENNIG, M. (2006): *Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis*. Kassel.
- IMO, W. (2010a) Imo, „Jetzt geh’n wir einen trinken, gell?“ Vergewisserungssignale (tag questions) und ihre Relevanz für den DaF-Unterricht. In: online: http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/?page_id=5

- IMO, W. (2010b) Hattu Möhrchen? Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. In: *online: http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/?page_id=5*
- IMO, W. (2010c) Authentisches gesprochenes Deutsch im DaF-Unterricht. In: *online: http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/?page_id=5*
- JOACHIMSTHALER, J. (2001) Wieviel Germanistik braucht die Grammatik? Hochschuldidaktische Überlegungen zum sprachpraktischen Unterricht in der polnischen Germanistik. In: Engel, U. [Hg.] *Grammatik im Fremdsprachenunterricht – aus polnischer Sicht. Beiträge zu den Karpacz-Konferenzen 1999 und 2000*. DAAD, 80-90.
- KAISER, D. (1996) Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: eine relevante Kategorie für den DaF-Unterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, 1, 3-9.
- KILLIAN, J. (2005) DaF im Chat. Zur Grammatik geschriebener Umgangssprache und ihrem interaktiven Erwerb in computervermittelten Gesprächen. In: Beißwenger, M. / Storrer, A. [Hg.] *Chat-Kommunikation in Beruf, Bildung und Medien. Konzepte – Werkzeuge – Anwendungsfelder*. Stuttgart, 201-220.
- KLOTZ, P. (1997) Literatur beim Wort genommen. Ein didaktisches Konzept jenseits der Handlungsorientierung. In: *Deutschunterricht-Berlin* 50, 5, 226-236.
- KROEGER, H. / KUBLITZ-KRAMER, M.: Grammatische Textanalyse im Literaturunterricht. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 1/2001, 44-53.
- METZLER LEXIKON SPRACHE (2000²). Stuttgart.
- MIODUNKA, W. [Hg.] (2007) *Krakowska dyskusja o kształceniu językowym na studiach filologicznych*. [Krakauer Diskussion über philologische Sprachausbildung]. Kraków.
- MORCINIEC, N. (1990) *Lautsysteme des Deutschen und des Polnischen*. Heidelberg.
- MUKHERJEE, J. (2008) Anglistische Korpuslinguistik und Fremdsprachenforschung: Entwicklungslinien und Perspektiven. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19, 1, 31-60.
- NEULAND, E. (1992) Sprachbewusstsein und Sprachreflexion innerhalb und außerhalb der Schule. Zur Einführung in die Themenstellung. In: *Der Deutschunterricht* 44, 4, 3-14.
- NEULAND, E. (2007) Mündliche Kommunikation als Schlüsselkompetenz: Entwicklung eines Moduls für germanistische Studiengänge. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 34, 4, 428-438.
- NEULAND, E. (2012) DaF-Didaktik in der Auslandsgermanistik. Probleme – Positionen – Perspektiven. In: Birk, A. / Buffagni, C. [Hg.] *Linguistik und Sprachdidaktik im italienischen Hochschulkontext*. Münster (i. E.).
- NUSSBAUM, R. (2000) Grammatikunterricht im integrativen Deutschunterricht. In: Nußbaum, R. [Hg.] *Wege des Lernens im Deutschunterricht*. Braunschweig, 176-187.
- ORTNER, H. / SITTA, H. (2003) Was ist der Gegenstand der Sprachwissenschaft? In: Linke, A. at al. [Hg.] *Sprache und mehr : Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*. Tübingen, 3-64.
- PFEIFFER, W. (1995) Zur Krise der wissenschaftlichen Fremdsprachendidaktik. Ein methodologischer Essay. In: Popp, H. [Hg.] *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag*. München, 637-647.
- PIEKLARZ, M. (2009) Gesprochene Sprache und philologische Sprachausbildung – Folgerungen aus einer Fallstudie zur Standortbestimmung gesprochener Sprache im Germanistikstudium. In: *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*, 257-273.
- PIEKLARZ, M. (2010) Gesprochene Sprache in literarischen Texten. Ein Plädoyer für den Einsatz von Literatur zur Veranschaulichung und Analyse gesprochen-sprachlicher Phänomene in der philologischen Sprachausbildung. In: Bock, B. [Hg.] *Aspekte der Sprachwissenschaft: Linguistik-Tage Jena 18. Jahrestagung der Gesellschaft für Sprache und Sprachen e.V.* Hamburg, 333-344.

- PIEKLARZ, M. (2011) Sprachliche Höflichkeit und gesprochene Sprache in der philologischen Sprachausbildung – gesprächsanalytisch motivierte Überlegungen; in: Neuland, E. / Ehrhard, C. / Yamashita, H. [Hg.] *Sprachliche Höflichkeit zwischen Etikette und kommunikativer Kompetenz*, Reihe: Sprache – Kommunikation – Kultur: Soziolinguistische Beiträge Bd. 10. Frankfurt/M., 303-324.
- PIEKLARZ-THIEN, M. (2012) Sprachliche Höflichkeit in der philologischen Sprachausbildung – anwendungsorientierte Überlegungen. In: *Acta Neophilologica* (i. Dr.).
- PORTMANN-TSELIKAS P. R. (2005) Zum Verhältnis von Sprachforschung und Sprachlehre. Ein Beitrag aus Österreich. In: Neuland, E. / Ehlich, K./ Roggensch, W. [Hg.] *Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge*. München, 148-152.
- REERSHEMIUS, G. (1998) Gesprochene Sprache als Gegenstand des Grammatikunterrichts. In: *Info DaF* 25/4, 399-405.
- RICHTER, R. (2002) Zur Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 29/4, 306-316.
- RIEGER, M. (2004) Entschuldigung. Sprechen Sie Deutsch? – Ein Beitrag zur Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung für die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache. In: DAAD [Hg.] *Germanistentreffen. Deutschland – Italien 8.-12.10.2003. Dokumentation der Tagungsbeiträge*. Bonn, 391-415.
- ROST-ROTH, M. (2002) *Kommunikative Störungen in Beratungsgesprächen. Problem-potiale in inter- und intrakulturellen Gesprächssituationen*. In: online: <http://www.verlag-gesprachsforschung.de/2002/probleme/216-244.pdf>
- SCHÜTZ, A. / LUCKMANN, T. (1979) *Strukturen der Lebenswelt*. Band.1. Frankfurt/M.
- SCHWITALLA, J. (2005) „Sprach- und Dialoggestaltung in Andreas Maiers Roman Wäldchestag“. In: Betten, A. / Dannerer, M. [Hg.] *Dialogue Analysis IX: Dialogue in Literature at the Media. Selected Papers from the 9th IADA Conference Salzburg 2003, Part I: Literature*. Tübingen, 183-195.
- SCHWITALLA, J.(1997 / 2006) *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin.
- SCHWITALLA, J. (2010) Das Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. In: Krumm H.-J. u.a. [Hg.] *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. überarbeitete Auflage. Berlin, New York, 425-431.
- THURMAIR, M. (2002) Standardnorm und Abweichungen. Entwicklungstendenzen unter dem Einfluss der gesprochenen Sprache. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 1, 3-8.
- TOMICZEK, E. (1997) Interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Polen. In: *Studia Germanica Posnaniensia*, XXIII, 205-213.
- Topalović, E. / Elspaß, S. (2008) Die deutsche Sprache – ein Irrgarten? Ein linguistischer Wegweiser durch die Zwiebel-fisch-Kolumnen. In: Denkler, M. et al. [Hg.] *Frischwärts und unkaputtbar. Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen*. Münster, 37-57.
- TWOREK, A. (2006) *Konsonantensysteme des Polnischen und des Deutschen. Fehleranalyse im Bereich der Perzeption und der Artikulation der deutschen Konsonanten bei Deutsch lernenden Polen*. Wrocław/Dresden.
- VOGEL, K. (2003⁴): Fremdsprachenunterricht an Hochschulen. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. [Hg.] *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 214-218.
- VORDERWÜLBECKE, K. (2008) Sprache kommt von Sprechen – Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. In: Chlosta, C. / Leder, G. / Krischer, B. [Hg.] *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. 35. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007, Materialien DaF, Band 79. Göttingen, 275-292.
- WEIDNER, B. (2012) Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik – Eine Projektvorstellung. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 39 (1), 31-51.
- ZIFONUN, G. et al. (1997) *Grammatik der deutschen Sprache. Band 1-3*. Berlin/New York.