

4 Sprache-in-Interaktion

Der Kenntnisstand über die Besonderheiten der gesprochenen Sprache entspricht in keiner Weise dem, was wir über die geschriebene Sprache wissen. Dieser Befund ist letztlich nicht verwunderlich, hat doch die Erforschung der gesprochenen Sprache – verglichen mit der an der Schriftlichkeit orientierten Grammatikschreibung – eine vergleichsweise kurze Tradition. (Fiehler 2007b: 463)

Die Forschung zu Sprache-in-Interaktion – um diesen im vorigen Abschnitt erläuterten Ausdruck als Oberbegriff für so unterschiedliche Ansätze wie die (ethnomethodologische) Konversationsanalyse,¹ die Gesprächsanalyse,² die Interktionale Linguistik,³ die angewandte Gesprächsforschung⁴ und Teile der Gesprochenen-Sprache-Forschung⁵ wie aber auch für interaktional ausgerichtete Forschungsansätze zur Analyse computervermittelter Kommunikation⁶ zu bemühen – hat sich im Laufe der vergangenen Jahrzehnte als wichtiger Arbeitsbereich innerhalb der Linguistik etabliert. Auch weist die Aufnahme zahlreicher aktueller Forschungsergebnisse in Referenzgrammatiken (besonders prominent hierbei die Aufnahme eines eigenen Kapitels zur Struktur gesprochener Sprache in der Duden Grammatik seit 2005) darauf hin, dass die Zeit reif dafür ist, die Forschungsergebnisse aus der Linguistik zu Phänomenen der Sprache-in-Interaktion an die breite Öffentlichkeit zu tragen. Dies geschieht zum einen durch die Aufwertung interaktionaler (meist gesprochener) Sprache durch die Grammatiken, die eine breite Masse an SprecherInnen erreichen, zum anderen aber auch durch die Integration der Vermittlung gesprochensprachlicher Strukturen in Lehrpläne in Schulen (vgl. beispielsweise die von Becker-Mrotzek/Brünner 2006 konzipierte Lehreinheit zur Gesprächsanalyse) und in Lehrwerke für den DaF-Unterricht.

¹ Exemplarisch Bergmann (1988; 1991), Gülich/Mondada (2008), Keppler (2006), Levinson (2000), Sacks (1971), Sacks/Schegloff/Jefferson (1974; 1977).

² Z.B. Auer (2003; 2005a, b; 2009), Birkner (2006; 2008), Deppermann (2007), Gohl (2006), Günthner (2000b; 2005a; 2006a, b; 2008b), Günthner/Bücker (2009).

³ Barth-Weingarten (2008), Couper-Kuhlen/Selting (2000; 2001a, b), Fox 2008, Günthner/Imo (2006), Selting (2007a; 2008), im weiteren Sinn auch Fischer (2006; 2008).

⁴ Becker-Mrotzek/Brünner (2002), Becker-Mrotzek/Meier (2002), Brünner/Fiehler/Kindt (2002), Drew/Heritage (1993), Fiehler (2009), Meer (2001), ten Have (2007).

⁵ Vgl. Ágel/Hennig (2007), Hennig (2002; 2006a), Imo (2007a), Rath (1979), Schlobinski (1997), Schwitalla (2001; 2002; 2003), Stein (1995).

⁶ Z.B. Beißwenger (2007), Dürscheid (2005; 2006a), Schlobinski (2000; 2004), Storrer (2002; 2009).

In den folgenden Abschnitten werde ich zunächst die Grundannahmen vorstellen, die von den ForscherInnen vertreten werden, die sich mit der Analyse von Sprache-in-Interaktion beschäftigen. In einem zweiten Abschnitt werden mit der *Interaktionalen Linguistik*, der *Gesprächsanalyse* und der *Gesprochene-Sprache-Forschung* drei Ansätze vorgestellt, die für die Analyse in Abschnitt 6 besonders relevant sein werden. Um die *angewandte Gesprächsforschung*, die sich besonders um die Rückführung der linguistischen Forschungsergebnisse in die Praxis (Unternehmen, Schule, Kommunikationstrainer etc.) bemüht, wird es in Abschnitt 4.3 gehen.

Danach wird für das neue Forschungsfeld der *computervermittelten Kommunikation* gezeigt werden, dass auch in Bereichen der neuen Schriftlichkeit mit den Konzepten gearbeitet werden kann, die für die Analyse interaktionaler gesprochener Sprache entwickelt wurden. Im letzten Abschnitt soll die für die vorliegende Arbeit besonders relevante Frage nach dem Zusammenhang von Forschungsergebnissen zu Sprache-in-Interaktion mit der aktuellen Normdebatte, d.h. der Frage, was als *Grammatik des Deutschen* zu gelten hat, erläutert werden.

4.1 Grundannahmen der Forschung zu Sprache-in-Interaktion

Die Grundbedingungen von Sprache-in-Interaktion unterscheiden sich in einigen zentralen Punkten von denen von Sprache, die in einem monologischen Kontext verwendet wird. Am stärksten sind diese Unterschiede dann zu spüren, wenn sowohl medial als auch konzeptionell mündliche Sprache (zum Beispiel in einer informellen Unterhaltung zweier Freunde oder einem Tischgespräch in der Familie) mit medial und konzeptionell schriftlicher Sprache (zum Beispiel einer amtlichen Verlautbarung) kontrastiert werden. Linell (2005: 21) fasst diese Merkmale folgendermaßen zusammen: „*Interactional, spoken language is designed to cope with meaning-making in specific situations, and in real time and space. It has its home base in talk-in-interaction, which is a complex social interplay between actors.*“ Damit sind einige zentrale Punkte angesprochen, die es zu berücksichtigen gilt: Die Situationsgebundenheit, der von den SprecherInnen geteilte Raum, die Gleichzeitigkeit von Sprachproduktion und -rezeption und die Tatsache, dass es bei Sprache-in-Interaktion keine klaren Rollenverteilungen (Sprecher gegenüber Hörer) gibt, sondern die ‚Hörer‘ mehr oder weniger stark die Beiträge des Sprechers mitgestalten. In Bachtins (1996: 103) Worten: „*Die Sprache lebt nur aus dem dialogischen Umgang jener, die sie sprechen. Der dialogische Umgang ist die eigentliche Lebenssphäre der Sprache. Das Leben der Sprache, in jedem Bereich ihres Gebrauchs (Alltag, Geschäftsleben,*

Wissenschaft, Kunst) ist von dialogischen Beziehungen durchwirkt.“ Bachtin kritisiert dabei die (auch heute durchaus noch gängige) Praxis der Linguistik, die Dialogizität von Sprache zu ignorieren und fordert eine „Metalinguistik“, die diese Dialogorientierung in die linguistische Betrachtung einbringen kann.⁷ In neuerer Zeit hat sich neben Ågel (1997, 2003) vor allem Linell (1998, 2005, 2009) intensiv mit der Problematik eines „written language bias“ (Linell 2005) in der Linguistik befasst und die Aspekte herausgearbeitet, die bei einer interaktionalen (von ihm „dialogisch“ genannten; vgl. Abschnitt 3.2.3) Perspektive auf Sprache zu berücksichtigen sind. Nach Linell (1998: 85–89) sind für eine dialogische Perspektive vier Prinzipien notwendig, von denen das erste als übergeordnetes Prinzip zu verstehen ist, die anderen drei als „fundamental dialogical principles“, mit deren Hilfe erst ein Verständnis von interaktionaler Sprache möglich ist.

4.1.1 Das übergeordnete Prinzip: Reflexivität

“Reflexivity between discourse and contexts: Reflexivity means that two orders of phenomena are intrinsically related, so that one of them is conceptually implicated by the other, and vice versa.” (Linell 1998: 84) Reflexivität zieht sich durch alle Ebenen eines Gesprächs: Auf der Ebene der Prosodie wird beispielsweise eine vorwurfsvolle Stimme im Kontext eines Vorwurfs erwartet, umgekehrt konstituiert eine entsprechende prosodische Realisierung überhaupt erst einen solchen Kontext mit (vgl. Günthner 2000b; vgl. generell zu Kontext und Kontextualisierung Auer 1996). Auf der Ebene der Lexik wiederum gibt es bestimmte Schlüsselwörter, die Erwartungen über den Fortgang eines Gesprächs wecken und so beispielsweise eine Gesprächsgattung evozieren. Umgekehrt werden die Schlüsselwörter aber auch über die jeweilige Gesprächsgattung erwartbar gemacht (vgl. Imo 2010a zu den Wörtern „Problem“ vs. „Thema“ in Radio Beratungssendungen vs. Radio Talksendungen). Auf der Äußerungsebene gilt, dass beitragsbildende Einheiten (*turn constructional units*) einen Gesprächsbeitrag (*turn*) aufbauen und somit syntaktische und sequenzielle Projektionen eröffnen. Umgekehrt wiederum sind diese Gesprächsbeiträge aber davon

⁷ Es muss hier allerdings angemerkt werden, dass Bachtin einen sehr weiten Dialogbegriff vertritt, in dem seiner Ansicht nach z.B. auch Romantexte immer insofern dialogisch sind, als sie in ihrer Produktion wie Rezeption auf situierte Herstellung von Bedeutung rekurrieren. In der vorliegenden Arbeit wird der Dialogbegriff durch den Interaktionsbegriff ersetzt und an der Sequenzialität als einem zentralen Kriterium für Sprache-in-Interaktion ausgerichtet. Zu einer engeren, linguistischen Ausrichtung vgl. auch Du Bois (2003); vgl. hierzu auch Abschnitt 3.2.3.

abhängig, welche Projektionen bereits zuvor geöffnet wurden, und sie (re)interpretieren ihrerseits diese Projektionen. Was auf theoretischer Ebene sehr abstrakt klingt, lässt sich an einem konkreten Gesprächsausschnitt aus einer TV-Reality-Show⁸ leicht illustrieren:

Beispiel 1 Fernsehsendung: *super sympathisch*

534	S1	die is ja echt SÜß ne,
535	S2	ja.
536		SU:per an-
537		SU:per sympAthisch.
538	S1	mhm,
539		(1.0)
540	S1	aber das hab ich auch immer geDACHT.
541		(1.0)
542	S2	hm=hm.
543	S1	(aber die-)
544	S3	hast du jetzt gedacht dass sie kOmmt oder dass sie so IS.
545	S1	ah: ich hätt doch NIE gedacht dass sie kOmmt.
546		(1.0)
547	S1	hätte jemand von EUCH das gedacht?

Der Transkriptausschnitt wurde hier bewusst ohne vorherige Kontextinformationen präsentiert. Manche Äußerungen sind daher kaum verständlich, andere dagegen können auch mit dem durch den Kotext aufgespannten minimalen Kontext einigermaßen verstanden werden. Was auch ohne weitere Informationen erkennbar ist, ist die Tatsache, dass von Z. 534 bis Z. 537 eine Bewertung durchgeführt wird. Die Bewertungssequenz weist die typische Struktur auf, wie sie von Pomerantz (1984) für das Englische und von Auer/Uhmann (1982) für das Deutsche beschrieben wurde: Auf eine Erstbewertung von Sprecherin 1 (S1 in Z. 534) folgt eine Zweitbewertung, die im Falle einer Zustimmung typischerweise semantisch, prosodisch oder syntaktisch ‚aufgewertet‘ wird, d.h. die Person, die die zweite Bewertung äußert, formuliert ‚extremer‘. Im vorliegenden Fall folgt auf die neutrale Zustimmung durch Sprecherin 2 (S2) in Z. 535 („ja.“) eine semantische Aufwertung (aus „echt Süß“ wird „SU:per sympAthisch“), die mit einer prosodischen Aufwertung (zweifaches betontes und gedehntes „SU:per“) einhergeht. Inwiefern ist diese Sequenz reflexiv? Die Äußerung von Sprecherin 1 („die ist ja echt SÜß“) öffnet lediglich den Kontext für eine Bewertungssequenz, und erst dadurch, dass Sprecherin 2 die Bewertung aufgreift und nach dem erwarteten Muster (eskalierende zweite Bewertung) ihre eigene Äußerung anschließt, entsteht die vollständige Bewertungssequenz. Die Wahrneh-

⁸ Die Teilnehmer an diesem Format verbringen ihre Zeit in einem ‚Container‘, der laufend von Kameras und Mikrofonen überwacht wird.

mung einer positiven Bewertungssequenz wird also erst durch den Beitrag von Sprecherin 2 konstituiert, obwohl andererseits wiederum der vorangegangene Beitrag von Sprecherin 1 die Folgehandlung erwartbar macht (aber keinesfalls erzwingt – Sprecherin 2 hätte die Äußerung beispielsweise auch ignorieren können, indem sie sich einer anderen Tätigkeit zuwendet).

Nachdem Sprecherin 1 in Z. 538 der positiven Bewertung von Sprecherin 2 zustimmt, liefert sie nach einer Pause von einer Sekunde die Äußerung „aber das hab ich auch immer gedacht“ (Z. 540) nach. Für die LeserInnen, die nur diesen Ausschnitt kennen, steht es vermutlich außer Frage, dass Sprecherin 1 sich mit dieser Äußerung auf ihre Bewertung bezieht – im Sinne von *ich habe auch immer gedacht, dass Person X super sympathisch ist*. Wenn man sich die Reaktion von Sprecher 3 ansieht, wird allerdings klar, dass kontextfreie Äußerungen an einem massiven Informationsdefizit leiden: Für Sprecher 3 (S3) ist die Äußerung von Sprecherin 1 aus Z. 540 ganz offensichtlich nicht eindeutig. Woran liegt das? Wenn man nur den kurzen Transkriptausschnitt vor sich hat, fehlen sowohl Ko- als auch Kontext. Wir müssen den Sinn auf der Basis der wenigen verfügbaren Informationen inferieren, was dazu führt, dass wir die Äußerung aus Z. 540 auf die vorangegangene Äußerung beziehen.

Für Sprecher 3 existiert dagegen ein weitaus umfangreicherer Ko- und Kontext. Bei der Person, auf die sich Sprecherin 1 bezieht, handelt es sich um eine Prominente, die als Gast für einen Tag in den Container einzieht. In den Tagen zuvor wurde den BewohnerInnen des Containers allerdings lediglich angekündigt, dass ein prominenter Guest einziehen würde, nicht aber, wer dieser Guest sein wird. Das hat zu umfangreichen Spekulationen über den Guest bei den BewohnerInnen geführt, die beinahe zu dem einzigen Gesprächsthema im Container wurden.

Vor diesem Hintergrund ist zu verstehen, inwiefern die Äußerung von Sprecherin 1 für Sprecher 3 ambig sein kann: Da es sehr unwahrscheinlich ist, dass Sprecherin 1 die prominente Besucherin persönlich kennt, weiß Sprecher 3, dass die Äußerung von Sprecherin 1, sie habe es schon immer gedacht, sich bestenfalls auf eine Einschätzung beziehen kann, die auf der Basis des Lesens von Zeitschriftenberichten oder von den Auftritten der Prominenten im Fernsehen gebildet werden konnte. Für Sprecher 3 scheint der direkte Bezug zu der Evaluation in Z. 538 daher problematisch. Andererseits ist der Bezug auf die Spekulationen, wer in den Container einziehen wird, für Sprecher 3 eine plausible Interpretation. Aus einer für Sprecherin 1 eigentlich unproblematischen Äußerung wird nun von Sprecher 3 eine Problemstelle gemacht, d.h. Sprecherin 1 ist nicht mehr allein ‚Herrin‘ über ihre Äußerungen, sie muss nun auf die Reparaturinitiierung („hast du jetzt gedacht dass sie kommt oder dass sie so ist“; Z. 544) eingehen. In Z. 545 führt sie die Reparatur durch, indem sie die Ambigui-

tät ihrer Äußerung aus Z. 540 („aber das hab ich auch immer geDACHT“) im Rahmen der von Sprecher 3 vorgeschlagenen Alternativen („dass sie kOmmt oder dass sie so IS“; Z. 545) desambiguiert.

Wie man an diesem kurzen Beispiel sehr gut sehen kann, entwickelt sich das Gespräch in kleinen Schritten, die jeweils Bezug nehmen auf vorige Schritte, umgekehrt aber diese vorigen Schritte problematisieren und sogar umdeuten können. So wird erst durch die Frage von Sprecher 3 (Z. 544) die Äußerung von Sprecherin 1 (Z. 540) zu einer Problemstelle und erst durch die Antwort von Sprecherin 1 (Z. 545) die gesamte Sequenz zu einer Reparatur. In einem weiteren Schritt wird wiederum nun von Sprecherin 1 die Reparatursequenz wieder zu einer Vorlage für einen neuen Gesprächsschritt bzw. ein neues Thema verwendet: Sie aktiviert durch die Frage „hätte jemand von EUCH das gedacht?“ ein bei den Bewohnern in der Zeit vor dem Einzug der Prominenten beliebtes und umfangreich diskutiertes Thema, nämlich die Spekulation darüber, wer wohl als Überraschungsgast in den Container einziehen würde. Dieses Hintergrundwissen ist auch hier wieder nötig, denn es stellt den Wissensrahmen zur Verfügung, innerhalb dessen die BewohnerInnen eine Bandbreite an möglichen Interpretationsvarianten zur Verfügung haben.

In dieser kurzen Diskussion des Gesprächsausschnittes sind nun bereits Aspekte angedeutet worden, die innerhalb des übergeordneten Prinzips der Reflexivität wieder als zentrale Unterprinzipien zum Tragen kommen: Die *sequenzielle* (sich über die Zeit entwickelnde) *Struktur* von Sprache-in-Interaktion, das *gemeinsame Hervorbringen von Sinn* und die *Verschränkung von individueller Einzelhandlung und größeren Einheiten wie Aktivitätstypen oder kommunikativen Gattungen*.

4.1.2 Das erste fundamentale dialogische Prinzip: Sequenzialität

“The first principle says that all discourse [...] has a fundamental sequential organization. Each constituent action, contribution or sequence gets significant parts of its meaning from the position in a sequence.” (Linell 1998: 85) Untrennbar mit der Sequenzialität verbunden und diese zugleich bedingend und durch sie bedingt ist der sich über die Zeit entwickelnde Strukturaufbau von Sprache-in-Interaktion. Wie bereits erwähnt, hängt die sequenzielle Struktur zudem sehr eng mit dem Prinzip der Reflexivität zusammen. Jede Äußerung baut auf vorangegangenen Äußerungen oder geteilten Erfahrungen und Wissenshintergründen auf und aktiviert selektiv Aspekte davon. Das führt zu dem Phänomen, dass „one can never fully understand an utterance or an extract, if it is taken out of the sequence which provides its context“ (Linell 1998: 85). Durch diese Kontext-

verankerung von Sprache-in-Interaktion entsteht eine Verschiebung von Relevanzzentren. Für die Interagierenden ist nicht die *Produkt*perspektive grundlegend, nach der wie in der monologisch orientierten Schriftsprache ganze Sätze mit ihrem jeweiligen propositionalem Gehalt zur Kenntnis genommen werden, sondern eine *Prozess*perspektive, unter der Interaktion als emergierende Struktur von entstehenden und verketteten Aktivitäten wahrgenommen wird:⁹ “Speech is dynamic behavior distributed in real time. [...] As a consequence, actors are forced to focus on the dynamic behaviour as such, rather than on some persistent products, like in writing.” (Linell 2005: 19) Das folgende Beispiel soll den sequenziellen Aufbau interaktionaler gesprochener Sprache illustrieren. Es handelt sich dabei um den Beginn einer Radio-Beratungssendung, bei der AnruferInnen mit psychischen Problemen Rat suchen können. Die Gesprächsteilnehmer sind der Moderator (M), die Anruferin (A) und die Psychologin (B). Gerade bei Gesprächsanfängen und Gesprächsbeendigungen (Schegloff 1968; 1979a) wird die Relevanz sequenzieller Strukturen für den problemlosen Gesprächsablauf besonders deutlich:

Beispiel 2 Radio-Beratungssendung: *Tot der Schwester*

1	M	ich begrüße eine Hörerin.
2	A	guten [A:]bend,
3	A	[ja:]
4	A	guten A:bend;
5		[(ich ru:f)] an LANDSberg);
6	B	[heha;]
7		°h ja[::,]
8	A	[ich] hab n gAnz großes proBLEM;
9		meine mutter is vor guten acht wOchen geSTORben.
10	B	ja;
11	A	meine mUtter hat ne (.) SCHWEStEr. (.)
12		die also diesen DO:T hh° (.) nIcht akzeptIEren kann.
13		(.) ja:;
14		°h und ich weiß NICHT,
15		wie Ich ihr des BEIbringen kann.
16	B	°h was HEIßT denn, (.)
17		nicht akzep[TIEren;]
18	A	[ja ich] mein ich hab Also:;
19		°h sie hat mir also en BRIEF gschrieben, (.)
20		ja:,
21	B	ja,

Das Gespräch beginnt mit einem typischen Austausch einer *Aufruf-Antwort-Sequenz* (*summons-answer-sequence*) und von Grußsequenzen. Diese Sequenzen

⁹ Vgl. hierzu Ansätze einer „*on line*-Syntax“ bzw. einer „Syntax als Prozess“ von Auer (2000; 2007a) sowie einer „emergent grammar“ von Hopper (1998).

– es handelt sich um so genannte *Paarsequenzen* oder *Nachbarschaftspaare* (vgl. Levinson 2000: 302–307) – zeichnen sich dadurch aus, dass der jeweils erste Teil, der von Sprecher A produziert wird, einen zweiten dazu passenden Teil von Sprecher B erwartbar macht (dieses Phänomen wird *konditionelle Relevanz* genannt). In diesem Fall kann die sequenzielle Struktur beispielsweise auch die Überlappung erklären, die in den Zeilen zwei und drei vorliegt: Die Anruferin reagiert mit „ja:“ auf den an die RadiohörerInnen sowie die Anruferin gerichteten Aufruf und mit „guten A:bend“ in Z. 4 auf die an sie gerichtete direkte Begrüßung des Moderators aus Z. 2. Auf einen Aufruf nicht zu antworten würde als absichtliches Nicht-Antworten gelten, ebenso wie die Verweigerung eines Gegengrußes als absichtliches Nicht-Grüßen gelten würde. Doch nicht nur Nachbarschaftspaare (zu denen auch *Frage – Antwort*, *Bitte – Nachkommen/Ablehnen der Bitte*, *Verabschiedung – Gegenverabschiedung* etc. gehören) sind sequenziell strukturiert, auch längere Gesprächseinheiten beruhen auf diesem Prinzip. So wird durch die Problemschilderung, die die Anruferin ab Z. 8 startet, deutlich, dass Äußerungen ihre Bedeutung und Relevanz aus ihrer Position (d.h. ihrer Position im Rahmen der zeitlichen und sequenziellen Platzierung) heraus erhalten. In Z. 8 eröffnet die Anruferin mit „ich hab n gAnz großes proBLEM“ das kommunikative Projekt, ihren Grund für den Anruf zu schildern, sie sichert sich also zum einen das Rederecht für die Dauer, die sie zu der Schilderung benötigt. Gleichzeitig signalisiert sie mit dem Wort *Problem* auch bereits, welcher Inhalt zu erwarten ist (auf dieses Phänomen der Verschränkung von einzelnen Äußerungshandlungen und Handlungssequenzen wird im Abschnitt zur „act-activity interdependence“ (4.1.4) noch detaillierter eingegangen). Das von der Anruferin durch die projizierende Floskel „ich hab n gAnz großes proBLEM“ beanspruchte Rederecht wird von der Psychologin durch minimale Hörersignale (die eine kontinuierende Funktion im Sinne eines *ich habe verstanden, mach weiter haben*) unterstützt (Z. 10 und 13), und erst als die Anruferin zu einem inhaltlich sinnvollen Ende kommt, das sie mit einem stark fallenden Tonhöhenverlauf zusätzlich prosodisch markiert, ergreift die Beraterin das Rederecht. Detailanalysen zeigen, dass die Spuren der Zeitlichkeit in der gesprochenen Sprache an jeder Stelle auftreten und ihren Niederschlag in zahlreichen syntaktischen Konstruktionen finden, die es notwendig machen, eine Syntax der Zeitlichkeit (vgl. Auers 2000; 2007a *on line-Syntax*) zu entwickeln.

4.1.3 Das zweite fundamentale dialogische Prinzip: Gemeinsames Hervorbringen von Bedeutung und Struktur („joint construction“)

„Language and discourse are fundamentally social phenomena. [...] A dialogue is a joint construction [...]. This collective construction is made possible by the reciprocally and mutually coordinated actions and interactions by different actors. No part is entirely one single individual's product or experience.“ (Linell 1998: 86) Dass Sprache-in-Interaktion die aktive Beteiligung aller Interagierenden erfordert, scheint oberflächlich betrachtet eine unproblematische Feststellung zu sein. Für die Entwicklung des Beschreibungsinstrumentariums der Interaktionalen Linguistik hat diese Feststellung aber deutliche Auswirkungen und es zeigt sich, dass bislang viel zu wenig auf die Komponente der gemeinsamen Herstellung von Sprache gelegt wurde – stattdessen ist Sprache primär monologisch konzipiert worden, mit einem Fokus auf einer Art ‚Ping-Pong‘ an Informations- und Äußerungsübermittlung zwischen Sprecher und Hörer. Das folgende Beispiel illustriert, wie die gemeinsame Herstellung von Handlungen zu einer gemeinsamen Situationsdefinition führt und wie dieser Prozess über die gemeinsame Produktion von Äußerungen verläuft. Beispiel 3 stammt aus einem Telefongespräch zwischen einer Studentin (R) und ihrem Stiefvater (V). Die Tochter erzählt von ihren Tätigkeiten als Babysitterin und von den Ideen für ausgefallene Spiele, die die Kinder hatten.

Beispiel 3 Privatgespräch: Kinder

```

133 V (eh ich hab) den GANzen tag mit denen gespielt.
134 VORgelesen und- °hhh
135 dAnn haben die mir so ne GRASfrisur gemacht;
136 dann musst ich ne kartOffel mit meinen FINGernägeln
schälen;
137 die hatten die lUstigsten idEEEn für irgendwelche
SPIELe.
138 haha,
139 R <(is ja TOLL;) <leise>>
140 V war wIrklich TOLL;
141 R wirklich SEHR;
142 V jaJA.
143 Aber es war auch toll mit den kindern wIrklich;
144 ja und gestern Abend war ich noch in MÜNster,
```

Sprecherin V liefert zunächst in den Zeilen 133 und 134 zwei allgemeine Beschreibungen dessen, was sie den Tag über mit den Kindern gemacht hat, nämlich „gespielt“ (Z. 133) und „VORgelesen“. In Z. 135 und 136 werden dann zwei konkrete Beispiele für solche Spiele genannt, nämlich die „GRASfrisur“, die die Kinder für V anfertigten sowie die Aufgabe, dass V eine Kartoffel mit den Fingern schälen musste. In Z. 137 beendet sie die Aufzählung mit der Bewertung

„die hatten die lUstigsten idEEn für irgendwelche SPIELe“ und indexikalisiert diese positive Bewertung zusätzlich durch ihr Lachen (Z. 138). Typisch für Bewertungen ist, dass sie eine Zweitbewertung eines Gesprächspartners auslösen, wodurch eine gemeinsam durchgeführte Bewertungssequenz entsteht (Auer/Uhmann 1982; Pomerantz 1984). R zeigt seine Orientierung an diesem kommunikativen Muster, indem er mit „is ja TOLL“ (Z. 139) eine Zweitbewertung liefert. Grundsätzlich gilt bei Bewertungen, dass sie, um als gleichlaufend wahrgenommen zu werden, also als Zustimmungen zur ersten Bewertung, „eskaliert“ (Auer/Uhmann 1982: 8) werden müssen. Durch eine solche Eskalation wird die Erstbewertung verstärkt. Dies geschieht häufig durch lexikalische Mittel, indem z.B. ein semantisch stärkeres Adjektiv verwendet wird (*gut* → *super*) oder eine Gradpartikel eingesetzt wird (*gut* → *sehr gut*). Auch die Prosodie spielt eine wichtige Rolle bei der Eskalation, emphatisches Sprechen kann ebenfalls Eskalation signalisieren. Der Stiefvater liefert hier allerdings weder auf der prosodischen Ebene (er spricht sehr leise) noch auf der lexikalischen Ebene (die superlativische Bewertung „lUstigsten“ aus Z. 137 wird lediglich mit „TOLL“ kommentiert) eine deutliche Eskalation. Entsprechend kann auch nicht direkt danach aus der Bewertungssequenz ausgestiegen werden, denn zunächst müssen sich R und V darüber einig werden, ob sie die Situation tatsächlich gleich bewerten oder R eine Einleitung zu einer Nicht-Übereinstimmung geplant hatte. V eskaliert daher die schwächere Bewertung von R, indem sie eine Gradpartikel hinzufügt: „war wIrklich TOLL“ (Z. 140). Hier steigt nun R mit einer eigenen Eskalation ein, indem er noch eine zweite Gradpartikel hinzufügt: „wirklich SEHR“ (Z. 141). Dieses „wirklich SEHR“ greift die „Strukturlatenz“ (Auer 2006a: 287) der Vorgängeräußerung auf und könnte, in einem weiteren Sinn, zu der von Auer (2006a: 285) beschriebenen „retrospektiven syntagmatischen Expansion“ gerechnet werden, die hier allerdings nicht monologisch, d.h. von einem Sprecher oder einer Sprecherin, sondern kollaborativ produziert wird (vgl. zu Ko-Produktionen Helasuvu 2004 und Lerner 2002). Erst jetzt, nachdem gemeinsam der Sachverhalt positiv bewertet wurde, kann aus der Sequenz ausgestiegen werden, wie V durch ihr mit fallender Tonhöhe produziertes „jaJA“ (Z. 142) anzeigt. Nachdem sie nochmals ein bekräftigendes bewertendes Fazit gezogen hat („Aber es war auch tOll mit den kindern wIrklich“; Z. 143) wechselt sie in Z. 144 zu dem nächsten Thema, dem Besuch in Münster (detaillierte Analysen der Funktionen von *jaja* oder *ja* finden sich Abschnitt 6.1).

Das hier gezeigte gemeinsame Hervorbringen von Bedeutung und Struktur durch die Interagierenden und die extreme Abhängigkeit der jeweiligen lokalen Äußerungen von den mitlaufenden Reaktionen der anderen GesprächsteilnehmerInnen sind typische Merkmale von Sprache-in-Interaktion.

4.1.4 Das dritte fundamentale dialogische Prinzip: Sprache ist in Kontext eingebettet

“Act-activity interdependence: Acts, utterances and sequences in discourse are always essentially situated within an embedding activity (dialogue, encounter) which the interactants jointly produce.” (Linell 1998: 86) Das übergeordnete Prinzip der Reflexivität kommt auch hier wieder zum Tragen. Bestimmte einzelne Handlungen werden als Teil einer übergeordneten Handlungssequenz wahrgenommen und werden erst dadurch verständlich, dass man sie in Bezug zu einer solchen Sequenz setzt: “The whole interaction between speaker and listener is dependent on (or, better, interdependent with) the situation, and other contexts, in many important ways.” (Linell 2005: 19)¹⁰ Wie diese Interdependenz aussieht, wurde im Rahmen der Diskussion der projizierenden Floskel „ich hab n gAnz großes proBLEM“ aus Beispiel 2 (Z. 8) angedeutet. Ohne das Wissen um den konkreten Kontext, in den eine solche Floskel eingebettet ist – in diesem Fall beispielsweise in die kommunikative Gattung eines Radio-Beratungsgesprächs – ist es nicht möglich, Projektionen über den wahrscheinlichen Fortgang des Gesprächs aufzubauen. Mit einer solchen Floskel kündigt die Anruferin im Rahmen eines Radio-Beratungsgesprächs nämlich nicht lediglich auf der Mikroebene an, dass sie ein Problem darstellen möchte (und damit auch das Rederecht für sich reklamieren will). Sie signalisiert darüber hinaus, dass sie sich der Gattung *Beratungsgespräch* bewusst ist und sich dem Format einer Beratungssendung unterwirft (und nicht etwa nur reden oder gar Grüße an ihre Bekannten loswerden will). Die Relevanz solcher Verschränkungen wird deutlich im Vergleich mit einer Radiosendung, in der es nicht um Beratungen, sondern um *Talk* geht, d.h. darum, dass sich Anrufer unverbindlich mit einem Moderator über alle möglichen Themen unterhalten können. Der folgende Ausschnitt stammt aus einer solchen Radio-Talk-Sendung, der Anrufer A unterhält sich mit dem Moderator M darüber, dass er „böse Gedanken“ gegenüber seinem Vater hat:

Beispiel 4 Radio-Phone-in: *böse Gedanken*
 011 M WEiter jetzt mit(.) XXXX;
 012 und XXXX ist ACHTundreißig jahre alt;
 013 hallo hallo XXXX.(.)
 014 A hi XXXXX.

¹⁰ Linell (2009: 188–197) verwendet für solche übergeordneten Handlungssequenzen auch den Begriff des “kommunikativen Projekts”: „The most basic idea behind the notion of ‚communicative project‘ [...] is that in most cases, a speaker’s single utterance act is part of a bigger project (or indeed, several projects which are often hierarchically organized).“

015 M ja. (.)
 016 XXXX.(.)
 017 GRÜß dich. (.)
 018 [um was GEHTS] bei dir;
 019 A [hi GRÜß dich-]
 020 erst mal n dicken (KNUDdel) kuss an dich?
 021 M [DANke]schön;
 022 A [deine sEn]dung guck¹¹ ich schon seit JAH:ren,
 023 M ja,(.)
 024 A und äh-(.)
 025 JA.(.)
 026 mein THEma ist äh-
 027 ich hab böse gedanken gegen meinen VAter.
 028 M Böse gedAnken,

Der unterschiedliche Aufbau dieses Gesprächseinstiegs im Vergleich zu dem aus Beispiel 2 fällt direkt ins Auge: Während der Austausch von Begrüßungen noch nach dem gleichen grundlegenden schematischen Muster abläuft, das der Struktur von Paarsequenzen geschuldet ist, kann der Anrufer hier aber problemlos zunächst dem Moderator für seine Sendung danken und ihm Komplimente machen (Z. 20–22). Diese thematische Freiheit im Vergleich zu der strikten Themenbeschränkung aus Beispiel 2 (dem Radio-Beratungsgespräch) wird schon in der neutralen Formulierung „um was GEHTS bei dir“ (Z. 18) des Moderators deutlich, es wird keine Beratungssituation evoziert, sondern ein ‚einfacher‘ Anruf mit unklarer Gesprächsmotivation und freier Themenwahl. Auch der Anrufer signalisiert, dass ihm bewusst ist, dass man ‚nur‘ miteinander plaudert und nicht beraten wird: Er verwendet die projizierende Floskel „mein THEma ist“ (Z. 026), obwohl es sich bei diesem *Thema*, den „bösen Gedanken gegen seinen Vater“ durchaus auch um ein *Problem* handeln könnte. Auf Grund des Situationswissens orientieren sich die AnruferInnen aber an der generellen Vorgabe der Talksendung und nur selten und mit entsprechendem Aufwand kann innerhalb dieses Formats mühevoll eine annähernde Beratungssituation erzeugt werden (eine detaillierte Untersuchung zu den beiden Formaten Beratungs- und Talksendung findet sich in Imo 2010a).

Die kurze Illustration der Prinzipien, die Linell als typisch für dialogische (d.h. interktionale) Sprache benennt, hat tiefgreifende Auswirkungen darauf, wie Sprache und Grammatik zu konzeptualisieren sind. Das konsequente Einbeziehen der Gesprächspartner in den Prozess der Sprachproduktion erfordert nicht nur ein generelles Umdenken (worauf Linells 2009 Buchtitel „Rethinking

¹¹ Die Sendung ist als so genanntes „filmed radio“ verfügbar, d.h. sie ist einerseits über das Radio zu empfangen, andererseits aber auch über einen regionalen Fernsehkanal, in dem allerdings nichts weiter zu sehen ist als der im Studio sitzende Moderator.

Language, Mind and World Dialogically“ verweist) in Bezug auf die Struktur von Grammatik, sondern auch die Fokussierung auf andere Einheiten als den traditionellen Satz als grundlegende Einheiten für die gesprochene Sprache:

The basic constituents of discourse are interactions and communicative projects, rather than speech acts or utterances by autonomous speakers (authors, communicators) or exchanges of such independent acts. Also, the single utterance by one utterer is interactive in nature: utterances are sequentially organized ‘interacts’. (Linell 2009: 14)

Das Interesse der ForscherInnen, die in den Bereichen der Gesprächsanalyse und Interaktionalen Linguistik arbeiten, an der Beschreibung und Analyse von wiederkehrenden Mustern, die ober- und unterhalb der traditionellen Satzgrenze (Gattungen, Konstruktionen) liegen, an dem Aufbau sequenzieller Strukturen, an den Mitteln zur Projektion von Äußerungen oder daran, wie Interagierende auf eigene oder fremde Äußerungen zurückgreifen, um sie zu modifizieren, ist der Orientierung an den von Linell beschriebenen dialogischen Grundprinzipien geschuldet.

4.2 Theoretische Ansätze

Gesprächsanalyse, Interktionale Linguistik und die Analyse kommunikativer Gattungen

Die drei hier vorgestellten Ansätze sind methodologisch und theoretisch eng miteinander verbunden und unterscheiden sich lediglich darin, dass unterschiedliche Perspektiven (eher soziologisch bzw. eher linguistisch) und Analyseebenen (eher Syntax, Sequenzstruktur oder Makrostruktur) im Vordergrund stehen.

4.2.1 Gesprächsanalyse

Gespräche sind Routine; Gespräche sind störanfällig. [...] Die beiden scheinbar gegensätzlichen Charakterisierungen können deshalb gleichzeitig auf Gespräche zutreffen, weil Gesprächsteilnehmer auftretende Verständigungsprobleme mittels eines Repertoires an spezifischen Routineverfahren [...] bearbeiten und meist auch unbemerkt überwinden können. (Weber 2002: 449)

Nachdem im vorigen Abschnitt Grundannahmen interaktional orientierter Ansätze der Sprachanalyse vorgestellt wurden, sollen hier mit der eher hand-

lungsorientierten *Gesprächsanalyse*, der stärker an den syntaktischen und prosodischen Phänomenen interessierten *Interaktionalen Linguistik* und der auf die Beschreibung größerer Muster ausgerichteten *Gattungsanalyse* drei Ansätze vorgestellt werden, die Sprache-in-Interaktion analysieren. Da vor allem im Bereich der Erforschung von interaktionaler gesprochener Sprache schon lange Forschungstraditionen bestehen und sich viele Richtungen ausgebildet haben – von der ethnomethodologischen Konversationsanalyse (*ethnomethodological conversation analysis*) über die Gesprächsanalyse bis hin zur funktionalen Pragmatik und zu bestimmten Ausprägungen der Diskursanalyse bzw. Diskursforschung¹² – kann zwangsläufig nur ein kurzer, exemplarischer Abriss geliefert werden.

Wie die vollständige Bezeichnung „ethnomethodologische Konversationsanalyse“ bereits andeutet, ist die Konversationsanalyse (im Deutschen wird manchmal auch der Begriff „Gesprächsanalyse“ synonym verwendet, obwohl mit der Gesprächsanalyse eine zwar an die Konversationsanalyse angelehnte, aber eigenständige Tradition entstanden ist) aus der Soziologie hervorgegangen, genauer aus Garfinkels Ansatz der Ethnomethodologie. Die Ethnomethodologie „beschäftigt sich mit dem Alltagswissen von und innerhalb gesellschaftlicher Strukturen als einem Gegenstand von theoretisch-soziologischem Interesse“ (Garfinkel 1973: 189). Das Ziel besteht dabei darin, herauszufinden, an welchen Strukturen sich Interagierende im Alltag – meist unbewusst – orientieren. Diese Strukturen lassen sich in allen möglichen Bereichen menschlichen Lebens finden: Auf welchen Sitzplatz man sich in einem halb leeren Bahnabteil setzt, wie man sich in einem vollbesetzten Fahrstuhl verhält, wie Fußgänger einander überholen, was zu beachten ist, wenn man ein Spiel spielt, wie man sich als Kind bei seinen Eltern zu Hause benimmt im Vergleich dazu, wie man sich als Gast in einem fremden Haus aufführt und letztlich natürlich auch, wie und worüber man sich unterhält, also wie Sprache strukturiert einzusetzen ist. Auch wenn der letzte Punkt, die Sprache, für Garfinkel nur einer von vielen ist, so ist er doch dank des hohen Stellenwerts von Sprache als dem zentralen menschlichen Kommunikationsmittel der wichtigste:

Vom Standpunkt des Benutzers von alltagsweltlichen Feststellungen sind die Sinngehalte der Beschreibungen die Ergebnisse eines standardisierten Prozesses der Benennung, der

¹² So weist beispielsweise das, was Becker-Mrotzek/Meier (2002: 25) als „Diskursforschung“ bezeichnen, stärkere Ähnlichkeiten zu der Gesprächsanalyse als zu der angelsächsisch orientierten „discourse analysis“ auf, die einer anderen Forschungstradition entstammt. Eine gute, überblicksartige Gegenüberstellung von Konversations- und Diskursanalyse findet sich in Levinson (2000: 311–320).

methodischen Verdinglichung und der Idealisierung des vom Benutzer der alltagsweltlichen Feststellungen erlebten Stromes von Erfahrungsgehalten: d.h. die Ergebnisse einer identisch durchgehaltenen und mit anderen geteilten Sprache. (Garfinkel 1973: 191)

Die „standardisierten Prozesse“ im Alltag versuchte Garfinkel mit Hilfe von Brechungsexperimenten (auch Krisenexperimente genannt) zu erfassen: Der Experimentator sollte durch Beobachtung von Alltagsverhalten Hypothesen über bestimmte Strukturen aufstellen, an denen sich Mitglieder eines Kulturreises unbewusst orientieren, und dann durch beabsichtigte Brüche des von der Versuchsperson eines Brechungsexperiments erwarteten Verhaltens des Experimentators die Versuchsperson zur Offenlegung ihrer Erwartungen (oder zumindest zur Kritik am Verhalten des Experimentators oder zum Zeigen von Befremden über ein abweichendes Kommunikationsverhalten) bewegen (vgl. Garfinkel 1967, 1973). Eines der wichtigsten Ergebnisse dieser Experimente in Bezug auf die Sprache war die Erkenntnis, dass Sprache in großen Teilen indexikalisch operiert, d.h. dass die sprachlichen Ausdrücke selbst meist vage sind und die Interpretation von Äußerungen daher stets von dem Ko- und Kontext (zuvor Gesagtes, Weltwissen, Wissen über die momentane Situation etc.) abhängt (vgl. hierzu die knappe, aber gründliche Darstellung von Garfinkels Konzept der Indexikalität in Auer 1999: 127–135). So wertvoll die Erkenntnisse Garfinkels für die Erforschung der Strukturen interaktionaler gesprochener Sprache waren, so problematisch war allerdings das methodische Programm. Die Brechungsexperimente hatten zwei große Nachteile: Zum einen hingen Erkenntnisse davon ab, welche Hypothesen der Experimentator aufstellte (ohne Hypothesen konnten keine Experimente durchgeführt werden), zum anderen erzeugten die Brechungsexperimente eine künstliche Situation, so dass das ‚normale‘ Alltagshandeln dort gerade *nicht* beobachtet werden konnte. Die Experimente konnten zwar zeigen, dass der Alltag durch feste Erwartungen strukturiert abläuft, die Strukturen selbst konnten aber nur über Umwege erkannt werden.

An dieser Stelle setzte der Begründer der ethnomethodologischen Konversationsanalyse, Harvey Sacks, an: Das ethnomethodologische Forschungsinteresse wurde beibehalten, die Methode aber auf strikte Empirie umgestellt. Da es für die Ethnomethodologen nicht von Bedeutung war, welcher Aspekt gesellschaftlicher Organisation auf die zu Grunde liegenden Strukturen hin untersucht wurde,¹³ bot es sich an, sich auf sprachliche Strukturen zu konzentrieren.

¹³ Diese Einstellung, dass überall Ordnung herrscht und daher überall mit deren Erforschung begonnen werden könne, wird als „ethnomethodologische Indifferenz“ (vgl. Auer 1999: 129 und 137) bezeichnet.

Sprachdaten konnten (auch schon in den 60er und 70er Jahren) relativ problemlos mit dem Tonband aufgezeichnet werden und vor allem dann, wenn man, wie Sacks, Telefongespräche verwendete, enthielt ein solcher Mitschnitt alle Informationen, die auch den Interagierenden selbst zur Verfügung standen. Die Struktur, die die Interaktion ermöglichte, musste also in den aufgezeichneten Daten zu erkennen und zu rekonstruieren sein. Zudem erlauben es Sprachdaten, dass sie verschriftet und so einer intensiven Analyse unterzogen werden können (vgl. Auer 1999: 137).¹⁴ Nach Bergmann (1981, 1988) kann die ethnomethodologische Konversationsanalyse wie folgt definiert werden:¹⁵

Konversationsanalyse bezeichnet einen Untersuchungsansatz, dessen Forschungsziel es ist, auf dem Weg einer strikt empirischen Analyse ‚natürlicher‘ Texte (vorrangig Transkriptionen von Tonband- und Videoaufzeichnungen ‚natürlicher‘ Interaktion) die formalen Prinzipien und Mechanismen zu bestimmen, mittels deren die Handelnden in ihrem Handeln die sinnhafte Strukturierung und Ordnung dessen, was um sie vorgeht und was sie in der sozialen Interaktion mit anderen äußern und tun, bewerkstelligen. (Bergmann 1991: 213)

Zu den wichtigsten und grundlegendsten Forschungsergebnissen, die Sacks sowie seine MitarbeiterInnen Emanuel A. Schegloff und Gail Jefferson erbracht haben und die in keiner Einführung in die Konversationsanalyse fehlen, gehören:¹⁶

14 Zu den Problematiken der Verschriftlung von Audiodaten siehe Abschnitt 5. Eine generelle praktische Einführung in das gesprächsanalytische Arbeiten mit Daten liefert Deppermann (2001).

15 Vgl. hierzu auch die Definition von „Gespräch“, die Bose/Schwarze geben: „Das Miteinandersprechen ist folglich als geordnete soziale Aktivität zu bezeichnen, zu deren Bewältigung den Menschen Ethnomethoden bzw. Gesprächspraktiken [...] zur Verfügung stehen. Ein Gespräch ist durch die folgenden Merkmale gekennzeichnet: Konstitutivität (Gespräche werden von den Gesprächsteilnehmenden aktiv hergestellt), Prozessualität (Gespräche vollziehen sich in der Zeit und erfordern ein hohes Maß an Koordination der Sequenzstruktur), Interaktivität (Gesprächsteilnehmende handeln gemeinsam, sind mithin abhängig von einander und leisten wechselseitig aufeinander bezogene Beiträge), Methodizität (Gesprächsteilnehmende nutzen Regeln bzw. Gesprächspraktiken, die in ihrer Diskursgemeinschaft erprobt und kulturell verankert sind) und Pragmatizität (Gesprächsteilnehmende verfolgen Ziele und Zwecke im und durch das Gespräch).“ (Bose/Schwarze 2007: 10)

16 Empfehlenswerte Einführungen sind das Kapitel „Konversationsstruktur“ in Levinson (2000) sowie – allerdings mit französischen Beispielen – das Studienbuch „Konversationsanalyse“ von Gülich/Mondada (2008). Gülich/Mondada widmen der „Organisation des Sprecherwechsels“, der „sequenziellen Organisation“, den „Reparaturen“, der „Eröffnung und Beendigung von Gesprächen“ und dem „Erzählen in der Interaktion“ jeweils eigene ausführliche Kapitel und bilden damit die zentralen Forschungsbereiche der Konversationsanalyse ab.

- Die Beschreibung des Systems des Sprecherwechsels, das von Sacks/Schegloff/Jefferson (1974) in dem Aufsatz „A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking in Conversation“ analysiert wurde.
- Die Beschreibung der Möglichkeiten, Reparaturen durchzuführen, d.h. Problemstellen in eigenen oder fremden Äußerungen zu beheben. Besonders von Bedeutung ist dabei, dass die Reparaturtechniken nicht nur rein linguistische Phänomene sind, sondern in einer Präferenzstruktur geordnet sind, die dazu dient, das Gesicht der Person, die die Problemstelle produziert, zu bewahren. Sprache ist hier untrennbar mit sozialer Organisation verbunden. Beispielhaft können die Untersuchungen von Sacks, Schegloff und Jefferson (1977) und Schegloff (1979b, c; 1992) genannt werden.
- Die Bedeutung der sequenziellen Struktur von Gesprächen, und in diesem Rahmen ganz besonders die Funktion und der Aufbau von Nachbarschaftspaaren wie *Aufruf – Reaktion, Gruß – Gegengruß, Frage – Antwort, Bitte – Nachkommen/Ablehnen der Bitte* etc. Diese Strukturen wurden ausführlich in Schegloff (1968, 1990) beschrieben.
- Eng verbunden mit Fragen der Sequenzstrukturierung war die Erforschung der Techniken, mit deren Hilfe Gespräche begonnen und beendet werden können. Dies wurde vor allem anhand von Telefongesprächen gezeigt (Schegloff 1979a; Sacks/Schegloff 1973).
- Die Erklärung, wie das Erzählen von Geschichten, Witzen etc. im Alltag abläuft. Von Bedeutung ist hier die Erkenntnis, dass solche Aktivitäten angekündigt und von den ZuhörerInnen ratifiziert werden müssen (beispielsweise durch sogenannte Präsequenzen wie „kennst du den schon“ oder „weißt du was mir gestern Unglaubliches passiert ist?“). Als exemplarisch können die Arbeiten von Sacks (1971, 1974) betrachtet werden.

Alle hier genannten Themengebiete haben gemeinsam, dass sie Bereiche des Alltagshandelns betreffen, die zuvor eher als unorganisiert und chaotisch betrachtet wurden. Die Konversationsanalytiker konnten dagegen zeigen, dass selbst Zögerungssignale wie *äh* oder *ähm* keineswegs die sprachliche Inkompetenz des Sprechers anzeigen, sondern regelhaft an bestimmten Stellen wie zum Beispiel vor Reparaturen verwendet werden (und dort die Funktion einer Reparaturinitiierung haben) oder auch dazu dienen, im Rahmen des Sprecherwechselsystems einen Redezug für sich zu reklamieren. Diese Strukturiertheit wurde von Sacks (1984: 22) mit dem bereits in der Einleitung zitierten „order at all points“ programmatisch auf den Punkt gebracht und konnte in zahlreichen Untersuchungen zu den unterschiedlichsten sprachlichen Alltagshandlungen gezeigt werden.

Als roter Faden zieht sich das Konzept der sequenziellen Strukturiertheit von Sprache-in-Interaktion durch alle gesprächsanalytischen Untersuchungen. Das fängt bei kleinen Sequenzmustern wie bei dem Sprecherwechsel oder den Reparaturen an und setzt sich bis zu Makrostrukturen beim Aufbau von Erzählungen, Listen oder gar ganzen Gesprächen fort. Für die Interagierenden ist es daher notwendig, ständig die „placement considerations“ im Auge zu behalten, d.h. ständig die Frage zu stellen, warum etwas an genau dieser Stelle geäußert wurde (und, umgekehrt, ob eine eigene Äußerung an genau dieser Stelle sinnvollerweise platziert werden kann) – kurz: „a pervasively relevant issue (for participants) about utterances in conversation is ‘why that now’“ (Sacks/Schegloff 1973: 299). Unter dieser Fragestellung sind inzwischen zahlreiche Arbeiten entstanden, die sich mit der Korrelation von sprachlichen Strukturen mit in der Interaktion durchgeführten Aktivitäten auseinandersetzen. Vieles davon wird im Analyseteil noch thematisiert werden, daher sei hier nur eine kurze, eklektische Auswahl von Arbeiten zu Reparaturen im Deutschen (z.B. Egbert 2009; Uhmann 1997; Weber 2002), zu Bewertungen (Auer/Uhmann 1982; Pomerantz 1984), dem Erzählen von Geschichten (Gülich 2008), der Durchführung von Beschwerden und Vorwürfen (Günthner 2000b) oder von Komplimenten (Golato 2005; Pomerantz 1978) erwähnt. Gerade im Hinblick auf die Frage der Vermittlung von Kenntnissen einer fremden Sprache sind diese Bereiche hoch relevant: Die Kenntnisse, wie ein Kompliment gemacht oder empfangen wird, wie man in Bezug auf eine Bewertung mit dem Gesprächspartner anderer Meinung sein kann, wie man einen Witz erzählt (oder erkennt, dass man einen Witz erzählt bekommt) und wie man jemanden auf einen Fehler aufmerksam macht, ohne bei all diesen Handlungen das eigene Gesicht zu verlieren oder das des Gegenübers zu verletzen, sind Kernbereiche dessen, was man als Handlungskompetenzen im Alltag bezeichnet.

Während die soziologisch orientierte Konversationsanalyse die Sprachdaten primär unter der Fragestellung behandelt hat, wie die Aktivitäten der Beteiligten rekonstruiert werden können, also welche Ethnomethoden der sprachlichen Interaktion zu Grunde liegen, und ihr Interesse an den genuin grammatischen, prosodischen und phonologischen Strukturen der Sprache eher peripher war, hat sich die Interktionale Linguistik zum Ziel gesetzt, auf den Grundannahmen der Gesprächsanalyse aufbauend speziell auf die linguistische (und weniger die soziologische) Ebene abzuheben.

4.2.2 Interktionale Linguistik

Instead of approaching the data with an idea of what a theory of syntax should look like, we have followed Schegloff [who] tried to outline a theory of syntax that arises from the data, postulating just those abstract elements and units that are needed to account for the data. (Ono/Thompson 1995: 215)

Das Zitat beschreibt sehr gut das Vorgehen der Interaktionalen Linguistik, auch wenn dieser Begriff zu dem Zeitpunkt, als Ono/Thompson ihr Forschungsziel formulierten, noch nicht existierte.¹⁷ Was direkt ins Auge fällt, ist die explizite Bezugnahme auf einen der Begründer der Konversationsanalyse: Emanuel A. Schegloff. Trotz dieses engen Bezuges ist das Forschungsinteresse jedoch nicht identisch mit dem der Konversations- bzw. Gesprächsanalyse. Der Titel des eben zitierten Aufsatzes von Ono/Thompson (1995) – „What can conversation tell us about syntax?“ – weist klar auf die von der Konversationsanalyse abweichende Zielsetzung der Interaktionalen Linguistik hin: Die Beschreibung der *Syntax* interaktional verwendeter gesprochener Sprache. Den Ausgangspunkt der Analysen bilden dabei empirische Daten, wobei in der Praxis allerdings bislang fast ausschließlich auf Aufzeichnungen von gesprochensprachlichen (Alltags)Gesprächen fokussiert wurde, die dann auf wiederkehrende syntaktische Muster hin untersucht werden. Der Vorteil einer solchen Vorgehensweise besteht darin, dass möglichst unvoreingenommen und frei von normgrammatischen Vorstellungen darüber, wie die Grammatik einer Sprache auszusehen habe, tatsächlich vorliegende syntaktische Konstruktionen beschrieben werden können: „A strictly empirical approach to identifying the schemas of a language would involve something like examining transcripts from thousands of hours of conversation, noting the recurrent syntactic patterns, and attempting to describe them“ (Ono/Thompson 1995: 221). Der Fokus auf rekurrente Muster führt dazu, dass die Struktur der gesprochenen Sprache ernst genommen wird¹⁸ und so spezifisch gesprochensprachliche syntaktische Muster überhaupt erst erkannt werden können – bislang wurden diese Muster häufig als Abweichungen einer an der Schriftsprache orientierten normativen Syntax eingestuft und so

¹⁷ Im englischsprachigen Raum wird auch weiterhin Forschung betrieben, die man unter den Ansatz der Interaktionalen Linguistik fassen könnte, die sich aber selbst nicht explizit diesem Paradigma zuordnet (vgl. z.B. Fox 2008).

¹⁸ Vgl. Selting (2007a: 99): „Unser Ziel ist es, die gesprochene Sprache als solche ernst zu nehmen und sie nicht einfach nur als fehlerhaft realisierte Verwendung dessen zu sehen, was i.d.R. anhand von konstruierten Beispielsätzen oder geschriebenen Texten als ‚das‘ Sprachsystem rekonstruiert wird.“ Ausführlich zur Vorgehensweise der Interaktionalen Linguistik auch Barth-Weingarten (2008) und Selting (2008).

die fundamentalen Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprachrealisierung verkannt (zum Einfluss der Medialität auf die Sprache vgl. Schneider 2008a; 2011). Selting (2007a: 103) weist zu Recht darauf hin, dass die Interktionale Linguistik inzwischen zeigen konnte, „dass – entgegen den Annahmen vieler Grammatiker – die Sprachverwendung in natürlichen Interaktionen viel detaillierter geordnet ist, als wir das mit unseren Intuitionen erfassen und rekonstruieren können.“ Das liegt daran, dass wir zwar in der Schule gelernt haben, unsere Schriftsprachgrammatik zu reflektieren, die Grammatik der gesprochenen Sprache dagegen selten zu einem objektiven Gegenstand der Sprachreflexion gemacht wurde. Dadurch verliert man den Blick für die spezifischen Anforderungen der gesprochenen Sprache. Die Unterschiede zwischen geschriebener und gesprochener Sprache sind vor allem der Tatsache geschuldet, dass gesprochene Sprache typischerweise (d.h. in der Face-to-face-Interaktion) zeitlich und sequenziell strukturiert ist und eine ausgesprochen interktionale Ausrichtung hat. An dieser Stelle können durchaus auch Bezüge zu Ansätzen der Funktionalen Pragmatik gesehen werden. Ehlich (2006: 18) spricht von „Sprache ‚in discursu‘, Sprache als Ressource für das sprachliche Handeln“, die er als „eine Menge von Strukturen“ definiert, „die in unserer Kommunikation, für unsere Kommunikation und durch unsere Kommunikation entstehen, erhalten und genutzt werden.“ Auch Redder (1995: 110) stellt ein Umdenken in Richtung auf die Analyse von konkreten sprachlichen Funktionen fest: „Des weiteren wird die Analyse von sprachlichen Formen zunehmend im Wechselverhältnis zu sprachlichen Funktionen betrachtet. Dies befördert eine wieder stärker auf die konkreten sprachlichen Phänomene orientierte Sprachanalyse.“ Trotz dieser Bezugspunkte unterscheiden sich die Ansätze der Funktionalen Pragmatik und der Interaktionalen Linguistik aber in einigen Punkten erheblich. Bei der Funktionalen Pragmatik war der Ausgangspunkt die sprachliche *Struktur*, die um die Beschreibung der durch diese Strukturen durchgeführten *Funktionen* erweitert wurde. Zudem fokussiert die Funktionale Pragmatik eher auf a priori gesetzte Kategorien (ein Erbe der klassischen Pragmatik-Ansätze, vgl. Abschnitt 3.2.1).¹⁹ Die Interktionale Linguistik dagegen verweist darauf, dass ihre Wurzeln nicht in der Linguistik, sondern der Konversationsanalyse liegen. Das führt dazu, dass der Fokus auf der Interaktion (d.h. also

¹⁹ Vgl. Couper-Kuhlen/Selting (2000: 92): „Eine allgemeine und interaktional linguistische Theorie von Sprache und Sprachgebrauch ist auch notwendig, um die zu stark vereinfachten Theorien über die Funktion von Sprache in der herkömmlichen Linguistik zu überwinden. [...] In der deutschsprachigen Linguistik ist beispielsweise Bühlers Organonmodell immer noch ein üblicher Ausgangspunkt. Andere Linguisten entwickeln rein theoretische Konzeptionen von Funktion.“

ganz besonders auf den Phänomenen der Ko-Produktion von Äußerungen, der gemeinsamen Herstellung von Bedeutung, den Mitteln der emergenten interaktionalen Organisation von Gesprächen etc.) liegt. Das Ergebnis ist, „dass sprachliche Äußerungen, grammatische Konstruktionen und die Herstellung kommunikativer Bedeutungen keinesfalls nur als Produkte der Kompetenz eines einzelnen Sprechers zu betrachten sind, sondern als dialogisch ausgerichtete Errungenschaften in der Zeit, die beim Vollzug von Sprechhandlungen während der Interaktion in Erscheinung treten“ (Günthner 2007: 150). Couper-Kuhlen und Selting (2000; 2001a, b), die den Begriff der *Interaktionalen Linguistik* geprägt und das entsprechende Forschungsprogramm entwickelt haben, verwenden den Begriff „Interface“, um die engen Bezüge der Interaktionalen Linguistik zur Konversationsanalyse hervorzuheben:²⁰

‘Interktionale Linguistik’ ist ein neuer Ansatz, als Interface von Linguistik im engeren Sinne und Konversations- bzw. Interaktionsanalyse konzipiert. [...] Die ‚interktionale Linguistik‘ versteht sich klar als ein linguistischer Forschungsansatz. Als primären Verwendungskontext von Sprache sieht sie in erster Linie Alltagsgespräche, in zweiter Linie institutionelle Gespräche an. Sprachliche Strukturen sind auf die Erfüllung fundamentaler Aufgaben der Aktivitätskonstitution und der Interaktionsorganisation zugeschnitten, und hier primär der Interaktion im Rahmen natürlicher Alltagsgespräche. (Couper-Kuhlen/Selting 2001a: 260–261)

Eine Theorie und Methode, die strikt empirisch vorgeht und in besonderem Maße Sprache im interaktionalen Verwendungskontext – in „natürlichen Gesprächen“ (Selting 2007a: 99) – betrachtet, führt zwangsläufig zu einem neuen Grammatikbegriff. Grammatik kann nicht mehr als kodifizierbares Set aus kontextfreien Regeln (*langue*) betrachtet werden, sondern muss als ständig sich veränderndes Inventar an Orientierungsmustern konzeptualisiert werden. Es geht darum, zu erkennen, „dass Grammatik nicht autonom strukturiert ist, sondern an interaktionale und kognitive Bedingungen angepasst ist und dass sie umgekehrt auch eigenen Regularitäten unterliegt, die ihrerseits interaktive Prozesse beeinflussen“ (Deppermann/Fiehler/Spranz-Fogasy 2006: 6). Inzwischen gibt es bereits eine Reihe von Untersuchungen, die – explizit oder implizit – unter dem Begriff der Interaktionalen Linguistik zusammengefasst werden können. Dabei lassen sich – in Anlehnung an die Aufzählung von Untersuchungsbereichen in Couper-Kuhlen/Selting (2000: 91) – folgende Forschungs-

20 Couper-Kuhlen/Selting (2000: 92) bringen die Nähe beider Ansätze auf die griffige Formel: „Interktionale Linguisten müssen sowohl gut ausgebildete Linguisten als auch gut ausgebildete Konversationsanalytiker sein.“

schwerpunkte benennen (vgl. auch Barth-Weingarten 2008 zu einer ausführlichen Darstellung der Interessenschwerpunkte der Interaktionalen Linguistik):

- **Die Einheitenfrage:** In der monologisch-schriftsprachlich orientierten Syntax war lange unbestritten, dass die Grundeinheit der Linguistik der Satz sei. Zweifellos finden sich Sätze auch in der gesprochenen Sprache. Der Satz ist dort aber nicht als feste Struktur zu betrachten, sondern als ein Format (bzw. ein Set unterschiedlicher Formate). Diese Formate sind sehr offen und werden in der Interaktion lediglich als Orientierungsmuster verwendet. In ihrer Untersuchung mit der Fragestellung, welche Relevanz die Kategorie des Satzes in der gesprochenen Sprache hat, kommen Thompson/Couper-Kuhlen (2005: 498) zu dem Schluss, dass ein „model of linguistic ‚structure‘ must be no more or no less than a model of the way *often-used formats* are acquired, stored, processed and used as resources by speakers in the everyday business of communicating“. Von besonderer Bedeutung sind dabei die Konzepte des Gebrauchs (ein Satz wird *nur* durch den Gebrauch überhaupt zu einem Satz; somit ist der Satzbegriff von der Interaktion abhängig) und der Ressourcenbegriff (SprecherInnen verwenden die bekannten und eingeschliffenen Muster nicht im Sinne eines strikten Befolgens von Regeln, sondern im Sinne von Ressourcen, mit denen auch gespielt werden kann). Die Problematik der Einheitenfrage wurde im Englischen unter anderem auch von Ford/Thompson (1996) und von Lerner (1996), der von einem „semi-permeable“ Charakter grammatischer Einheiten in der Interaktion spricht, behandelt. Für das Deutsche hat sich Auer (1991, 2006a, 2007a, 2010) intensiv mit der Frage befasst, wie mit der schrittweisen und nicht in einer syntaktischen Projektion angelegten Erweiterung von Sätzen umzugehen ist. Dabei zeigt sich, dass das „Ende deutscher Sätze“ (Auer 1991) besonders schwer zu bestimmen ist, da „Einheitenexpansionen im Gespräch keineswegs ein marginales Phänomen sind, das nur dann auftritt, wenn ein nächster Sprecher seinen Beitrag verzögert und so Probleme des turn-taking zu bewältigen sind.²¹ Vielmehr handelt es sich um eine fundamentale und allgegenwärtige Technik der sequentiellen Organisation von Gesprächen.“ (Auer 2006a: 288). Ausführlich wird im empirischen Teil der Arbeit, in Abschnitt 6.2, die Einheitenfrage diskutiert und es wird gezeigt, welche Konzepte für die Einheitenbestimmung in interaktionaler Sprache zentral sind.

²¹ Zu Inkrementstrukturen im Sprachvergleich siehe auch das Themenheft „Turn continuation in cross-linguistic perspective“ von Couper-Kuhlen/Ono (2007). Für das Englische vgl. u.a. Ford/Fox/Thompson (2002).

- **Emergenz und Zeitlichkeit:** Ein zweites Forschungsgebiet – das allerdings eng mit der Thematik der Einheitenfrage zusammenhängt – besteht darin, die Rolle der Zeit und die Rolle der interaktionalen Verankerung von Sprache zu klären. Für die Berücksichtigung der Zeitlichkeit als prägenden Faktors syntaktischer Strukturen ist von Auer (2000, 2005a, 2007a) ein prozes-suales Syntaxmodell (die „*on line-Syntax*“) entwickelt worden, das explizit auf Aspekte der Projektion und Retraktion eingeht. Die Begriffe Projektion und Retraktion mögen abstrakt klingen und zunächst als marginale Phäno-mene erscheinen. Projektionen betreffen aber beispielsweise nicht nur Dis-kursmarker,²² die als typisch interaktionale Einheiten dazu dienen, eine Folgeäußerung (oder Äußerungssequenz) anzukündigen. Selbst die für das Deutsche so grundlegende syntaktische Struktur der ‚linken‘ und ‚rechten‘ Verbklammern, die den finiten bzw. infiniten Verbteil enthalten, sind als zeitliche Strukturen zu denken. Die Begriffe ‚links‘ und ‚rechts‘ mögen für die Schrift gelten, da man einen geschriebenen Satz auf diese Weise be-trachten kann. Aus einer Perspektive, die die temporale Entfaltung von Äu-ßerungen beschreibt, ist dagegen die ‚linke‘ Satzklammer die zeitlich erste – und somit auch die projizierende – und die ‚rechte‘ Satzklammer die zeitlich folgende – und somit projizierte. Ein typischer deutscher Hauptsatz öffnet also mit dem finiten Verbteil eine Projektion über das Mittelfeld hinaus, die dann durch den infiniten Verbteil geschlossen wird. Die Zeitlichkeit der Sprache ernst zu nehmen hat also grundlegende Auswirkungen auf die Konzeptualisierung der Syntax des Deutschen. Auch Phänomene der Re-traktion betreffen ‚kerngrammatische‘ Phänomene: Wenn im Nachfeld ein Satzglied platziert wird, das ‚eigentlich‘ (d.h. norm- und schriftgrammatisch) seinen Platz im Mittelfeld gehabt hätte, wird dadurch die Satzstruktur nachträglich, also rückwirkend, verändert – ein Phänomen, das in seiner extremen Form unter dem Begriff der „Holzwegsätze“ bzw. „garden path sentences“ bekannt wurde.²³ Die Zeitlichkeit interaktionaler Sprache führt somit zu einem allmählichen Entstehen – und, durch Retraktion, auch Überarbeiten – von syntaktischen Strukturen, was wiederum zum Ergebnis hat, dass Grammatik nicht als abstraktes und festes System gesehen werden

²² In letzter Zeit wurden über das Konzept der Diskursmarker hinaus weitere so genannte „Projektorkonstruktionen“ wie *Pseudocleft-Sätze* und *Extrapositionen mit es* (Günthner 2008a) oder bestimmte Sorten von *wenn-Sätzen* (Wegner 2010) beschrieben, denen ebenfalls die Zeitlichkeit gesprochener Sprache als zentrales Strukturmerkmal zu Grunde liegt (vgl. auch Hopper/Thompson 2008). Zum Zusammenhang von Diskursmarkern und Projektorkonstruktionen siehe Imo (2012b).

²³ Vgl. auch Imo (2011c) zu „garden path sentences“ (Holzwegsätzen) im Deutschen.

kann, sondern als loses, emergentes Inventar von Mustern, die flexibel genug sind, um sich den ständig verändernden Gebrauchsbedingungen von Sprache-in-Interaktion anzupassen. Von besonderer Bedeutung ist dabei Hoppers (1998) Konzept der „emergent grammar“, in dem grammatische Strukturen nur dadurch einen Bestand haben, dass sie in bestimmten Situationen immer wieder benutzt werden und somit einerseits erwartbar und andererseits zu schnell verfügbaren Bausteinen für die Kommunikation werden. Diese Strukturen sind aber inhärent flüchtig und offen (Hopper 2004), was letzten Endes bedeutet, dass Sprachwandel seine Ursache im alltäglichen Sprachgebrauch hat. Die Konzeptualisierung von Grammatik als emergentem Musterinventar führt zu einem anderen Begriff von ‚richtiger‘ und ‚falscher‘ Sprachverwendung: Die Begriffe treten zurück hinter eine Unterscheidung von Strukturen, die sich durchsetzen, d.h. die von den Interagierenden aufgegriffen und weiterverwendet werden („Grammatik ist geronnener Diskurs“; Haspelmath 2002: 271) und solchen, die sich nicht durchsetzen. Diese Refokussierung ist gerade auch für diejenigen, die den Sprachgebrauch von LernerInnen bewerten müssen, von großer Bedeutung.

- **Kontext- und Aufgabengebundenheit von Sprache:** Sprache ist nicht kontextfrei zu beschreiben, sondern stets in Bezug auf die konkreten Aufgaben in konkreten Situationen, die die Interagierenden durchführen. Das führt dazu, dass sich für bestimmte, immer wiederkehrende Situationen auch bestimmte, mehr oder weniger auf diese Situationen fixierte sprachliche Routinen herausbilden. Den Zusammenhang von Sprache und rekurrenter Situation hat v.a. die Forschung zu kommunikativen Gattungen, die im nächsten Abschnitt noch ausführlicher behandelt wird, in den Blick genommen, daher wird dieser Aspekt hier nur kurz erwähnt.
- **Turnorganisation:** Anders als in der geschriebenen Sprache sind in Sprache-in-Interaktion Mechanismen nötig, die es erlauben, auf die Gesprächspartner direkt einzugehen und ihnen Zugang zum Gespräch, d.h. die Übernahme der Sprecherrolle, zu ermöglichen. Das schlägt sich nicht nur in einer speziellen „grammar of co-constructions“ nieder, d.h. in Phänomenen einer „shared syntax“ (Helasuvu 2004; Lerner 2002), in der mehrere SprecherInnen gemeinsam eine syntaktische Struktur erzeugen. Solche gemeinsamen syntaktischen Konstruktionen sind keinesfalls marginal und wenig relevant, denn durch die Ko-Produktion syntaktischer Strukturen signalisieren sich die GesprächsteilnehmerInnen, dass sie ‚auf einer Linie‘ liegen und die Einschätzung einer Situation teilen. Daneben gibt es auch noch den umfangreichen Bereich der „kleinen Wörter“, der „Partikeln im Gespräch“ (Schwitalla 2002), die als konversationelles Schmiermittel eine Reihe von Funktionen erfüllen: Diskursmarker (vgl. Gohl/Günthner 1999, Günthner

1993; 1999a, Birkner et al. 1995) dienen dazu, zu signalisieren, dass der Sprecher den Turn für sich reklamiert und kündigen meist zugleich an, was für einen Status die folgende Äußerung hat: *Weil* kündigt eine Begründung an, *obwohl* eine Konzession, *aber* einen Widerspruch, *ich glaub* eine Vermutung etc. Am anderen ‚Ende‘ der Äußerung markieren Vergewisserungssignale wie *nicht wahr*, *ne* oder *weißte* (Hagemann 2009), dass der Sprecher bereit ist, den Turn aufzugeben, dass eine Reaktion durch die HörerInnen erwünscht wird, dass das Verständnis überprüft werden soll etc. An unterschiedlichen Stellen in Äußerungen dienen Wörter und Phrasen wie *sag ich jetzt mal, kurz gesagt, mal so gesagt, vermutlich* etc. dazu, Äußerungen als vorläufig zu markieren, den Geltungscharakter abzuschwächen und die eigene Stellung zu einer Äußerung zu kodieren.

- **Sequenzielle Phänomene:** Der letzte hier genannte Punkt betrifft eines der frühesten konversationsanalytischen Themen – die Erkenntnis, dass gesprochene, interktionale Sprache sequenziell strukturiert ist. Allerdings werden in der Interaktionalen Linguistik besonders die syntaktischen und prosodischen Mittel, mit denen Sequenzen strukturiert werden, in den Blick genommen. So lassen sich Gesprächseröffnungen (Schegloff 1968), die Struktur von Nachbarschaftspaaren (Schegloff 1990) oder Gesprächsbeendigungen (Sacks/Schegloff 1973) auch dahingehend analysieren, welche sprachlichen Mittel zu welchem Zweck zum Einsatz kommen. Vor allem im Bereich der Erforschung von Erzählungen und Erzählstrukturen (z.B. Sandig 2000; Günthner 2000b, 2006a; Kern/Selting 2006) zeigt sich, wie sehr syntaktische Strukturen von ihrer sequenziellen Platzierung abhängig sind.

Die hier vorgenommene Trennung der Forschungsthemen ist natürlich lediglich als Orientierung gedacht und nicht so zu verstehen, dass es sich um tatsächlich getrennte Phänomene handelt, die ohne Bezug zueinander analysiert werden können. Vielmehr ist es gerade so, dass stets *alle* sprachlichen Ebenen (Prosodie, Semantik, Pragmatik, Syntax, Kontext, Sequenzstruktur, Gattung und schließlich in letzter Zeit vermehrt auch die Multimodalität der Kommunikation in Bezug auf Gestik, Mimik, Körperposition und Körperhaltung) betrachtet werden müssen, wenn man ein konkretes Gespräch deutend verstehen will. Wie genau so etwas aussehen kann, wird in Abschnitt 6 gezeigt. Doch zuvor muss noch die Theorie vorgestellt werden, die sich mit den größten sprachlichen Mustern, den Gattungen, befasst.

4.2.3 Die Analyse kommunikativer Gattungen

Jede Kultur- und Sprachgemeinschaft verfügt über ein eigenes Repertoire an kommunikativen Makro- und Mikro-Gattungen wie *telefonisch reklamieren*, *einen Toast aussprechen*, *biographisch erzählen* oder *einen Arzt konsultieren*, die alle unterschiedliche Initial- und Rahmungshandlungen, Rederechte, Direktheit-/ Indirektheitskonventionen enthalten [...]. (Müller-Jacquier 2002: 397)

Was in dem Zitat von Müller-Jacquier auffällt, ist die Betonung der mündlichen Situiertheit der von ihm genannten Gattungen. Es geht um „telefonisches“ Reklamieren, um das „Aussprechen“ eines Toasts, um das biographische „Erzählen“ etc. Damit ist bereits ein wesentliches Merkmal der Forschung zu kommunikativen Gattungen genannt: Die Analyse der sprachlichen Großformen, die zwar ähnlich wie Textsorten bestimmte syntaktische Muster, bestimmte Wörter und Phrasen, bestimmte Abfolgestrukturen und bestimmte Teilnehmer (Produzenten, Rezipienten) etc. erwartbar machen, die aber explizit interaktional ausgerichtet sind.²⁴ Im schriftlichen Bereich hat die Analyse verfestigter Muster – auch im didaktischen Kontext – eine lange Tradition: Bewerbungsschreiben, Romane, Privatbriefe oder Zeitungsnachrichten sind umfassend analysiert worden und werden fast immer in didaktischen Lehrwerken verwendet. Im Bereich mündlicher Kommunikation dagegen ist die Beschäftigung mit großen Mustern erst viel später entstanden (wenn man folkloristische Gattungen wie Märchen, Schwänke o.ä. ausnimmt, die im übrigen erst nach ihrer Verschriftlung untersucht wurden, und spezifisch alltagssprachliche Gattungen wie Reklamationsgespräche, Vorstellungsgespräche oder Klatsch meint).

Entwickelt wurde die Theorie der kommunikativen Gattungen von dem Soziologen Luckmann (1986; 1988; 1992). Von Bergmann (1987), Günthner (1995; 2006c), Günthner/Knoblauch (1994; 1995) und Bergmann/Luckmann (1995) wurden dann Erweiterungen vorgenommen, die den Ansatz für die Analyse von solchen Gattungen wie z.B. Vorwürfen (Günthner 2000b) optimierten, die besonders stark von interaktionalen Faktoren wie der Ko-Produktion von Semantik und Syntax abhängen.²⁵ Luckmann (1986: 202) definiert Gattungen als routinierte und verfestigte Strukturen, die „mehr oder weniger verbindliche ‚Lösungen‘ von spezifisch kommunikativen ‚Problemen‘“ bereitstellen. Typischerweise handelt es sich dabei um Probleme, die aus interaktionalen Konstel-

²⁴ Zu Beginn konzentrierte sich die Gattungsanalyse auf medial mündliche Gattungen, inzwischen liegen auch Untersuchungen medial schriftlicher interaktionaler Gattungen vor (z.B. Hauptstock/König/Zhu 2010).

²⁵ Die Anpassung des Ansatzes speziell an Fragestellungen der Linguistik wurde vor allem von Günthner (1995, 2000b, 2006c) vorgenommen.

lationen entstehen, d.h. die mit der in der Face-to-face-Interaktion ständig mitlaufenden Notwendigkeit zusammenhängen, die eigene Perspektive auf das Gesagte mit den Perspektiven der GesprächspartnerInnen abzulegen: “A recurrent, in fact a universal communicative problem of varied severity which in communicative processes logically and temporarily precedes all other potential problems is the ‘reciprocal adjustment of perspectives’” (Luckmann 1992: 229). Produzenten und Rezipienten von Sprache übertragen und empfangen nicht einfach bloß wie Maschinen Informationen, sondern müssen ständig aushandeln, was gerade geschieht (z.B. ob eine konkrete Äußerung als Vorwurf, Hilfestellung, Frotzeln etc. zu werten ist) und überprüfen, ob eine gemeinsame Perspektive auf das Gesagte besteht. Kommunikative Gattungen stellen als Teil des „kommunikativen Haushalts“ (Luckmann 1988) Orientierungsmuster bereit, die innerhalb bestimmter Situationen bestimmte sprachliche Verhaltensweisen erwartbar machen und so dazu beitragen, dass eine gemeinsame Perspektive auf die gerade durchgeführte Handlung aufgebaut werden kann. Der Vorteil solcher Orientierungsmuster liegt sowohl für die ProduzentInnen als auch die RezipientInnen auf der Hand: Die ProduzentInnen werden von der Formulierungsarbeit entlastet, sie können sich auf bestimmte Routinen (lexikalischer, phrasaler, syntaktischer und sequenzieller Art) verlassen, während die RezipientInnen den Vorteil haben, eine Gattung frühzeitig erkennen und daher Hypothesen über den weiteren Verlauf machen zu können. Diese Routinierung kann so weit gehen – wie im Beispiel von Bewerbungsgesprächen (vgl. Birkner 2001 zu einer ausführlichen Analyse dieser Gattung) –, dass es möglich wird, Leitfäden zu erstellen, an denen sich Personalchef und Bewerber gleichermaßen ‚abarbeiten‘ können – negative Überraschungen können so minimiert werden. Doch nicht nur für so stark institutionell eingebettete Gesprächstypen wie das Bewerbungsgespräch haben sich Routinen entwickelt. Grundsätzlich ist es so, dass, wann immer eine kommunikative Aufgabe wiederholt durchgeführt werden muss, sich mit der Zeit feste Muster herausbilden, die dann zu Gattungen gerinnen können. Allerdings ist es in den seltensten Fällen so, dass eine Gattung sich so weit verfestigt, dass sie keine Abweichungen mehr zulässt – dies geschieht nur in wenigen, meist stark zeremoniellen und institutionell verankerten Kontexten, wie z.B. bei einer Heiratszeremonie. Grundsätzlich sind Gattungen eher als Orientierungsmuster zu verstehen, die den Interagierenden zur Verfügung stehen, die aber ein großes Maß an Kreativität zulassen:

In manchen Arten von Situationen wird der Handelnde so gut wie gezwungen, eine bestimmte kommunikative Gattung zu verwenden, in anderen bleibt ihm eine gewisse Wahl. Wenn er sich aber für die Anwendung einer Gattung ‚entscheidet‘, unterwirft er sich den Gattungsregeln. Ob er ihnen ‚blind‘ folgt oder mit ihnen spielt, hängt von vielen soziokul-

turellen, situativen und subjektiven Umständen ab. Menschen sind keine Roboter. (Luckmann 1988: 283)

Für die konkrete Analyse von Gattungen wurde ein Drei-Ebenen-Modell entwickelt, das jedoch nicht so zu verstehen ist, dass Gattungen aus drei getrennten Modulen bestehen, sondern das lediglich als heuristisches Hilfsmittel gedacht ist. Zunächst kann man mit der **Außenstruktur** die Aspekte einer Gattung beschreiben, die sie in größere gesellschaftliche Strukturen einbettet: Handelt es sich um einen bestimmten institutionellen Kontext – z.B. ein Sprechstunden-gespräch (Meer 2000; 2001) an der Universität oder ein Bewerbungsgespräch (Birkner/Kern 2000) in einer Firma – oder um einen informellen Alltagskontext wie z.B. Vorwürfe (Günthner 2000b) oder Klatsch (Bergmann 1987)? Welche Rollen haben die Beteiligten – z.B. Berater gegenüber Ratsuchendem bei Radio-Beratungsgesprächen (Willmann 1996, Imo 2010a) – oder welche Milieus oder Gruppen sind beteiligt, wie z.B. Jugendliche beim *Dissen* (Deppermann/Schmidt 2001)? Im Rahmen der Außenstruktur wird somit die „Einbettung kommunikativer Gattungen in gesellschaftliche Strukturen und Wertvorstellungen“ (Günthner/Knoblauch 1997: 297) analysiert. Diese Verbindung von sprachlichen mit gesellschaftlichen Strukturen ist vor allem dann von großer Bedeutung, wenn es darum geht, einerseits die Unterschiede zwischen Kulturen und andererseits Aspekte des Sprachwandels (der auch den Gattungswandel umfasst) beschreiben zu können:

Was aber in der einen Gesellschaft wichtig ist, braucht in einer anderen nicht ebenso wichtig zu sein, und was in einer Epoche wichtig ist, braucht in einer anderen Zeit nicht wichtig zu sein. Es sollte deshalb nicht überraschen, dass unterschiedliche Gesellschaften nicht dieselben Bestände an kommunikativen Gattungen haben. Die kommunikativen Gattungen einer Epoche mögen sich zum Teil in lockerer geregelte kommunikative Vorgänge auflösen (oder sogar ganz verschwinden), während bislang ‚spontane‘ kommunikative Vorgänge zu neuen Gattungen gerinnen können. (Luckmann 1988: 284)

Auf der Mikroebene der Beschreibung ist die **Binnenstruktur** angesiedelt, die für eine Gattung typischen lexikalischen Einheiten (Schlüsselwörter wie „Problem“ in Beratungsgesprächen, Phrasen wie „der Nächste bitte“ bei Arzt-konsultationen etc.), syntaktischen Strukturen (z.B. sogenannte „dichte Konstruktionen“ (Günthner 2006a) wie „er – zur Tür raus“ in Erzählungen), stilistischen Mittel (ob ein Gespräch beispielweise mit „Guten Tag“, „Hallo“ oder „Hi“ eröffnet wird) oder gestischen, mimischen und prosodischen Zeichen (wie z.B. die „vorwurfsvolle Stimme“ Günthner 2000b) umfasst.

Als dritte Ebene wird die **situative (oder interktionale) Realisierungsebene** angenommen, für deren Beschreibung die Elemente nötig sind, die direkt mit der interaktiven Verankerung von Gattungen (und damit deren interak-

tionalen Aspekten) zu tun haben. Dazu gehören bestimmte Muster des Turn-Taking (wer spricht wann und wie lange; gibt es einen ‚Moderator‘, der das Rederecht zuweist), Präsequenzen (wie z.B. „gestern ist mir was unglaubliches passiert“, womit eine Geschichte eingeleitet werden kann), bestimmte Nachbarschaftspaare (z.B. die typischen Frage-Antwort-Sequenzen in Anamnesegesprächen, die Lalouschek 2002 analysiert) aber auch das Äußerungsformat und der Teilnehmerstatus: „Das Äußerungsformat zeigt an, in welcher Beziehung die Sprechenden zum kommunizierten Sachverhalt bzw. den zitierten Figuren oder Charakteren stehen; [...] Der Teilnehmerstatus bezeichnet das Verhältnis der Kommunizierenden zueinander und zu ihren Äußerungen.“ (Günthner/Knoblauch 1997: 293)

Wie bereits erwähnt, bedeutet die Tatsache, dass eine bestimmte Gattung typischerweise gewisse lexikalische, sequenzielle, syntaktische etc. Merkmale aufweist, nicht, dass sich die Interagierenden sklavisch daran halten müssen: “Communicative genres are located at a strategic intersection of ‘freedom’ and ‘constraint’ in communicative interaction and it is at this intersection that various paths of ‘perspective setting’ and ‘perspective taking’ converge” (Luckmann 1992: 223). Mit dem “perspective setting” und “perspective taking” sind zwei Punkte genannt, auf die typische Merkmale kommunikativer Gattungen verweisen: ihre Reflexivität. Bestimmte Kontexte (wie z.B. ein Besuch in einer Arztpraxis) machen zwar bestimmte Gattungen (z.B. ein Arztgespräch) erwartbar, umgekehrt wird aber erst dadurch, dass die erwartete Gattung produziert wird, der Kontext hergestellt (vgl. die Diskussion des Reflexivitätsprinzips in 4.1.1). Es steht Ärzten und Patienten frei, statt eines Arztgesprächs eine zwanglose Plauderei über den Urlaub zu führen oder, wenn der Besucher ein Bewerber oder eine Bewerberin für eine ArzthelferInnenstelle ist, ein formelles Bewerbungsgespräch abzuhalten. Kontext und tatsächlich realisierte Äußerungen bedingen sich also gegenseitig, es ist daher nötig, nicht nur die in einem Kontext typischerweise erwartete Routine zu kennen, sondern über mögliche Alternativen Bescheid zu wissen. All die möglichen Alternativen (zusammen mit den Äußerungen, die nicht Teil von kommunikativen Gattungen sind), bilden zusammen den „kommunikativen Haushalt“²⁶ (Luckmann 1988) einer Gesellschaft. Da

²⁶ „Den Begriff des kommunikativen ‚Haushalts‘ führe ich ein, um die spezifisch kommunikative Dimension des gesellschaftlichen Lebens zu bezeichnen. Dieser Begriff ist um einiges abstrakter als der der kommunikativen Gattungen. Er bezieht sich auf die Gesamtmenge derjenigen kommunikativen Vorgänge, die auf Bestand und Wandel in einer Gesellschaft einwirken. [...] Vieles an diesem ‚Haushalt‘ kann nur geschätzt werden. Er ist lose strukturiert und enthält ‚spontane‘ kommunikative Vorgänge. Aber der wichtigste Bestandteil dieses ‚Haushalts‘ hat

kommunikative Gattungen sich als Lösungen für kommunikative Probleme herausgebildet haben, bilden sie den wichtigsten Bereich in diesem „Haushalt“ – völlig frei und kreativ gebildete Äußerungen im Sinne von Humboldts „unendlichem Gebrauch von endlichen Mitteln“ scheinen, wie neuere Untersuchungen (Feilke 1996, Stein 1995; 2004, Imo 2007a) zeigen, ohnehin eher die Ausnahme als die Regel zu sein.

Für das Wissen, wie in einer bestimmten Gesellschaft ‚gut‘ kommuniziert werden kann, ist also das Wissen über ein kontextfreies Lexikon, abstrakte Syntaxregeln und ebenso abstrakte Gesprächsregularitäten (wie das Turn-Taking-System) – wenn es solche kontextfreien und abstrakten Aussagen über Wörter, syntaktische Strukturen und Gesprächsstrukturen überhaupt geben kann – nicht ausreichend: Sprache, ganz besonders Sprache-in-Interaktion, ist ohne Situations- und Gattungswissen nicht möglich.

4.3 Kann man Kommunikation lehren?

Mündliche Kommunikation ist im privaten wie im beruflichen Leben grundlegend und gewinnt in einer multimedialen Informationsgesellschaft noch stärker an Bedeutung. Im sozialen Umgang und der Auseinandersetzung mit anderen Menschen spielen Fähigkeiten eine zentrale Rolle, wie den Verlauf von Gesprächen bewusst wahrzunehmen, zu kontrollieren und zu gestalten, Kommunikationsprobleme rechtzeitig zu erkennen und angemessen auf sie zu reagieren und bei Konflikten gleichzeitig soziale Sensibilität und Perspektivenübernahme wie Durchsetzungsvermögen zu zeigen. (Becker-Mrotzek/Brünner 2006: 3)

Die Konversationsanalyse ging zunächst davon aus, dass Gespräche ohne Vorannahmen über Kontext, soziale Rollen der Beteiligten, Einbettung in Institutionen etc. analysiert werden sollten. Das liegt daran, dass einerseits das Ziel der Konversationsanalyse darin bestand, allgemeingültige Muster und Verfahrensweisen herauszufinden, die sprachliche Interaktion strukturieren. Andererseits lag die Beschränkung auf die ‚reinen Daten‘, d.h. ausschließlich auf die aufgenommenen Gespräche, darin begründet, der strikten Forderung nach Empirie nachzukommen. Alles, was für ein Gespräch relevant ist – so die Auffassung –, würde auch im Gespräch in irgendeiner Weise von den Interagierenden relevant gesetzt und sei somit beobachtbar. Daher sei es nicht nötig, auf Vorannahmen zurückzugreifen, die empirisch zweifelhaften Status haben. Doch diese strikte Beschränkung alleine auf die aufgenommenen Daten erzeugt Prob-

die wesentlich strengere Form eines Systems. Es besteht aus einem Feld kommunikativer Gattungen.“ (Luckmann 1988: 284)

leme. So stellt Bergmann (1991: 215) fest, dass „institutionsspezifische Gesprächstypen (Schulunterricht, Gerichtsverhandlungen) [...] ihren genuinen Charakter u.a. durch eine Transformation der Strukturen der alltäglichen außerinstitutionellen Kommunikation [erhalten]“. Es ist daher nicht sinnvoll, Informationen über Institutionen von vornherein auszuklammern, auch wenn das dazu führt, dass die „reine Lehre“ („pure CA“) der Konversationsanalyse aufgegeben werden muss, wie ten Have ausführt:

CA was originally developed as a ‚pure‘ science, motivated by the wish to discover basic and general aspects of sociality. Later, it has also been ‘applied’, in the sense that interactions with an institutional purpose have been studied in order to discover how those interactions are organized as institutional interactions. The expression ‘applied’ CA can also be used to denote the implicit or even explicit use of CA-inspired studies to support efforts to make social life ‘better’ in some way, to provide data-based analytic suggestions for, or critiques of, the ways in which social life can be organized. (ten Have 2007: 174)

Die angewandte Gesprächsforschung unterscheidet sich von der „reinen“ Konversationsanalyse also in zwei Punkten: Zum einen werden verfügbare Informationen über die Institutionen oder die gesellschaftlichen Hintergründe, in die eine bestimmte Interaktion eingebettet ist, mit in die Analyse einbezogen (z.B. im Bereich der Wirtschaftskommunikation Informationen über den sozialen Status der Beteiligten, die Organisationsabläufe, firmeninterne Vorgaben über den Ablauf von Besprechungen etc.). Zum anderen, und das ist hier besonders relevant und bot gleichzeitig einen Angriffspunkt für die VertreterInnen der „reinen“ Konversationsanalyse, entstand in der angewandten Gesprächsforschung das Interesse, die aus der Analyse institutioneller Kommunikation gewonnenen Erkenntnisse in die Institutionen zurückzugeben und so zur Verbesserung der Kommunikation beizutragen. Die ‚Anwendung‘ in der angewandten Gesprächsforschung zielt also in zwei Richtungen: Das Interesse an Kommunikation in bestimmten institutionellen Situationen (Bewerbungen, Besprechungen, Beschwerden, schulische Vermittlung etc.)²⁷ und das Interesse an der Verbesserung von Kommunikationsstrukturen:

[M]it Anwendung meinen wir nicht nur, dass sich die linguistische Forschung der konkreten gesellschaftlichen Kommunikationspraxis zuwendet, sondern auch, dass sie ihre Ergebnisse dieser Praxis unmittelbar zur Verfügung stellt. Wesentliches Kennzeichen An-

²⁷ Vgl. die Definition von Keppler (2006: 302–303): „Institutionelle Kommunikation beinhaltet zum einen eine Orientierung zumindest eines der Kommunikationsteilnehmer im Hinblick auf ein Ziel, eine Aufgabe oder Identität der jeweiligen Institution. Institutionelle Interaktion unterliegt zum anderen oft speziellen und besonderen Beschränkungen, die von einem oder beiden Interaktionspartnern als Erfordernis der gegebenen Situation akzeptiert werden.“

gewandter Diskursforschung ist also das Ziel, linguistische Forschung in den Dienst der sprachlich Handelnden zu stellen. (Becker-Mrotzek/Meier 2002: 18)

Beide Ziele der angewandten Gesprächsforschung (Becker-Mrotzek/Meier verwenden den Begriff „Diskursforschung“, der aber inhaltlich eher dem der Gesprächsforschung entspricht) sind für die heutige Gesellschaft hoch relevant. Günthner (2005c: 42) spricht in Anlehnung an Habermas von der „Schlüsselposition der Kommunikation“ in der modernen Gesellschaft, die sich darin zeigt, dass „wesentliche Entscheidungen in den unterschiedlichsten Organisations-, Arbeits- und Sozialbereichen in Gestalt kommunikativer Vorgänge getroffen werden“ (vgl. auch Günthner/Knoblauch 1994). Darunter fallen beispielsweise Entscheidungen über „berufliche Karrieren“, „Auftragerteilungen“, „Arbeitsschritte“ etc., die alle kommunikativ ausgehandelt werden. Besonders eindrucksvoll zeigt Grießhabers (1987) Analyse von Bewerbungsgesprächen, wie wichtig kommunikative Aspekte für die Karriere sind. So gilt „der unmittelbare persönliche Kontakt weiterhin als entscheidende Grundlage für die endgültige Auswahl“ (Grießhaber 1987: 1) von BewerberInnen. Die Entscheidungsfindung der Personalchefs verläuft dabei jedoch nicht als linearer Prozess (indem z.B. ein starres Bewerbungsmuster abgearbeitet wird), sondern sie verläuft „dynamisch“ (Grießhaber 1987: 164):

Die sich anbahnende Entscheidung und die Entscheidung selbst werden diskursiv überprüft. Im positiven Fall erfolgt dies im Rahmen einer konvergierenden Gesprächsführung, bei der die entscheidende Kontrolle so durchgeführt wird, dass akzeptierte Bewerber kaum durchfallen können. Im negativen Fall dagegen erfolgt die Überprüfung im Kontext einer divergierenden Gesprächsführung so, dass abgelehnte Bewerber kaum bestehen können; der Gesprächszweck verlagert sich danach auf die Ratifizierung, d.h. die Umorientierung der Bewerber. Dazu wird die Divergenz systematisch weiter verschärft, bis der Agent den Eindruck hat, dass die Bewerber ihre partielle Inkompétence wahrgenommen haben und damit indirekt die spätere Absage vorwegnehmen. (Grießhaber 1987: 173)

BewerberInnen müssen über ein hohes Maß an kommunikativer Kompetenz verfügen, um dieses ‚Spiel‘ eines Bewerbungsgespräches mitspielen zu können: Sie müssen frühzeitig Kontextualisierungshinweise (Gumperz 1982) erkennen, die eine solche Divergenz signalisieren, um sich lokal an die veränderte Gesprächsführung anpassen und auf die Richtungswechsel eines Bewerbungsgespräches reagieren zu können. Mit dem Beherrschend der (Schrift)grammatik des Deutschen ist dies nicht getan²⁸ – es geht vielmehr um Kenntnisse der Ge-

28 Besonders deutlich wird das auch in Birkners (2001) Analyse ost- und westdeutscher Bewerbungsgespräche: Was zählt, ist das Verfügen über bestimmte, den jeweiligen Gattungen

sprächsstruktur, d.h. um die Kompetenz, im Sinne der *Reziprozität der Perspektiven* nach Schütz (1993[1933]) die Gesprächsabsichten des Gesprächspartners jeweils erkennen zu können (d.h. Perspektiven und Standpunkte wechseln zu können) und mit den Techniken zur Erzeugung von Gleichlauf und Gegenläufigkeit von Aussagen, Bewertungen und Einschätzungen umgehen zu können.

Kothoff (2006: 166) bringt das im Kontext von didaktischen Fragestellungen dahingehend auf den Punkt, dass die Fähigkeit, zu kommunizieren, „von vornherein mehr als Grammatikerwerb und Wortschatz“ voraussetzt. Sie erfordert, „dass man sich in verschiedenen Situationen adäquat verhalten kann, Sprechaktivitäten in einem stilistischen Repertoire praktizieren kann, das Rederecht zu erobern und zu halten weiß, Menschen unterhalten kann, Beziehungen befriedigend mitgestalten kann“ (Kothoff 2006: 166). Kommunikationsfähigkeit in diesem Sinne – also als die Fähigkeit, mit Sprache so angemessen umgehen zu können, dass man zur Beziehungsgestaltung und zur Wahrnehmung und Steuerung von Gesprächsverläufen in der Lage ist – ist für jede Didaktik von zentraler Bedeutung, die mehr erreichen will, als die Kompetenz zu vermitteln, Romane, Zeitungen und/oder wissenschaftliche Texte lesen zu können. Bevor nun aber die Frage gestellt werden kann, inwieweit es überhaupt möglich ist, im DaF-Unterricht diese Fähigkeiten zu vermitteln, muss zunächst mit Fiehler (2002) grundlegend gefragt werden: „Kann man Kommunikation lehren?“ Je nachdem, welchen Kommunikationsbegriff man zu Grunde legt, kommt man zu unterschiedlichen Antworten. Sieht man Kommunikation „als natürliches Verhalten des Menschen“ an, „stellt sich die Frage der Veränderbarkeit bzw. Verbesserbarkeit normalerweise nicht.“ Betrachtet man Kommunikation dagegen „als äußerliche Fähigkeit bzw. Technik“, so gilt: „Man muss sich anstrengen, der Erfolg ist unterschiedlich, aber im Grundsatz kann man es lernen.“ Die dritte Auffassung ist die von Kommunikation „als Teil und Ausdruck persönlicher Identität“. In diesem Fall ist das Kommunikationsverhalten tief „in der Persönlichkeitssstruktur verankert, so dass seine Veränderung einen erheblichen Aufwand erfordert und an langwierige Prozesse der Persönlichkeitsveränderung gebunden ist“ (Fiehler 2002: 19). Von den drei Kommunikationsauffassungen kann die erste als nicht plausibel abgelehnt werden. Jeder, der eine neue kommunikative Gattung erlernen muss (z.B. wie man ein Prüfungsgespräch optimal führt) oder z.B. in ein neues berufliches Umfeld wechselt, merkt schnell, dass Kommunikation nicht natürlich ist, sondern auf bestimmten Konventionen beruht, die beherrscht und erlernt werden müssen. Die zweite Auffassung hat

ost- bzw. westdeutscher Bewerbungsgespräche angemessener Strategien und Kommunikationsmuster.

im Kern richtige Annahmen: Wenn ich Routinen eines Prüfungsgespräches beherrsche, dann habe ich das ‚Werkzeug‘, um die meisten Prüfungsgespräche meistern zu können. Diese Werkzeugmetapher von Sprache greift aber zu kurz, so dass die Realität dessen, was als Kommunikation bezeichnet werden muss, letztendlich zwischen Auffassung zwei und drei liegt: Kommunikation umfasst das rein technische Wissen um bestimmte Floskeln, Routinen, sequenzielle Strukturen u.ä., sie ist aber stets auch Teil und Ausdruck der persönlichen Identität – was dazu führt, dass das gleiche Prüfungsgespräch, wenn es von zwei unterschiedlichen Personen zum selben Thema abgehalten wird, einen völlig anderen Verlauf nehmen kann. Jede Frage nach der Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten muss also sowohl die Techniken als auch die Individuen im Auge behalten. Diesen Brückenschlag beschreibt Fiehler (2002: 34) in seiner Analyse der Wirksamkeit von Kommunikationstrainings wie folgt:

Jedes Gespräch ist zwar singulär und einzigartig, doch gerade weil der Vorgang des Miteinandersprechens in so verschiedenartigen Situationen durchgeführt wird, an ganz spezifische, einmalige Umstände angepasst werden kann, muss man davon ausgehen, dass es allgemeine Organisationsprinzipien und Regularitäten gibt, die situationsübergreifend gelten. Von ihnen kann und muss in konkreten Situationen dann kontextsensitiv Gebrauch gemacht werden. Die zentrale Frage ist also, wie man lehren und lernen kann, diese Organisationsprinzipien und Regularitäten im situativen Einzelfall anzuwenden, sie zu adaptieren und umzusetzen.

Dieses Ziel ist hoch gesteckt und erscheint zunächst kaum durchführbar. In der Praxis können jedoch die beiden Schritte der Vermittlung der Technik und der Veränderung des zur Persönlichkeit gehörigen Verhaltens künstlich getrennt werden, indem zunächst das Kommunikationsverhalten selbst thematisiert wird und die SprecherInnen dabei realisieren, nach welchen Strukturen und Mustern Sprache in der Interaktion funktioniert. Der Phase der „Bewusstmachung und Sensibilisierung“ folgt in einem zweiten Schritt der Aufbau eines „Umsetzungspotentials“: „Dieses Umsetzungspotential besteht in einem höheren Aufmerksamkeitsniveau für kommunikative Prozesse, in einer verbesserten Fähigkeit zum (Selbst- und Fremd-)Monitoring, einer differenzierteren Typisierungsfähigkeit und einem größeren Wissen um mögliche Alternativen.“ (Fiehler 2002: 34) All dies sind Punkte, die für LernerInnen des Deutschen als Fremdsprache relevant sind. Bose/Schwarze (2007: 2) sehen z.B. im Rahmen der „Orientierung am Lernziel kommunikative Kompetenz“, die für den modernen Fremdsprachenunterricht gilt, „Fähigkeiten zur Präsentation und zum Führen von Gesprächen“ als besonders wichtig an, und gerade diese Fähigkeiten benötigen in einem hohen Maße Typisierungsfähigkeit und Alternativenwissen. Ihre Forderung ist dementsprechend die nach der „Herausarbeitung inhaltlich-methodischer An-

knüpfungspunkte zwischen der Beschreibung authentischer Gespräche aus Sicht der Gesprächsanalyse und den sprechwissenschaftlich fundierten Trainings in rhetorischer Kommunikation“, mit dem Ziel, die „Schüler und Schülerinnen auf die Fremdsprachenbeherrschung in konkreten Kommunikationssituationen vorzubereiten“ (Bose/Schwarze 2007: 2). Dabei sprechen sie als Lernziele das Beherrschene gesprochensprachlicher Muster und Ablaufschemata („Typisierungen mündlicher dialogischer Kommunikation [...] hinsichtlich der Gesprächstypen, -strukturen und -verläufe“ Bose/Schwarze 2007: 24) an sowie die „Fähigkeit, mit Regeln kreativ umzugehen, denn der Verlauf eines Gesprächs ist nur teilweise antizipierbar“ (Bose/Schwarze 2007: 11). Das läuft dann darauf hinaus, dass konkrete Gesprächsaufzeichnungen im Unterricht verwendet werden sollen, anhand derer sowohl die Musterhaftigkeit erkennbar wird als auch Strategien, wie man ‚kreativ‘ mit diesen Mustern umgeht. Konkret könnte das so aussehen:²⁹

Lerngruppen analysieren zusammen mit der Lehrperson authentische Gespräche (Audio- und/oder Video-Aufnahmen) auf das Vorhandensein dieser Muster und vor allem auf Mustervarianz, entwickeln darauf gemeinsam ein Beobachtungs raster, kontrastieren die Muster der Ziolkultur mit denen der Herkunftskultur soweit sie vorhanden und bekannt sind. Schließlich trainieren die Lernenden, solche Gespräche selbst zu führen, zu beobachten und zu beurteilen. Vermittelt wird das unter Nutzung der Methoden der Gesprächsforschung. (Bose/Schwarze 2007: 24)

Der Vorteil eines solchen Vorgehens liegt darin, dass zahlreiche Aspekte der Zielsprache gleichzeitig thematisiert werden: Aussprache, Prosodie, möglicherweise dialektale Besonderheiten, Landeskunde (je nach Gesprächsthema), syntaktische Strukturen des gesprochenen Deutsch, sequenzielle Faktoren, Gesprächsmuster, Turn-Taking, Reparaturen uvm. Der Nachteil hängt allerdings genau mit dieser Fülle zusammen: Es erfordert eine äußerst kompetente, in den Strukturen gesprochener Sprache bewanderte Lehrperson, wenn die Lernenden nicht überfordert werden sollen und eine Lehreinheit dieser Art Erfolg haben soll. Fiehler selbst (2002: 35) warnt vor vorschnellem Optimismus in Bezug auf die Vermittlung von Gesprächskompetenzen: „Kommunikation ist sehr wohl zu lehren [...]. [Z]ugleich ist das Lernen von Kommunikation eine viel schwierigere und langwierigere Angelegenheit, als gemeinhin angenommen.“ Derartig komplexe Lehreinheiten, wie sie von Bose/Schwarze vorgeschlagen werden, können im passenden Kontext (z.B. bei DaF-Studierenden, die bereits gute linguistische

²⁹ In Abschnitt 4.6 wird noch detaillierter auf unterschiedliche Vorschläge zur Didaktisierung von gesprochener Sprache im DaF-Unterricht eingegangen. Hier geht es lediglich um die Darstellung der Idee hinter einer Gesprächsanalytischen Vermittlung von Gesprächskompetenz.

Kenntnisse in der Zielsprache z.B. während des Studiums erworben haben) hoch effektiv sein, man sollte aber „in keinem Fall zuviel versprechen“ (Fiehler 2002: 35). Wie weiter unten noch gezeigt werden wird, ist es daher sinnvoll, zwischen dem, was die DaF-Lehrenden an Kenntnissen mitbringen sollten und dem, was den Lernenden vermittelt werden soll, zu unterscheiden.

4.4 Getippte Gespräche? Sprache-in-Interaktion in den Neuen Medien

So glauben wir denn im schulischen Schreiben etwas beobachten zu können, das in der gesamten Sprachentwicklung unseres Jahrhunderts eine wichtige Tendenz darstellt: eine Angleichung von geschriebener und gesprochener Sprache, wobei die Tendenz deutlich in Richtung der gesprochenen Sprache läuft. Wir charakterisieren solche Tendenzen mit dem Terminus *Parlando*. Diese Benennung entlehnen wir der Musiktheorie, wo sie eine vor allem in der Opera buffa des 18. und 19. Jhdts gängige Art der musikalischen Vertonung und Vortragsweise bezeichnet, die das (natürliche, rasche) Sprechen nachzuahmen versucht. (Nussbaumer/Sieber 1994: 319)

Das vorangestellte Zitat von Nussbaumer/Sieber aus dem Jahr 1994 macht deutlich, wieso computervermittelte Kommunikation in einer Arbeit über Sprache-in-Interaktion zwingend Erwähnung finden muss. Nussbaumer und Sieber untersuchten Schreibprodukte von Schülerinnen und Schülern und stellten dabei ein Phänomen fest, das sie mit dem Namen „*Parlando*“ bezeichneten. Darunter verstehen sie „eine Schreibhaltung, die von anderen Konstellationen geprägt ist als die traditionelle Haltung der Schriftlichkeit“. Drei solcher Konstellationen sind nach Nussbaumer/Sieber (1994) für das Phänomen des „*Parlando*“ verantwortlich: Zum einen die „Chance zur Verwirklichung hochgehaltener kommunikativer Ideale wie Authentizität, Direktheit, Spontaneität“, dann die Bevorzugung eines „Erfahrungsdiskurs gegenüber einem traditionellen Wissensdiskurs“ und zuletzt der Sieg der „Macht“ des common sense gegenüber der „Macht“ des Textes“ (Nussbaumer/Sieber 1994: 327). Alle drei Punkte sind typisch für Sprache-in-Interaktion. Die von Nussbaumer/Sieber festgestellte Ausbreitung kommunikativer Normen der gesprochenen Sprache in die Schriftsprache hat sich inzwischen, beinahe zwanzig Jahre nach dem Erscheinen ihrer Untersuchung, bestätigt. So zitiert Dürscheid (2006a: 382) beispielsweise eine an sie gerichtete offizielle E-Mail, die Sätze enthält wie „Vielen Dank für Ihre Infos. Ja es wäre super nett, wenn Sie mir vielleicht die Klassenlehrer der Ge-

winner/Innen angeben könnten“³⁰ und kommt in ihrer Analyse zu dem Schluss, dass die Gesprächspartikeln und Intensifikatoren eine konzeptionelle Mündlichkeit evozieren, obwohl der

Schreibanlass der E-Mail beruflicher Natur ist. Eine solch legere Ausdrucksweise zeigt sich zwar nicht durchgängig in E-Mails, sie findet sich aber häufiger als in der herkömmlichen Geschäftspost und ist auf Merkmale zurückzuführen, die durch die Kommunikationsform E-Mail bedingt sind. Hier zeichnet sich also möglicherweise ein Sprachgebrauchswandel ab (bzw. ein Wandel im Umgang mit Textsortennormen), der [...] zu einer Verschiebung im Varietätenystem des Deutschen führen kann. (Dürscheid 2006a: 382)

Der hier konstatierte Sprachgebrauchswandel findet bereits Einzug in Grammatiken – seit 2005 verweist die Duden Grammatik in ihrem Vorwort darauf, dass erstmals Internetbelege berücksichtigt wurden. Auch im didaktischen Kontext kann der Sprachgebrauchswandel somit nicht länger ignoriert werden: „Gerade in einer Zeit, wo der Sprachgebrauch einem zunehmenden Wandel unterliegt und sprachliche Normen im Fluss sind, ist es wichtig, auf diese Veränderungen im Sprachunterricht Bezug zu nehmen.“ (Dürscheid 2006a: 387) Noch offen ist dabei allerdings, ob eine solche „Bezugnahme“ gerade im fremdsprachlichen Sprachunterricht aktiv vermittelnd erfolgen sollte, ob also die neuen und neu entstehenden Normen gelehrt werden sollten oder ob die Lehrenden eher eine passive Rolle einnehmen sollten. In letzterem Fall müssen sie lediglich über die aktuellen Trends informiert sein und die entsprechenden Äußerungen der SchülerInnen nicht als Fehler, sondern als Signale eines Sprachwandels erkennen können, ohne diese neu entstehenden Normen zu einem dezidierten Teil des Sprachunterrichts zu machen.

Im Folgenden sollen nun einige verbreitete analytische Sichtweisen auf die computervermittelte Kommunikation (CMC) dargestellt werden. Die meisten empirisch orientierten Ansätze fassen die Verortung von CMC in einem Spannungsfeld zwischen *Mündlichkeit* und *Schriftlichkeit* ins Auge.³¹ Die Grundlage bietet dabei das Nähe-Distanz-Modell von Koch/Oesterreicher (1985), das es

30 Der Schreibstil dieser E-Mail entspricht dabei den Kategorien der „Beschleunigung“ und „Informalität“, die von Schütte (2002: 353) als „soziale Bedingungen und Muster von Internetkommunikation“ beschrieben wurden und Aspekte umfassen wie die Verwendung informeller Anredekonventionen, Abkürzungen und den Verzicht auf lange Vorreden, bevor ein Anliegen formuliert wird. Vgl. auch Schwitalla/Betz (2006: 390): „Email-Briefe sind im Vergleich zu handschriftlichen oder maschinengeschriebenen viel sprechsprachlicher und salopper, sowohl im geschäftlichen wie im privaten Verkehr.“

31 Exemplarisch Günther (2000) "Sprechen hören – Schrift lesen – Medien erleben", Meise-Kuhn (1998) "Zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit" oder Wende (2002) "Über den Umgang mit Schrift".

ermöglicht, Sprachprodukte einerseits nach der medialen Realisierungsform (Schall, Schriftzeichen) und andererseits nach der konzeptionellen Realisierungsform (korrelierend mit „Nähe“ und „Distanz“) zu verorten. Dieses Modell hat sich als äußerst trag- und ausbaufähig erwiesen, wie beispielsweise der Sammelband von Ágel/Hennig (2010) zeigt, in dem sowohl diachron als auch synchron Sprachbeschreibungen mit Hilfe des Nähe-Distanz-Modells vorgenommen werden. Unter der Perspektive des Nähe-Distanz-Modells wurde computervermittelte Kommunikation – vor allem zu Beginn der linguistischen Beschäftigung mit diesen Kommunikationsformen – primär mit Blick auf die Abweichungen von traditioneller Schriftsprache analysiert. Wenn beispielsweise Beißwenger (2002: 271) Chats als „getippte Gespräche“ bezeichnet, die sich dadurch auszeichnen, dass eine „Rückholung der Interaktivität in die Schriftkultur und somit letztlich eine Reintegration der Schriftlichkeit in eine Kommunikationskultur der Nähe“ erfolgt, so geschieht dies mit dem Blick auf neu entstehende schriftliche Kommunikationsnormen. Dass dabei Chat- und SMS-Kommunikation an erster Stelle stehen, verwundert nicht, handelt es sich doch in beiden Fällen um besonders stark interaktional ausgerichtete Kommunikationsformen.

Auch bei Haase et al. (1997: 68) liegt der Fokus auf der Entstehung neuer sprachlicher Verfahren, in diesem Fall einer „emulierten Prosodie“, d.h. der Nachbildung prosodischer Phänomene durch graphische Mittel. Schlobinski (2004: 139) spricht generell davon, dass die Schriftsprache „unter den Druck ‚emulierter‘ Mündlichkeit“ komme und so „funktionale Schriftsprachvarianten, die sich in Konkurrenz zu Standardisierungs- und Normierungsprozessen ausbilden“, entstehen. Für die interaktional ausgerichteten Kommunikationsformen SMS, Chat und E-Mail haben solche Aussagen in jedem Fall ihre Berechtigung.³² Unklar ist allerdings noch, inwieweit sie auch auf weniger interaktiv geprägte Formen (Blogs, Online-Zeitungen, Mailinglisten) angewandt werden können und ob man tatsächlich bei der Schriftverwendung in der computervermittelten Kommunikation von „emulierter Mündlichkeit“, also getippter gesprochener Sprache sprechen kann. Gegen diese Ansicht plädieren beispielsweise Crystal (2006: 51) und Thimm (2000: 11), die als Ausgangspunkt nicht die gesprochene Sprache nehmen, sondern der Auffassung sind, es handele sich

³² Ein Beleg für die Nähe von interaktionaler gesprochener Sprache und interaktionaler Sprache im CMC-Kontext ist die Entwicklung der „computer-mediated discourse analysis“ von Herring (2004), die zeigt, dass die ursprünglich für die Analyse gesprochener Sprache entwickelten Instrumentarien der Gesprächs- und Diskursanalyse sehr gut für die Analyse von CMC-Kommunikation geeignet sind. Sehr überzeugend argumentiert auch Bücker (2012: 72–75) für eine „transmediale“ Konzeption von *Gespräch*.

bei Sprache in der CMC um geschriebene Sprache, die lediglich den neuen medialen und interaktionalen Gegebenheiten angepasst werde. Eine dritte mögliche Auffassung besteht darin, computervermittelte Kommunikation als Form sui generis wahrzunehmen. Begriffe wie „telelog“ (Ball-Rokeach/Reardon 1988; Voiskounsky 1998), „Parlando“ (Nussbaumer/Sieber 1994), „E-Hochdeutsch“ (Bär 2000) oder „Netspeak“ (Crystal 2006) stellen Versuche dar, dem Phänomen der CMC-Kommunikation terminologisch gerecht zu werden. Diese Versuche können allerdings das Problem nicht lösen, dass nicht alle Kommunikation im Internet die gleichen ‚gesprochensprachlichen‘ Phänomene aufweist. Dürscheid (2003) übt daher deutliche Kritik an Vorschlägen wie dem einer eigenen „Netzsprache“, die sie als „neuen Mythos“ bezeichnet, der aus der medialen und gattungs- bzw. textsortenbezogenen Vergessenheit entstanden ist. Ihr Fazit: „Es gibt keine Netzsprache“ (Dürscheid 2003: 8). Stattdessen sei es nötig, das Modell von Koch/Oesterreicher um eine weitere, dritte Ebene zu erweitern: Neben der Medialität von Sprache und ihrer Konzeption sei eine Unterscheidung in synchrone, quasi-synchrone und asynchrone Kommunikation zu treffen. Diese Unterscheidung betrifft dabei nicht das verwendete Kommunikationsmedium, sondern die durch die gewählten Kommunikationsformen bereitgestellten Interaktionsmöglichkeiten, sie ist also auf einer technischen Ebene angesiedelt, die speziell die Möglichkeiten von vernetzten Computern betrifft. Die Dreiteilung in synchrone, quasi-synchrone und asynchrone Kommunikationsformen hat den Vorteil, dass einseitige und vorschnelle Aussagen über eine „Netzsprache“ oder ähnliche verallgemeinernde Konzepte vermieden werden können. Neuere Entwicklungen scheinen aber darauf hinzudeuten, dass durch die „nahezu vollständige Durchdringung aller Berufe mit Computerapplikationen“ die Diskussion „neuer Ausdrucksformen schriftsprachlicher Kommunikation“ (Moraldo 2004: 268) doch auf einer generalisierenden Ebene notwendig wird. In seiner Untersuchung zur Kommunikation in Weblogs – die in Dürscheids (2003) Klassifikation als asynchron einzustufen wären – kann Moraldo (2007: 54) zeigen, dass auch dort eine „Integration sprechsprachlicher Elemente“ und ein „an der Mündlichkeit orientierte[r] Schreibstil“ zu finden sei: „Zurzeit lässt sich der Rückkopplungseffekt von gesprochener auf die Schriftsprache nicht von der Hand weisen.“ Dieser allgemeinen Tendenz versucht Androutsopoulos (2007) gerecht zu werden, indem er von „digitaler Schriftlichkeit“ spricht. Er folgt Dürscheid, indem er sich ebenfalls gegen die Annahme einer festen Netzsprache ausspricht, stellt aber fest, dass Gattungs-, Textsorten- und Kommunikationsform übergreifend Gemeinsamkeiten von Sprache in computervermittelter Kommunikation zu finden sind.

Trotz der teilweise deutlichen Unterschiede zwischen verschiedenen Kommunikationsformen und Gattungen innerhalb der computervermittelten Kom-

munikation kann eine generelle Veränderung von Schreibnormen in den Neuen Medien festgestellt werden, die je nach Blickrichtung als *Abbau* oder *Aufbau* gedeutet werden kann. Von *Abbau* kann gesprochen werden, wenn – wie bei Grießhaber (2007), allerdings in einem anderen Kontext – von der Entstehung eines „Einfachdeutsch“ oder bei Wegener (2007) eines „Umgangsdeutsch“ die Rede ist und der Fokus auf syntaktischen und orthographischen Vereinfachungstendenzen liegt (zu morphologischen Aspekten auch Schmitz 2000). Den Blick auf den *Aufbau* neuer Formen richtet dagegen Androutsopoulos (2007: 84), der die Schreibveränderung in der CMC als Repertoirewandel analysiert, in dem „spezifische Tendenzen mündlicher Schreibung“ das bestehende normative Inventar der Schriftsprache „anreichern“. Auch Schlobinski (2004: 140) spricht zwar davon, dass die „Schriftsprache als standardisierte Sprache [...] von zwei Seiten in die Zange genommen wird – durch die gesprochene Sprache sowie Visualisierungstechniken“, dass das aber nicht zu einem Abbau von Formen, sondern zu „sprachlichen Variationen“ führe. Noch positiver fasst Grätz (2001: 257) die Entwicklung: „Der Verlust alter Regeln führt zu mehr neuen Regeln oder zu mehr spielerischer Anarchie in der Gesprächsführung und im sprachlichen Stil.“ Akzeptiert man die Sichtweise, dass die Ausgleichsprozesse zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu Wandel und nicht zu einem beklagenswerten Abbau an sprachlichen Mitteln führen, so schließt sich der Kreis zu den zu Beginn dieses Abschnitts zitierten Ergebnissen von Nussbäumer/Sieber. Konzepte wie die des „Parlando“ oder der „digitalen Schriftlichkeit“ sollten daher im Unterricht – sei es in der Muttersprache, sei es in der Fremdsprache – berücksichtigt werden, weil die sprachlichen Formen in der computervermittelten Kommunikation ebenso wie die der gesprochenen Alltagssprache funktional und sinnvoll – nämlich der jeweiligen medialen und kontextuellen Situation angemessen – sind. In Bezug auf den Grammatikunterricht gilt daher:

Syntaktische Strukturen unterscheiden sich erheblich in Abhängigkeit von Medien. Dies betrifft z.B. den Grad der Syntaktisierung oder die Verwendung von Ellipsen. Das Ziel eines Sprachunterrichts sehe ich nicht darin, [...] den höchsten Grad der Syntaktisierung anzustreben (d.h. z.B. hypotaktische gegenüber parataktischen Formen zu belohnen), sondern ein Wissen über situations- und medienangemessene Formen zu erarbeiten. (Weingarten 1995: 125)

Diese Einschätzung wird auch von Steinig/Huneke (2007) in ihrem Standardwerk zur Einführung in die Didaktik des Deutschunterrichts vertreten:

Die Fähigkeit, in wechselnden Zusammenhängen kompetent und effektiv Gespräche zu führen, wird in der modernen Informationsgesellschaft immer wichtiger. In Besprechungen, Verhandlungen und in der Beratung geht es darum, verständlich, sachlich, stringent

und integer seine Argumente zu entwickeln. Dabei wird die Face-to-face-Kommunikation den größten Raum einnehmen, aber technische Medien spielen zunehmend eine wichtigere Rolle: nicht nur Telefonate, sondern bald auch Gespräche über Bildtelefone sowie Videokonferenzen oder auch Chat-Konferenzen im Internet, wobei hier das Medium zwar die Schrift ist, aber der Modus eindeutig mündlich wäre. Die technischen Medien stellen spezifische Anforderungen an die Art der Gesprächsführung. (Steinig/Huneke 2007: 84)

An dieser Stelle schließt sich der Kreis endgültig: Steinig/Huneke machen deutlich, dass zwischen der computervermittelten Kommunikation und der mündlichen Kommunikation enge Bezüge bestehen, die durch die interktionale Struktur begründet sind. Die Ansätze, die für die Erforschung von Interaktion geeignet sind – Gesprächsforschung, Interktionale Linguistik, die Analyse kommunikativer Gattungen und die angewandte Gesprächsforschung (vgl. die vorigen Abschnitte zu diesen Ansätzen) – können daher auch die methodologische Grundlage für die Analyse von CMC-Kommunikation bilden.³³ Die Fähigkeit, „kompetent und effektiv Gespräche zu führen“ ist dabei ein Lernziel, das unbestreitbar nicht nur im von Steinig/Huneke behandelten Muttersprachunterricht höchste Priorität hat, sondern für alle DaF-LernerInnen, die in deutschen Unternehmen arbeiten, an deutschen Universitäten studieren oder auch nur in Deutschland Urlaub machen wollen, als Hauptziel der Sprachvermittlung gelten muss.³⁴ Für die DaF-Lehrenden ist das natürlich zunächst nicht einfach: „Wenn sich Lehrer auf die Anforderungen der Wissensgesellschaft und der neuen Medien einlassen, sind sie – wie nie zuvor in der Geschichte dieses Berufsstandes – selbst Lernende, die ähnliche Unsicherheiten und Misserfolge erleben wie ihre Schüler.“ (Steinig/Huneke 2007: 38) Angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen im Bereich der Kommunikationsmittel wie der Kommunikationsnormen führt allerdings kein Weg um eine Ausbildung von Lehrenden auch in den Kommunikationsformen des Internet herum, wobei die Kenntnis gesprochen sprachlicher Strukturen grundlegend für das Verständnis vieler ‚neuer‘ sprachlicher Strukturen in der CMC ist.

³³ Dürscheid/Brommer (2009: 22) plädieren ebenfalls für die Interktionale Linguistik als geeigneten Forschungsansatz für die Analyse von CMC-Kommunikation.

³⁴ Die einzige Ausnahme sind dabei selbstverständlich Kurse, die dezidiert und ausschließlich Lesekompetenz vermitteln wollen, so z.B. Deutschkurse für Philosophiestudierende, die zum Ziel haben, die Lektüre im Original zu ermöglichen. Die Mehrheit der Deutsch Lernenden hat allerdings mit Sicherheit andere Interessen.

4.5 Sprache-in-Interaktion und normierte Sprache

Es gibt nämlich in der Sprache keinen an sich ‚besseren‘, ‚richtigeren‘, ‚angemesseneren‘ Sprachgebrauch. Über ‚besser‘ entscheidet einzig und allein die Konvention der Sprachgemeinschaft, wie sie in der Statistik erfasst wird. In ihr spiegelt sich sozusagen der Volkswille wider. (Gelhaus 1969: 324)

Zu diesem Schluss kam Gelhaus im Anschluss an seine quantitative empirische Untersuchung von *brauchen ohne zu* und von *trotzdem in der Verwendung als subordinierende Konjunktion* – beides sind von Sprachwächtern gerne kritisierte ‚Fehler‘ – bereits 1969. Die Einsicht an sich ist zwar nicht neu, denn nach Saussure wird Sprache als ein auf geteilten Konventionen basierendes Zeichensystem bestimmt.³⁵ Ernst genommen wurde dieses Postulat allerdings viel zu selten. Konzepte von Sprachrichtigkeit, die häufig durch sprachexterne Variablen wie der Logik oder dem Sprachgebrauch der ‚besten‘ (d.h. sozial angesehensten) SprecherInnen begründet wurden, ignorieren diese Grundtatsache der Sprache. Das drückt sich in regelmäßigen Publikationswellen von sprachkritischen Arbeiten aus, und gerade während des letzten Jahrzehnts konnte wieder eine Zunahme der Normendiskussion in der Gesellschaft beobachtet werden (vgl. zu einem historischen Überblick über die „Wellenbewegung“ sprachkritischer Arbeiten Weidner 2010). Bastian Sick mit seinen „Zwiebelfisch“-Kolumnen und seinen sprachpflegerischen Auftritten in Stadthallen ist in diesem Kontext sicherlich der prominenteste Vertreter, der es auch geschafft hat, innerhalb der Sprachwissenschaft hitzige Diskussionen auszulösen. So lieferten sich beispielsweise Elspaß und Maitz mit Roggausch in der Zeitschrift *InfoDaF* einen längeren Schlagabtausch: Gestartet wurde die Diskussion von Maitz/Elspaß (2007), die gegen eine positive Rezension und ein Plädoyer für die Verwendung der Texte von Bastian Sick im DaF-Unterricht Stellung bezogen, die in *InfoDaF* (2007, Heft 34 2/3) erschien. Maitz/Elspaß argumentierten gegen die Verwendung der Texte von Sick im Unterricht, weil diese zu viele fachliche Fehler enthalten (falsche linguistische Terminologie, Verwechslung von Dialekt und Standard etc.).³⁶ Roggausch (2007) argumentierte in einer Replik dagegen, dass die von Maitz/Elspaß genannten Fehler durch die gerade auch für den DaF-Unterricht notwendige Fokussierung auf Normen, die bei Sick besonders

³⁵ Wobei sich allerdings die Frage stellt, wessen Konvention der Sprache zu Grunde liegt (vgl. die Diskussion von Bourdieu im selben Kapitel weiter unten).

³⁶ Weitere Auseinandersetzungen mit Bastian Sick in Bezug auf die in seinen Kolumnen, Vorträgen und Büchern verbreiteten und aus linguistischer Sicht problematischen Aussagen finden sich auch in Ågel (2008), Eisenberg (2006), Topalovic/Elspaß (2008) und Schneider (2008b), um nur einige wenige Arbeiten zu nennen.

unterhaltsam vermittelt würden, aufgewogen würden und somit vernachlässigt werden könnten.

Während dieser erste ‚Schlagabtausch‘ über den Nutzen von Sick für den DaF-Unterricht noch primär auf die Diskussion der fachlichen Richtigkeit der Aussagen Sicks abhob, wechselten Maitz/Elspaß (2009), wieder in der Zeitschrift *Info DaF*, auf die Ebene der sozialen Verantwortung, die man als Vermittler sprachlichen Wissens im Unterricht trage. Sick würde dadurch, dass er dialektale und soziolektale Varietäten lächerlich mache, zahlreiche SprecherInnen diskriminieren, was ihn neben den bereits bemängelten sachlichen Fehlern für den didaktischen Bereich ungeeignet mache. Auch hier antwortete Roggausch (2009) im selben Heft mit einer erneuten Replik. Das Diskriminierungsargument ist für Roggausch insofern nicht relevant, als er sich gerade *für* Diskriminierung – bzw., positiv gewandt, Erziehung zur Sprachrichtigkeit – einsetzt. Er sieht in Deutschland „in erschreckend großer Anzahl Kinder und Jugendliche mit erheblichen sprachlichen Defiziten“ (Roggausch 2009: 79) und ist der Ansicht, „dass wir eine progredierende Verwahrlosung“ (Roggausch 2009: 81) zu beklagen hätten, der es durch das Beharren auf sprachlichen Normen (im Sinne einer absolut gesetzten Sprachrichtigkeit) entgegenzuwirken sei.

Die Debatte zwischen Maitz/Elspaß und Roggausch bringt die Problematik auf den Punkt, die eine Diskussion sprachlicher Normen und deren Vermittlung im Unterricht mit sich führt: Es lässt sich nicht vermeiden, dass rein linguistische Kriterien mit sozialen Kriterien in Verbindung gebracht werden. Während viele Linguisten den Blick entweder auf die Struktur des Sprachsystems oder auf den tatsächlichen Sprachgebrauch richten und dabei feststellen, dass die Zahl tatsächlicher Fehler (unter einer Systemperspektive) oder Kommunikationszusammenbrüche (unter einer Anwendungsperspektive) eher gering ist, betrachten andere auch Sprache als – um mit Bourdieu (1990) zu sprechen – ein ökonomisches Tauschmittel. Hier stellt sich dann allerdings die Frage, wie man konkret zu der „Ökonomie des sprachlichen Tauschs“ Stellung bezieht: Bourdieu (1990: 30) stellt zwei Extrempositionen gegenüber. Auf der einen Seite die Position derjenigen, die „die in der Realität vollzogene Fetischisierung der legitimen Sprache in der gehobenen Sprache reproduzieren“, indem sie die Existenz eines elaborierten Codes annehmen, „ohne ihn als gesellschaftliches Produkt auf die gesellschaftlichen Bedingungen seiner Produktion und Reproduktion zu beziehen“, und zum anderen die Gegenposition derjenigen, die eine „Kanonisierung der ‚Sprache‘ der unteren Klassen als solcher“ anstreben, und in dieser Sprache die gleiche „Genauigkeit und Prägnanz“ nachweisen wie in der „legitimen“ Sprache, dabei aber ebenfalls außer Acht lassen, dass diese ‚Sprache‘ auf dem Bildungsmarkt weniger Wert hat. Mit dem Begriff des *Bildungsmarkts* wird der Schlüssel zu einer realistischeren Einschätzung von Spra-

che und Norm angegeben. Der Bildungsmarkt entscheidet darüber, welchen Wert unterschiedliche Sprachverwendungen haben: „[D]ie ‚richtige Sprache‘ im Gegensatz zur implizit als minderwertig angesehenen gesprochenen Sprache (conversational language) bekommt im Bildungssystem und durch das Bildungssystem Gesetzeskraft.“ (Bourdieu 1990: 25) Insofern setzt die eingangs erwähnte Debatte von Maitz/Erspaß und Roggausch an der richtigen Stelle an, dem Bildungssystem. Es gilt nun, einen Mittelweg zu finden, der weder un hinterfragt bestimmte Varietäten diskriminiert noch alle Varietäten realitätsfremd als ‚gleich relevant‘ und ‚anerkannt‘ stilisiert. Wenn Ammon (2004: 31) beispielsweise darauf hinweist, dass „Sprachwissenschaftler [...] natürlich klüger [sind] und wissen, dass auch Nonstandardvarietäten Normen haben, dass man z.B. fehlerhaft Dialekt sprechen kann“, so ist das zwar richtig, hilft aber nicht dabei, die (im positiven wie negativen Sinne) Abgrenzungsfunktion und Funktion der Gruppenkonstituierung von Dialekten aufzuheben. Was dagegen notwendig ist, ist eine Aufklärung darüber, wie die soziale Wirkung von Sprache und die Schaffung eines Bewusstseins für die Koppelung von Grammatikalität und sozialen Normen funktionieren. Tomasello (2009: 311) illustriert diese Verbindung sehr anschaulich, indem er die „Grammatikalität“ von Äußerungen als „nur eine weitere Instantiierung sozialer Normen für alltägliches Verhalten“ ansieht und sie mit der „gruppenspezifische[n] Art, Honig zu ernten oder mit Stäbchen zu essen“ vergleicht. Die scheinbare Stabilität und Allgemeingültigkeit grammatischer Normen hängt dabei von der Tatsache ab, dass „gewöhnliche grammatische Äußerungen jeden Tag dutzende oder gar hunderte von Malen gehört werden, so dass ihr Muster in unseren Kommunikationstätigkeiten recht stark verankert ist“ (Tomasello 2009: 311). Dies gilt umso stärker, wenn es sich nicht nur – wie hier von Tomasello beschrieben – um gesprochene Sprache handelt, sondern wenn diese Sprache niedergeschrieben wird und somit als zeitenüberdauerndes Produkt objektiviert wird. Die Kombination aus einer solcherart durch die Schrift ‚geronnenen‘ Sprache und deren ständige Wiederholung führt dann dazu, dass die grammatischen Muster im Sinne präskriptiver Normen gedeutet werden und darüber zugleich vergessen wird, dass der Ursprungsort von Sprache in ihrem Gebrauch liegt. Bourdieu (1990: 22) macht „die Objektivierung in der Schrift“ sowie „die quasi rechtliche Kodifizierung, die mit der Entstehung einer offiziellen Sprache einhergeht“ als die Hauptursachen für die Annahme einer stabilen Sprachnorm aus. Auch Linell betont in diesem Zusammenhang: „With writing, language becomes an object of reflection, and, simultaneously, its interactional nature will be more easily forgotten.“ (Linell 2005: 11) Die gesprochene Alltagssprache ist zwar stark von immer wiederkehrenden Mustern geprägt, im Vergleich zu der geschriebenen Sprache, die oft

auch die Vorlage für formelle gesprochensprachliche Situationen liefert, ist sie aber wesentlich toleranter gegenüber Veränderungen und Varianz:

Cultures have needed grammars for written language, books of norms which show how to compose correct sentences. [...] By contrast, no need has been felt for explicit grammars of spoken language. At times, this attitude has been transformed into a related one which says that spoken language does not have a grammar, in the sense of implicit standards of correctness; there are no linguistically interesting regularities to be discovered in conversational language. (Linell 2005: 12)

Gesprochene Sprache – besser: interktionale Sprache – lässt sich nicht in strikte Normen zwängen: Selbst die Aussprachevorschläge von Siebs (1957; erstmals 1898 erschienen) konnten sich nie umfassend durchsetzen und haben heute selbst auf der Bühne und im Fernsehen weitgehend ausgedient. Anstatt dieser Offenheit der gesprochenen Sprache positiv gegenüberzustehen und deren Funktionalität anzuerkennen (vgl. Günthner 2011b), wurde gesprochene Sprache aber meist als fehlerhafte *parole*, als schlechte Umsetzung der ‚eigentlich‘ richtigen (Schrift)Sprache betrachtet. Das ist ein Vorwurf, dem sich vor allem die Grammatiken heute auszusetzen haben:³⁷

Üblicherweise ist die Unterscheidung von gesprochener und geschriebener Sprache für Grammatiken nicht zentral, weil sie beanspruchen, ‚die‘ Sprache (bzw. ‚das‘ Sprachsystem) als solche(s) zu beschreiben. (Dabei ist es eine hochinteressante Frage, wie man das tun kann, ohne auf mündlich oder schriftlich realisierte Sprache zu rekurrieren.) Dieser Anspruch bedeutet jedoch in der Regel, dass Grammatiken sich unter der Hand auf die Beschreibung konzeptionell schriftlicher Sprache beschränken. (Fiehler 2007a: 302)

Die Ursache für die Missachtung der Strukturen von Sprache-in-Interaktion ist allerdings nicht alleine bei den Grammatiken und deren AutorInnen zu suchen. Es fehlt eine anerkannte „konsistente Beschreibungssprache, die an die spezifische Konstitutionsweise des Gesprochenen angepasst ist“ (Deppermann 2006: 44). Fiehler (2006: 38) sieht seine Aufgabe als Mitautor der Duden Grammatik daher darin, die Lücke in der Beschreibungssprache für gesprochene Sprache zu füllen: „Entsprechend hat die Beschreibung der gesprochenen Sprache und

³⁷ Zu einer ausführlichen Diskussion des „Skriptizismus“ innerhalb der Linguistik und zur Darstellung von Möglichkeiten des Umgangs mit gesprochener Sprache siehe Hennig (2006a). Ein theoretischer Abriss des Problems findet sich in Ågel (1997; 2003). Auch Becker-Mrotzek/Brünner (2006: 29) stellen fest: „Die meisten Grammatiken beanspruchen, schriftliche und mündliche Sprache zu beschreiben. Dahinter steht die Annahme, dass beide Sprachformen denselben Regeln gehorchen. Wenn man jedoch gesprochene Sprache empirisch untersucht, kommt man dazu, diese Behauptung in ihrer Allgemeinheit zu bezweifeln und gewinnt den Eindruck, dass die Grammatiken faktisch meist Schriftsprache beschreiben.“

ihrer Grammatik noch keine kanonischen Standards entwickelt, sondern die Ausarbeitung von Beschreibungskonzepten und -kategorien ist in einer ständigen Entwicklung begriffen.“ (Fiehler 2006: 38) So lange diese Beschreibungskategorien nicht entwickelt und über die Grammatiken und das Bildungssystem zum Allgemeinwissen geworden sind, so lange bleiben Debatten über das „richtige und gute“ Deutsch – das häufig mit monologisch orientiertem Schriftdeutsch gleichgesetzt wird – bestehen und so lange werden solche Inkonsistenzen in Grammatiken auftauchen, wie sie von Pleister/Blüher (1994: 74) dahingehend beschrieben werden, dass die von ihnen untersuchten Grammatiken „was die Sprachnorm anbelangt, keine einheitliche Struktur zeigen.“

Eine Aufgabe der vorliegenden Arbeit wird sein, dazu beizutragen, dass ein einheitliches und umfassendes Beschreibungsinventar für Sprache-in-Interaktion entwickelt wird. Parallel dazu muss über die methodischen und theoretischen Grundlagen nachgedacht werden, die für die Beschreibung für so etwas wie „gesprochenes Alltagsdeutsch“³⁸ sowie für informelle, interktionale computervermittelte Kommunikation zum Einsatz kommen sollen. Barbour (2004: 325) schlägt dabei vor, den Begriff der Standardsprache zwar beizubehalten, ihn aber auf die gesprochene und geschriebene Sprache anzuwenden und ihn auf diese Weise in seiner Bedeutung zu verändern: „Da es sowohl um gesprochene als auch um geschriebene Sprache geht, handelt es sich hier um einen Gebrauchsstandard oder eine Gebrauchsnorm, und nicht um einen kodifizierten Standard oder eine Sollnorm.“ Die letztgenannte „Sollnorm“ bezieht sich dieser Ansicht nach lediglich auf „geschriebene Sprache“ und „die wenigen Äußerungstypen, die in besonders engem Verhältnis zur Schrift stehen“ (Barbour 2004: 325)³⁹. Die Problematik einer solchen Unterscheidung von „Sollnorm“ und „Gebrauchsnorm“ bzw. deren Operationalisierung wird allerdings von Busse (2006) in seiner Kritik des Konzepts „Standarddeutsch“ diskutiert. Auch Spiekermann (2007: 4) steht der Möglichkeit, von einer deutschen Standardsprache zu sprechen, äußerst skeptisch gegenüber. Die Soziolinguistik und die moderne Dialektologie haben sich seiner Ansicht nach „längst von der Vor-

³⁸ In Anlehnung an die Definition von „Alltagssprache“: „Der alltägl. Bereich der Standardsprache, in Abgrenzung zum lit.-künstlerischen, wiss., arbeitsprakt. Bereich der Standardspr. Ihre Funktion, wie bei Umgangssprache und Sondersprache, ist die Sicherung sozialer Beziehungen und die Förderung von Gemeinschaftsbeziehungen. [...] Die Abgrenzung zwischen Alltagsspr. und Umgangsspr. ist nicht unproblematisch. Braun (1987) nennt die Umgangsspr. als Hauptvarietät der Alltagsspr.“ (Glück 2000: 31)

³⁹ Hier muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass Barbour ausschließlich traditionelle und normierte Schriftprodukte berücksichtigt und den gesamten Komplex der computervermittelten Kommunikation außer Acht lässt.

stellung distanziert, dass es den Standard, die eine Standardsprache gibt.“ Ersetzt wurde das Konzept eines übergreifenden Standards durch die Annahme von „Gruppen von Standardvarietäten“ (Spiekermann 2007: 4), die es ermöglichen, auch regionale Standardvarietäten mit in die Beschreibung aufzunehmen. Eine Gruppe dieser Standardvarietäten könnte dann das von Durrell (2006: 115) mit einer Reihe von gemeinsamen Merkmalen⁴⁰ beschriebene „sprechsprachliche Register des Deutschen [sein], das nicht stark regional gebunden ist und das vor allem jüngere gebildete Deutsche in alltäglichen Gesprächen als ihre übliche Sprachform verwenden“. Dieses „sprechsprachliche Register“ hat insofern einen besonderen Status, als es als eine Sammlung über-regionaler sprechsprachlicher Gebrauchsnormen auch im „gesprochenen Deutsch gebildeter Sprecher“ (Durrell 2006: 115) nachweisbar ist und weil Verstöße gegen die Normen dieses Registers „auffällig sind und eventuell stigmatisiert werden können“ (Durrell 2006: 115). Der Vorteil dieser Sichtweise ist, dass – anders als bei Barbour (2004) – der gesprochenen Sprache von vornherein ein eigener Status zugesprochen wird und eine Offenheit hin zu regionalen Gebrauchsnormen bestehen bleibt. Lediglich der Begriff des Registers ist m.E. nicht optimal gewählt, da die von Durrell (2006) beschriebenen Phänomene eher einen ‚default‘-Charakter haben und nur in geringem Ausmaß mit Registern konnotiert sind: Die von Durrell genannten sprechsprachlichen Gebrauchsnormen lassen sich in unzähligen formellen wie auch informellen Situationen – und zudem natürlich auch schriftsprachlich – verwenden. Ammon (2004: 35) macht daher einen anderen terminologischen Vorschlag. In seiner Diskussion der Bedeutungsvarianten des Begriffs „Umgangssprache“ stellt er fest: „Der Terminus Umgangssprache hat sonst mindestens noch die dritte Bedeutung einer die Sprachnormebenen übergreifenden breiten Stilschicht: das im alltäglichen Umgang sprachlich Übliche.“ Aufbauend auf der situativen Verortung „im alltäglichen Umgang“ schlägt Ammon (2004: 35) vor, einen neuen Begriff einzuführen, wenn auf das „im alltäglichen Umgang sprachlich Übliche“ verwiesen wird: „Vielleicht sollte man bei dieser Bedeutung lieber von Alltagssprache sprechen, um den Terminus Umgangssprache semantisch zu entlasten.“ (Ammon 2004: 35) *Alltagssprache* kann dabei auch jene schriftsprachlichen Produkte umfassen, die beispielsweise Zimmer (2005) – wenn

40 Durrell (2006: 115) nennt unter anderem die Schwa-Tilgung und Assimilation bei verbalen Flexionsendungen („gebm“), die Klitisierung von Pronomen („haste“), eine Differenzierung zwischen Artikel und Demonstrativum bzw. Zahladjektiv („n Buch“ vs. „ein Buch“), den Gebrauch des Indikativs in der indirekten Rede („sie hat mir gesagt, sie kommt heute nicht“), Ausklammerungen („Ich rufe an aus London“) und die Verwendung von Relativhauptsätzen statt Nebensätzen („Es gibt Leute, die freuen sich darüber“).

auch in sehr sprachkritischem Duktus – als „Alltagsschriftdeutsch“⁴¹ bezeichnet. Der Begriff Alltagsdeutsch ist allerdings ebenfalls nicht unproblematisch, da die Reichweite des Konzepts „Alltag“ unklar ist und auch formelle Situationen für viele SprecherInnen und SchreiberInnen zum Alltag gehören (vgl. aktuell hierzu den Sammelband von Birkner/Meer 2011 zur Kommunikation im „institutionalisierten Alltag“).

Wie in Abschnitt 3 dargelegt, werde ich daher für den Begriff *Sprache-in-Interaktion* plädieren, der als kontrastierender Überbegriff zur monologischen Schriftsprache etabliert werden soll. Sprache-in-Interaktion bedeutet auch, dass ein Augenmerk auf unterschiedliche Varietäten, also situationsbezogenen Sprachgebrauch, gelegt wird. Die Konsequenzen einer solchen Vermehrung von vermittelungswürdigen Varietäten für die Didaktik hat von Polenz bereits 1973 beschrieben:

[Die] unterrichtsökonomische Beschränkung auf einen bestimmten Standard der zu lehrenden Sprache bringt es mit sich, dass dem Sprachschüler mitunter gängige Ausdrucksmöglichkeiten abwertend vorenthalten werden, deren allgemeiner Geltung und Benutzung bei den Muttersprachlern er später zu seinem Erstaunen dann doch begegnet. [Der Sprachlehrer darf sich] nicht mehr der Illusion hingeben, es gäbe so etwas wie die deutsche Sprache als einen bestimmten Sprachcode oder als Sprachkompetenz [...]. Eine Sprache wie die deutsche ist vielmehr nur ein abstraktes ‚Diasystem‘ über einer großen Zahl miteinander verzahnter Gruppensprachen und Subcodes für bestimmte Themen, Situationen und kommunikative Rollen. (von Polenz 1973: 118f.)

Diese Vielfalt führt zu einem „Abschied vom sprachlichen Reinheitsgebot“, wie Di Meola (2006: 463) treffend formuliert. Für den didaktischen Bereich heißt das also, dass zumindest die beiden großen Bereiche *Sprache-in-Interaktion* und *monologisches Schriftdeutsch* gleichermaßen berücksichtigt werden müssen, wobei letzteres weitgehend normierbar ist, ersteres jedoch nicht. In der interaktional eingesetzten Sprache sind nämlich „zahlreiche Konstruktionen zu finden, die in [monologisch W.I.] schriftlicher Form als Verstoß gegen die Grammatik oder zumindest als äußerst mangelhafter Stil gewertet würden“, gleichzeitig „können aber auch mündliche [d.h. interktionale W.I.] Äußerungen Erstaunen bei der Hörerschaft hervorrufen, wenn sie der Schriftsprache zu nahe kommen“ (Bubenheimer 2001: 2). Solche unangemessenen Äußerungen wurden lange Zeit

41 Das wiederum in seiner heutigen Gestalt viel mit den in Abschnitt 2 beschriebenen Informalisierungstendenzen der Gesellschaft zu tun hat, bzw., wie Volmert (2006) es formuliert, mit einer abnehmenden Formalisierung der Schreibsituationen. Unter wissenschaftlicher Perspektive haben sich Dürscheid/Brommer (2009), Elspaß (2004, 2005) und Androutsopoulos (2007) mit dem Phänomen „Alltagsschriftdeutsch“ auseinandergesetzt.

als seltene und wenig problematische Nebeneffekte eines Unterrichts gesehen, in dem die Vermittlung der monologisch orientierten Schriftsprache oberstes Ziel war und interaktionale kommunikative Kompetenzen kaum eine Rolle spielten. Erst nach der kommunikativen Wende, und im Fremdsprachenunterricht noch um einiges später, wurde der Wert dieser Kompetenzen erkannt. So schätzen Huneke/Steinig (2005: 131) „Missverständnisse, die auf Grund der Unkenntnis von Gebrauchsregeln in der L2 entstehen“ als „häufig viel schwerwiegender als solche auf Grund von morpho-syntaktischen Verstößen gegen Sprachnormen“ ein. Der Grund liegt auf der Hand: ‚Alltagssprache‘ ist typischerweise Sprache-in-Interaktion und die Unkenntnis ihrer Strukturen bedeutet oft die Unkenntnis der Mittel, ein Gespräch höflich und gesichtswahrend zu führen. Während man einen Kongruenzfehler als rein sprachlichen Fehler bemerkt, wird das Fehlen von Vergewisserungssignalen, hörersteuernden Partikeln, Höflichkeitsmarkern und ähnlichen Signalen meist nicht bewusst als Lernerproblem wahrgenommen, sondern unbewusst als unpassendes und unhöfliches Verhalten registriert: „Dies hat damit zu tun, dass die pragmatischen Normen von vielen nicht als kulturspezifisch verstanden werden, man hält sie oft für Universalien, während Unterschiede in den Sprachsystemen jedermann bewusst sind.“ (Huneke/Steinig 2005: 131) Auch wenn es für die Ausbildung von SprachlehrerInnen eine zusätzliche Aufgabe bedeutet: Die Vermittlung von Gebrauchsnormen der Sprache-in-Interaktion ist ein notwendiger Bestandteil des Sprachunterrichts – es ist durch technische Veränderungen (siehe das vorige Kapitel) und durch gesellschaftliche Veränderungen bedingt nicht mehr möglich, sich auf den Standpunkt zurückzuziehen, ein normgeprägtes Schriftdeutsch reiche als alleiniger Inhalt aus.

4.6 Sprache-in-Interaktion und Deutsch als Fremdsprache

In den folgenden drei Abschnitten wird es nun darum gehen, zu fragen, welchen Stellenwert Sprache-in-Interaktion im DaF-Unterricht hat und haben kann. Zunächst sollen die Rahmenbedingungen für den DaF-Unterricht, wie sie im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* formuliert wurden, kritisch betrachtet werden. Die Kernfrage lautet: Woraus bestehen genau die kommunikativen Kompetenzen, die die LernerInnen erwerben sollen? In einem zweiten Schritt sollen anhand von einigen ausgewählten Lehrbuchinteraktionen die Probleme erläutert werden, die entstehen, wenn Strukturen von Sprache-in-Interaktion im Unterricht thematisiert werden sollen und es werden Vorschläge zu ihrer Vermittlung gemacht. In einem dritten Schritt wird dann der häufig vorgebrachte Einwand diskutiert, die Thematisierung der Strukturen

interaktional verwendeter Sprache überfordere die LernerInnen des Deutschen. Es ist hier wichtig, einen Unterschied zu machen zwischen dem Grammatikwissen, das den *LernerInnen* aktiv vermittelt wird – hier kann es in der Tat zu einer Überfrachtung kommen, die kontraproduktiv wäre – und dem Grammatikwissen, über das die *LehrerInnen* aktiv und passiv verfügen müssen. Letzteres muss deutlich umfangreicher sein, damit sie in der Lage sind, Äußerungen der Lernenden korrekt in Bezug auf ihre syntaktische und funktionale Angemesenheit einzuordnen sowie bei Zweifelsfragen oder bei im Unterricht entstehenden Problemen punktuell zusätzliches Wissen bedarfsgerecht vermitteln zu können.

4.6.1 Rahmenbedingungen: Die Anforderungen an DaF im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen

Sprachverwendung – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von Kompetenzen entwickeln, und zwar allgemeine, besonders aber kommunikative Sprachkompetenzen. (Referenzrahmen 1995: 21)

Die im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (kurz: Referenzrahmen) zu Grunde gelegte Definition von Sprachkompetenz orientiert sich an einem weiten Konzept kommunikativer Kompetenz (vgl. ausführlich Hymes 1972 zu Merkmalen kommunikativer Kompetenz). Der Referenzrahmen betrachtet sich selbst als „handlungsorientiert“, „weil er Sprachverwendende und Sprachenlernende vor allem als sozial Handelnde betrachtet, d.h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche“ (Referenzrahmen 1995: 21). Dies deutet bereits darauf hin, dass es nicht nur darum gehen kann, ein reduziertes system-linguistisches Wissen zu vermitteln – im Sinne der Beherrschung des Wortschatzes und der (standard)grammatischen Regeln –, sondern vielmehr die Kompetenz, mit Sprache in konkreten Situationen und mit unterschiedlichen Personen (und somit wechselnden Rollen) umzugehen. Definiert wird eine derart weit gefasste „kommunikative Sprachkompetenz“ als aus drei zentralen Komponenten bestehend: „einer linguistischen, einer sozio-linguistischen und einer pragmatischen Komponente“ (Referenzrahmen 1995: 24). Alle drei Komponenten umfassen einerseits deklaratives Wissen über Strukturen und andererseits prozedurales Wissen im Sinne einer Anwendungskompetenz. Das linguistische Wissen steht dabei traditionell im Vordergrund. Es umfasst die Bereiche der Lexik, Syntax und Phonologie des Deutschen. Die prozeduralen

und eher soziolinguistischen Kompetenzen sind bereits schwerer zu fassen. Ein relativ etablierter Bereich in Lernergrammatiken betrifft die Höflichkeitskonventionen. Diese werden allerdings häufig in sehr groben und verallgemeinernden Kategorien dargestellt, was gerade bei einem so heiklen – da interpersonelle Relationen betreffenden – Gebiet wie der Höflichkeit hoch problematisch ist. Günthner (2005b) zeigt beispielsweise, dass chinesische Studierende im DaF-Unterricht in China häufig lernen, dass Deutsche weniger Wert auf Höflichkeit und mehr auf Direktheit legen. Unter einem sehr allgemeinen Blickwinkel kann man eine solche Aussage vielleicht treffen, doch führt diese Aussage dazu, dass die LernerInnen mit der Direktheit übertreiben, wie Günthners (2005b) Analyse von chinesischen Anschreiben an deutsche DozentInnen zeigt. Es ist nämlich nicht so, dass deutsche MuttersprachlerInnen die Höflichkeit der Direktheit opfern – es liegen lediglich andere Konventionen der Höflichkeit vor. Anders als ein grammatisch falscher Satz führt allerdings ein allzu direkt formulierter (und von Deutschen als unhöflich wahrgenommener) Brief meist dazu, dass der Brief schlichtweg ignoriert wird und in den virtuellen oder realen Papierkorb wandert: Dem Wissen um sozio-kulturelle Normen gebührt daher mindestens die gleiche, wenn nicht sogar eine noch größere Aufmerksamkeit als dem um die syntaktischen Strukturen. Andere soziolinguistische Kompetenzen, die im Referenzrahmen (1995: 24) genannt sind, umfassen „Normen, die die Beziehungen zwischen den Generationen, Geschlechtern, sozialen Schichten und Gruppen regeln“ sowie „linguistische Kodierungen bestimmter fundamentaler Rituale im gesellschaftlichen Zusammenleben“. Hier bleiben die Angaben sehr vage, gerade der letztere Punkt bezieht sich auf das Wissen um kommunikative Gattungen (vgl. Abschnitt 4.2.3), von denen es unzählige gibt,⁴² die aber weder genannt noch als Konzept eingeführt werden. Die dritte Komponente der kommunikativen Kompetenz umfasst die pragmatischen Fähigkeiten, die in der Darstellung des Referenzrahmens (1995: 25) allerdings nicht klar von den soziolinguistischen Kompetenzen abgetrennt werden. So werden hier „interaktionelle Szenarien und Skripts“ erwähnt, die genauso gut zu den „Rituale im gesellschaftlichen Zusammenleben“ (s.o.) gezählt werden könnten. Hinzu kommen aber auch Fertigkeiten in den Bereichen der „Diskurskompetenz“, der „Herstellung von Kohäsion und Kohärenz“, der Identifizierung von Ironie und Parodie und, generell, der Fähigkeit, die Intention von Äußerungen deuten zu können und umgekehrt eigene Äußerungen der jeweiligen Interaktionssituation anzupassen und die Wirkungen eigener Äußerungen auf den Gesprächspartner abschätzen

42 Z.B. Bewbungsgespräche, Prüfungsgespräche, Reklamationsanrufe, Verabredungen treffen, Arzt-Patienten-Gespräche etc.

zu können (vgl. auch Hymes 1972: 292, der als Aspekte kommunikativer Kompetenz „the capacities of persons“, „the organization of verbal means for socially defined purposes“ sowie „the sensitivity of rules to situations“ benennt). Dadurch, dass zwei der drei zentralen Komponenten der kommunikativen Kompetenz ‚weiche‘, d.h. soziale und pragmatische Faktoren, betreffen, ist der Sprachunterricht gefordert, auf diese Vorgaben umzuschwenken und diesen Komponenten auch in den Lehrwerken entsprechend mehr Gewicht zu geben. Zudem wird generell – sowohl für die gesprochene als auch die geschriebene Sprache – ein besonderer Wert auf den Begriff der Interaktion gelegt, wobei hier auf die Terminologie der Konversationsanalyse („turn taking“) rekurriert wird:

In mündlichen oder schriftlichen Interaktionen tauschen sich mindestens zwei Personen aus, wobei sie abwechselnd Produzierende oder Rezipierende sind, bei mündlicher Interaktion manchmal beides überlappend. Es kommt nämlich nicht nur vor, dass zwei Gesprächspartner gleichzeitig sprechen und einander zuhören. Selbst wenn Sprecherwechsel (turn taking) genau beachtet werden, bildet sich der Hörer bereits beim Hören Hypothesen über den Fortgang der Äußerung des Sprechers und plant seine Antwort. Diese Interaktionsweise zu erlernen, erfordert daher mehr als nur das einfache Empfangen bzw. Produzieren von Äußerungen. Der Interaktion wird allgemein in der Sprachverwendung und beim Sprachenlernen hohe Bedeutung zugeschrieben, weil sie eine so zentrale Rolle bei der Kommunikation spielt. (Referenzrahmen 1995: 26)

Es handelt sich bei dieser Beschreibung eines idealen Sprachunterrichts um einen klar an der Vermittlung von Interaktionskompetenzen ausgerichteten Unterricht. Dass der Interaktion beim Sprachenlernen eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird, wie in dem Zitat angedeutet, ist allerdings oft eher Wunsch als Realität. So kritisiert beispielsweise Storch (2001: 15) die „fremdsprachendidaktische Konvention, von den ‚vier Fertigkeiten‘ zu sprechen“, da eine solche Aufteilung „der Realität sprachlicher Kommunikation nur partiell“ entspreche. Das liege daran, dass im Gespräch ein andauernder Rollentausch stattfinde, bei dem die Kommunikationspartner abwechselnd die Hörer- und Sprecherrolle einnehmen müssen – und dies in hoher Geschwindigkeit. Storch (2001: 15) plädiert daher – ähnlich wie der Referenzrahmen – dafür, interktionale Sprachverwendung einzuüben: „Diese dialogisch-interaktive Fertigkeit (direkte Face-to-face-Kommunikation) kann sprachpsychologisch durchaus vom reinen Hör-verstehen und Sprechen unterschieden werden, und sie muss im Unterricht auch mit speziellen methodischen Verfahren vermittelt und geübt werden.“ (Storch 2001: 15)

Ein Problem des Referenzrahmens ist allerdings, dass er nicht einheitlich aufgebaut ist. Auch wenn der Interaktion hier vordergründig die höchste Priorität gewährt wird, finden sich doch in weiten Teilen immer wieder Versuche, eine Systemsicht auf die Sprache zu rechtfertigen. Fandrych (2008: 22) kritisiert

daher, dass im Referenzrahmen der „Übergang zwischen Grammatik und Wortschatz“ nicht thematisiert wird und idiomatische Wendungen und feste Phrasen „recht umstandslos der ‚lexikalischen Kompetenz‘ zugeordnet und wie Wortschatzeinheiten behandelt“ werden. Die Probleme liegen dabei auf der Hand: Gerade formelhafte Wendungen sind besonders stark mit der Durchführung gesprächsorganisierender und soziale Beziehungen aufbauender und pflegender Funktionen verbunden (vgl. Feilke 1996 und Stein 1995). Hier wird leichtfertig eine Möglichkeit verschenkt, die Forderung nach einer von der Interaktion ausgehenden Sprachvermittlung umzusetzen. Weiter kritisiert Fandrych (2008: 22) auch die „recht strikte Trennung zwischen ‚Sprachsystem‘ [...] und ‚Sprachverwendung in der Situation‘“. Für ersteres sei die Grammatik zuständig, für letzteres die Pragmatik, was dazu führt, dass „die gesamte über die Satzgrammatik hinausgehende Dimension an sprachlicher Regelhaftigkeit ausgelagert [wird] aus dem Sprachsystem in Teildisziplinen, die es dann nur noch mit der ‚Verwendung‘ zu tun haben“ (Fandrych 2008: 22). Zu Recht bezeichnet Fandrych diese Aufteilung als „überholt“ und „aus fremdsprachendidaktischer Sicht nicht sinnvoll“. Bose/Schwarze (2007: 4) kritisieren darüber hinaus, dass auch in dem Bereich, in dem es um dialogische Aspekte geht, die „Deskriptoren für Gesprächsfähigkeit“ zwar recht umfassend sind, allerdings aber die Kategorien „nicht einheitlich gefasst, die Inhalte oft verstreut und aus sprechwissenschaftlicher und gesprächsanalytischer Sicht ungewöhnlich systematisiert“ seien.

Beide Kritikpunkte hängen meines Erachtens eng miteinander zusammen: Erstens fehlt es generell noch an einer umfassenden Sprachbeschreibung aus einer interaktional ausgerichteten Perspektive heraus. Bislang sind erst einige wenige Bereiche aus einer solchen Perspektive recht gut beschrieben (wie z.B. das Turn-Taking-System), andere dagegen, wie z.B. die Morphologie des Deutschen, noch kaum. Zweitens ist aber auch festzustellen, dass der Referenzrahmen teilweise auch Stellen aufweist, bei denen offensichtlich ist, dass grundlegende Ergebnisse aus der Analyse gesprochener Sprache nicht berücksichtigt wurden. So gilt zum Beispiel als Forderung für die Stufe C2 im Bereich „Mündliche Interaktion allgemein“:

Beherrscht idiomatische und umgangssprachliche Wendungen gut und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst. Kann ein großes Repertoire an Graduierungs- und Abtönungspartikeln weitgehend korrekt verwenden und damit feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen. Kann bei Ausdrucksschwierigkeiten so reibungslos neu ansetzen und umformulieren, dass die Gesprächspartner kaum etwas davon bemerken. (Referenzrahmen 1995: 79)

Im Bereich "Flüssigkeit (mündlich)" der gleichen Stufe wird erwartet:

Kann sich in längeren Äußerungen natürlich, mühelos und ohne Zögern fließend ausdrücken. Macht nur Pausen, um einen präzisen Ausdruck für seine/ihre Gedanken zu finden oder ein geeignetes Beispiel oder eine Erklärung. (Referenzrahmen 1995: 129)

Jeder, der einmal gesprochene Alltagssprache transkribiert hat, weiß, dass kaum ein Muttersprachler heute C2 erreichen würde. Diese Vorgaben entsprechen einem idealisierten Sprachverhalten, das bestenfalls in den 50er und 60er Jahren eventuell auch jenseits der Sprache von Nachrichtensprechern vorkam, wie Interviewdaten des IDS Mannheim aus dieser Zeit nahe legen. Wenn man aber folgendes Beispiel – es handelt sich dabei um einen kurzen Ausschnitt aus einer Radio Phone-in Sendung, in der sich der Moderator M mit dem Anrufer A darüber unterhält, dass A der Ansicht ist, mit Stubenfliegen telepathisch kommunizieren zu können – betrachtet, so fällt auf, dass die Einordnung der Sprecherkompetenz in die vom Referenzrahmen vorgegebenen Stufen äußerst problematisch ist:

Beispiel 5 Radio-Phone-in: *Stubenfliege*

43	M	was fasziNIERT dich denn an an an an der an der profAnen äh stUbenfliege.
44	A	äh man äh man kann durch äh äh man kann äh te' äh telepathisch mit ihnen kommuniziZIEren;
45	M	NEI:N.
46		man kann telePAthisch mit der stUbenfliege (.) [kom]munizieren.
47	A	j[a:;]
48	M	was [(was-)]
49	A	[äh em] heißt also[ähm das HEIßT] also-
50	M	[((lacht))]
51	A	äh wenn ich äh wenn ich irgendwas äh dEnke (.) ich hab es zum beispiel scho' schon erLEBT,
52	M	jA: (-)

Sprecher A hat bei dem Moderator M angerufen, um sich mit ihm darüber zu unterhalten, dass er Stubenfliegen faszinierend findet und immer versucht, sie über den Winter zu retten und vor Spinnen zu schützen. In Z. 43 fragt der Moderator nach dem Grund für diese Faszination. Bei diesem Moderator handelt es sich um keinen ‚Sprachanfänger‘: Er hat Germanistik studiert und moderiert bereits seit 1993 Radio Talk-Sendungen, ist also ein professioneller Radiosprecher. Dennoch ist seine kurze und wenig komplexe Frage durchsetzt mit Abbrüchen, Neustarts und einer gefüllten Pause: „an an an der an der“ und „äh“. In Bezug auf „reibungsloses neues Ansetzen“ dürften hier mit Sicherheit Defizite konstatiert werden. Noch deutlicher wird dies bei dem Anrufer (bei dem es sich – wie anhand seiner Aussprache und seines deutschen Namens geschlossen werden kann – um einen Deutschen handelt). Der einfache Satz *Man kann*

telepathisch mit ihnen kommunizieren. enthält sechs gefüllte Pausen, einen Konstruktionsabbruch („durch“) und drei Neustarts („man äh man; man kann ... man kann; te‘ äh telepathisch“). Die Äußerungen in Z. 49 und 51 sind ähnlich strukturiert. Niemand würde nun allerdings dem Sprecher pauschal die sprachliche Kompetenz abstreiten. Es ist nicht ohne Grund, dass sowohl der Moderator als auch – in einem weitaus stärkeren Maße – der Anrufer an dieser Stelle ins ‚Schleudern‘ kommen und, was noch viel wichtiger ist, dieses Schleudern anhand von „Disfluenzen“ (Fischer 1992) kontextualisieren: Das Thema ist ungewöhnlich, der Moderator muss also überlegen, was für eine Anschlussfrage er an die Schilderung des Anrufers zu Beginn des Gesprächs liefern kann. Der Anrufer dagegen setzt sich mit seiner These, man könne mit Stubenfliegen telepathisch kommunizieren, einem potentiellen Gesichtsverlust aus: Tatsächlich macht sich der Moderator ein wenig später über ihn lustig, indem er die These aufstellt, dass die Stubenfliegen möglicherweise wegen des schlechten Körpergeruchs zu dem Anrufer hinfliegen, nicht weil er mit ihnen telepathisch kommuniziert. Die scheinbaren ‚Fehler‘ in der Realisierung der Äußerungen sind also alles andere als Fehler oder Performanzprobleme: Es handelt sich um indexikalische Einheiten, die auf die potentielle Problematik und Ungewöhnlichkeit des Gesagten verweisen.

Wenn nun DaF-LehrerInnen ohne eine grundlegende reflektierte Kenntnis der Strukturen von Sprache-in-Interaktion versuchen, die Kriterien des Referenzrahmens anzuwenden, so kann dies zu einer unfairen Beurteilung führen, da Standards angelegt werden, die kein Muttersprachler erfüllen kann. Die Kriterien machen nur Sinn, wenn man sie als DaF-LehrerIn kontextspezifisch zu interpretieren weiß.⁴³

Fandrych (2008: 25–26) diskutiert einen ähnlichen Fall im Bereich der „soziolinguistischen Angemessenheit“. So ist im Referenzrahmen (1995: 121) auf

43 Dass dies keine Selbstverständlichkeit ist, soll eine kurze Anekdote zeigen. Auf einem Studententag zur gesprochenen Sprache in Mailand wurde mit italienischen DaF-LehrerInnen ein deutsches Transkript analysiert. Eine Lehrerin mokierte sich darüber, dass die Sprecher in dem Transkript ihre Äußerungen oft mit *ja* begannen, obwohl der Kontext kein Antwortsignal erwartbar machte. Auf den Hinweis, dass dieses *ja* ein typisches Startsignal sei, mit dem SprecherInnen ihr Rederecht nehmen, meinte ein Teilnehmer, dass dies im Italienischen mit *si* ebenso der Fall sei. Die LehrerIn lehnte diese Einschätzung zunächst vehement ab, um nach einer längeren Diskussion mit anderen italienischen LehrerInnen (es wurden zahlreiche Beispiele, wie z.B. Nachrichtenmoderatoren etc. angeführt) plötzlich zu sagen, „Ja, stimmt, das machen wir ja auch so“. Dieser Fall zeigt deutlich, dass die Kenntnis über bestimmte Phänomene des alltäglichen Sprachgebrauchs weder in der Erst- noch in der Lehrsprache vorhanden ist. Auf einer solchen Basis können Bewertungskriterien des Referenzrahmens natürlich nur negative Auswirkungen haben.

der Stufe B1 von einem „neutralen Register“ die Rede, das die LernerInnen beherrschen müssten. Fandrych konstatiert bei dieser Aussage eine „vergleichsweise große Naivität bezüglich alltagssprachlicher und schriftstandardsprachlicher Variation“, denn es sei unklar, ob Sätze mit *weil* und Verbzweitstellung oder mit dem *am*-Progressiv zum neutralen Register gezählt werden. Fandrych befürchtet, dass die meisten LehrerInnen dies verneinen würden, obwohl sie „elementarer Bestandteil eines allgemein akzeptierten, alltagssprachlichen Registers [sind], das in mündlichen Situationen verwendet wird, die nicht deutlich als ‚formell‘ gekennzeichnet sind. Ein solches Register ist vermutlich aber für Lernende, die einen Deutschlandaufenthalt planen, von hochgradiger Relevanz“ (Fandrych 2008: 25–26). Auch hier ist wieder ein sehr tiefgreifendes Wissen von Seiten der Lehrenden über die deutsche Alltagssprache gefragt, um einen Begriff wie „neutrales Register“ überhaupt angemessen bewerten zu können.

Es bleibt also folgendes festzuhalten: Der grundlegende Ansatz des Referenzrahmens bevorzugt Sprache-in-Interaktion als Vermittlungsgegenstand. Gesprächsanalytische Themen – und teilweise sogar gesprächsanalytisches Vokabular – sind Teil des Referenzrahmens und werden als Unterrichtsgegenstand eingefordert. Die Problematik liegt aber in einer unzureichend systematischen und klaren Umsetzung, die jedoch nicht den AutorInnen des Referenzrahmens anzulasten ist. Es fehlt an Verbindungen zwischen Gesprächsanalyse und Didaktik. Die Forderungen sowie die Bewertungstabellen des Referenzrahmens haben gezeigt, dass es dringend notwendig ist, in der Ausbildung von DaF-LehrerInnen die Beschäftigung mit authentischer, interaktionaler und gesprochener Sprache zur Pflicht zu machen. Mindestens ebenso wichtig wie die Aktualisierung von Lehrwerken ist der Aufbau der Kompetenz von LehrerInnen, die Forderungen des Referenzrahmens vor dem Hintergrund der Struktur der Alltagssprache richtig einordnen zu können (vgl. Abschnitt 6).

Im folgenden Abschnitt wird nun zunächst der aktuelle Stand in Lehrwerken in Bezug auf Sprache-in-Interaktion betrachtet und in einem zweiten Schritt dann diskutiert, welches Wissen *Lernende* und welches *Lehrende* vermittelt bekommen müssen.

4.6.2 Interaktionskompetenzen: Lehrbuchinteraktionen und Arbeiten zur Vermittlung von Strukturen gesprochener Sprache und computervermittelter Kommunikation im DaF-Kontext

Das gesprochene Deutsch hat seit den 80er Jahren einen festen Platz im Deutschunterricht errungen; doch haben sich in jüngster Zeit insbesondere durch die Entwicklung der Neuen Medien und die Ausgleichsprozesse zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit wichtige neuere Perspektiven für den Unterricht ergeben. [...] In den jüngsten Debatten über Sprachnormen für den DaF-Unterricht haben sich einige Stimmen sehr deutlich für die Berücksichtigung nicht nur der Aussprache, sondern auch gerade der Grammatik der gesprochenen wie der geschriebenen Sprache im heutigen Deutsch erhoben. (Neuland 2006: 18)

Wenn man Lehrwerke für DaF und DaZ betrachtet, die innerhalb der letzten zehn Jahre erschienen sind, so kann man tatsächlich feststellen, dass die von Neuland beschriebene zunehmende Berücksichtigung der syntaktischen Strukturen gesprochener (gemeint ist interaktionaler gesprochener) Sprache stattgefunden hat. Nicht nur die Modalpartikeln, die auf Grund ihrer vergleichsweise leichten Vermittelbarkeit (geringe Anzahl, feste Stellung im Satz) und ihrer prinzipiellen Verwendbarkeit in der Schriftsprache schon früher berücksichtigt wurden, sondern auch eine ganze Reihe weiterer gesprochensprachlicher Phänomene finden sich inzwischen in den Lehrwerken.⁴⁴

Eine kurze und keinesfalls repräsentative Aufstellung von kurzen Interaktionen aus einigen Lehrwerken soll dies verdeutlichen:

Bereits in Lehrwerken für die Stufe A1 bis A2 sind beispielsweise die folgenden beiden Gespräche zu finden:

Beispiel 6

Also, Tina, was sagst du? Wohin soll ich das Bett stellen?

Stell es rechts, an die Wand. [...]

Meinst du, ich soll den Teppich unter den Schreibtisch legen?

Nein, am besten legst du den Teppich in die Mitte des Zimmers.

(*Wir – Grundkurs Deutsch für junge Lerner; A2; 2007: 114*)

Beispiel 7

Darf ich Sie denn wieder einmal fragen?

Klar. Fragen kostet nichts.

(*Tangram aktuell; Niveaustufe A1/2; 2009: 7*)

44 Eine ausführliche Analyse von Lehrwerksinteraktionen aus der Perspektive der Gesprochene-Sprache-Forschung legt Al-Nasser (2011) vor.

In einem Lehrwerk der Stufe B1 bis B2 finden sich folgende Beispiele aus der mündlichen Kommunikation (Beispiele 8 und 10) und aus der E-Mail-Kommunikation (Beispiel 9):

Beispiel 8

Mensch, ich habe gar nicht gewusst, dass du so gut kochen kannst!

Ach, weißt du, ich koche einfach gern.

(*Berliner Platz 3; B1; 2004: 30*)

Beispiel 9

Lieber Rolf, bei einer Besprechung am 18.01. haben die ADMs den Zielen der Vertriebstagung weitgehend zugestimmt. Das zeigt ihre hohe Motivation. Ist doch gut, oder?

(*Unternehmen Deutsch Aufbaukurs; B1–2; 2005: 112*)

Beispiel 10

Ja, also, hm, ich bin 28 Jahre alt und in einem kleinen Dorf in der Nähe von Rosenheim geboren [...].

(*Aspekte Mittelstufe Deutsch; B2; 2008: 146*)

In der Kompetenzstufe C1 werden sogar stark umgangssprachliche Transkripte abgedruckt und es wird auf alltagssprachliche Kompetenzen wie das Erzählen von Witzen eingegangen:

Beispiel 11

Kennt ihr den mit dem Sonderurlaub und dem Verrückten? Nee, erzähl ... Los ... Also ... äh ... wie war das ... Ja ... da ist ein Mann, der überlegt wegen Sonderurlaub ... naja, also wie er am besten frei bekommt ... Und er denkt, dass er frei bekommt, wenn er verrückt ist ... also ... äh ... den Verrückten spielt. [...] sagt der Mann: Ich bin eine na ... Dings ... äh ... Glühbirne, ja 'ne Lampe. Super, ne?“ [...]

(*Aspekte Mittelstufe Deutsch, Arbeitsbuch 3; C1; 2010: 144*)

Wenn man diese Fälle unter einem interaktionalen, alltagssprachlichen Blickwinkel betrachtet, so kann man feststellen, dass die Interaktionsausschnitte zum Teil sehr nahe an authentischer Sprache sind und tatsächlich Kompetenzen der syntaktischen Strukturen der Gegenwartssprache vermitteln: Der Diskursmarker „Also“ im ersten Interaktionsausschnitt („Also, Tina, was sagst du?“; Beispiel 6), der noch vor der Anrede platziert wird, ist ebenso typisch wie die Reihung von Satzgliedern in einer inkrementellen Struktur (markiert durch

das Komma in dem Satz „Stell es rechts, an die Wand“; Beispiel 6). Auch die Konstruktion eines Matrixsatzes mit einem folgenden abhängigen Hauptsatz ist typisch für die mündliche Syntax („Meinst du, ich soll den Teppich unter den Schreibtisch legen?“; Beispiel 6).

In Beispiel 7 ist allerdings bereits der Lehrende mit zusätzlichem Wissen gefragt. Auf die Frage „Darf ich Sie denn wieder einmal fragen?“ wird im zweiten Beispiel „Klar. Fragen kostet nichts.“ als Antwort angegeben. Die syntaktische Struktur aus Antwort („klar“) + Kommentar („Fragen kostet nichts“) ist zwar interaktional prinzipiell durchaus angemessen, der Kommentar ist allerdings insofern problematisch, als er nicht ohne weiteres in jeder Interaktionssituation geäußert werden kann: Er könnte als überheblich oder schnippisch gewertet werden und gerade die Tatsache, dass die Anredeform „Sie“ verwendet wird, verweist eher auf eine Distanzbeziehung der Interagierenden. Hier liegt eines der Probleme der Forderungen des Referenzrahmens: Es ist nicht klar, wo die Grenzen einer ‚neutralen‘ Alltagssprache gezogen werden können und wo vertrauliche oder gar unhöfliche (bzw. nur in extremem Nähekontext verwendbare) Strukturen beginnen. Ohne ein fundiertes Wissen der Lehrenden kommt man in einem solchen Fall nicht weiter.

Auch in den Interaktionsbeispielen der Kompetenzstufe B finden sich zahlreiche häufig verwendete gesprochensprachliche Strukturen wie Interjektionen (*ach*), Vergewisserungssignale (*weißt du*) und Modalpartikeln (*einfach*) (alle in Beispiel 8). Bemerkenswert ist hier, dass auch auf die Veränderung der schriftlichen Kommunikation in den Neuen Medien am Beispiel einer Geschäfts-E-Mail eingegangen wird (Beispiel 9). Das Lehrwerk ist für erwachsene LernerInnen konzipiert, die Deutsch v.a. für den Geschäftskontext lernen möchten. Die E-Mail enthält aber mit der Äußerung „Ist doch gut, oder“ (Beispiel 9) – die aus einer „uneigentlichen Verbspitzenstellung“ (Auer 1993: 200) und einem Vergewisserungssignal (vgl. Hagemann 2009) aufgebaut ist – typisch interktionale Strukturen, die in der Tat auch in halbformellen Geschäfts-E-Mails zu finden sind. Das Lehrwerk ist hier vollständig auf der Höhe der Zeit. Auch der Anfang eines Bewerbungsgesprächs im dritten Beispiel der Kompetenzstufe B (Beispiel 10) beginnt mit typischen äußerungsinitierenden Signalen (*ja, also*) und gefüllten Pausen (*hm*), die der Sprachrealität nahe kommen. In der höchsten Stufe C wird in dem Transkript einer Witzerzählung eine ganze Serie von Formulierungsverfahren illustriert (Beispiel 11): Gefüllte Pausen, Haltesignale wie *ja*, Thema-Rhema-Strukturen wie *da ist ein Mann, der überlegt...*, Reparaturmarker wie *also ... äh* oder *na ... Dings*, Artikelreduktionen wie *ne* statt *eine* etc. Auch hier stellt sich allerdings wieder die Frage, ob möglicherweise das Lehrbuch weiter ist als die Lehrenden: Wie viele DaF-LehrerInnen sind wohl in der Lage, diese Signale zu deuten und als mehr als ‚Wortmüll‘ erklären zu können? Den-

noch: Der kurze Überblick über Lehrwerksbeispiele zeigt, dass der Referenzrahmen an manchen Stellen bereits sehr gut in den Lehrwerken umgesetzt wurde.

Dies soll natürlich nicht bedeuten, dass die Lehrbuchinteraktionen deshalb immer vorbildlich sind. Oft wird ein bestimmtes Lernziel der Interaktion übergeordnet, so dass dann unrealistische Interaktionen z.B. mit extremer Konjunktiv-Verwendung in Verbindung mit umgangssprachlichen Merkmalen wie der Klitisierung von Pronomen zu Stande kommen können: „Wie wär's wenn wir nach Rom führen“ (Mittelpunkt B2; 2007: 101; vgl. Weidner 2012). Es werden in der entsprechenden Lehreinheit zwei Gespräche gleichen Inhalts aber mit unterschiedlichen Formalitätsgrad kontrastiert, was im Kern didaktisch gesehen durchaus sinnvoll angelegt ist – die Lernenden sollen die sprachlichen Mittel in Bezug auf ihre Höflichkeitswirkung und ihre Funktionen der interaktionalen Herstellung von Übereinstimmung oder Kontroverse betrachten. Die Arbeitsanweisungen und Hilfestellungen sowohl für die Lerner im Lehr- und Arbeitsbuch als auch die Lehrer im Lehrerhandbuch lassen allerdings viel zu wünschen übrig, denn es bleibt unklar, welche der sprachlichen Phänomene als umgangssprachlich und welche als unhöflich markiert werden sollen. Zudem wird der Stilbruch zwischen der Klitisierung und dem Konjunktiv nicht thematisiert (und, allem Anschein nach, nicht einmal als potentiell problematisch angesehen).

Manche Beispiele aus den Lehrwerken sind nicht immer besonders realitätsnah bzw. benötigen eigentlich umfangreiche Zusatzinformationen über die Situationen, in denen sie überhaupt verwendet werden können. So ist ein Austausch aus dem Lehrwerk *Berliner Platz 3* (2004: 147) wie

- A: Was möchten Sie essen, Gerlinde?
- B: Bestellen Sie ruhig, Helmut. Ich habe keinen Hunger.

ungewöhnlich, da die Verbindung der Verwendung eines Vornamens mit der Höflichkeitsform (*siezen*) markiert klingt. Reershemius (1998: 399) sieht die Ursache für solche markiert klingenden Interaktionen in der Sperrigkeit des Gegenstandes *Gesprochene Sprache*: Denn auch wenn man sich darüber einig sei, dass man sich im DaF-Unterricht „an der tatsächlich verwendeten Sprache, schriftlich oder mündlich“ zu orientieren habe, so lässt sich der Anspruch zwar für die geschriebene Sprache leicht einlösen, „denn es gibt eine Fülle geschriebener Textsorten, die dem Unterricht zugrunde gelegt werden können“, für die gesprochene Sprache ist das jedoch schwierig, da die Sprechsituationen im

Unterricht meist nicht natürlich, sondern gespielt sind.⁴⁵ Dazu kommt, dass die gesprochene Sprache auch häufig für didaktische Zwecke wie das Wiederholungslernen oder Üben von Aussprache ‚missbraucht‘ wird. Helbig (1992: 152) listet in diesem Kontext eine Reihe von Antwortmöglichkeiten auf eine Frage auf, um an den Varianten die Bandbreite zwischen (1) *syntaktisch korrekt aber unüblich in informeller und formeller Sprache*, (2) *syntaktisch korrekt und üblich in formeller Sprache*, (3) *syntaktisch korrekt in der Alltagssprache und üblich* und (4) *in formeller und informeller Sprache unüblich* zu illustrieren:

- A: Hast du den Vater besucht?
 B: (a) Ja, ich habe den Vater besucht.
 (b) Ich habe ihn besucht.
 (c) Habe ich. / Das habe ich.
 (d) Habe ich gemacht. / Das habe ich gemacht.
 (e) *Habe besucht.
 (f) *Habe gemacht.

Die Antworten (a) und (b) – vielfach in Lehrbüchern als einzige möglich angegeben – sind standardsprachlich korrekt, aber etwa in der Interaktion kaum üblich. Dort werden Reduzierungen vorgenommen (wie in (c) und (d)), die aber wiederum nicht beliebig sind ((e) und (f) sind ausgeschlossen), sondern besonderen Regularitäten unterliegen (Helbig 1992: 152).

Die erste Antwort ist weder in formellen noch in informellen Kontexten üblich, es handelt sich ganz klar um eine „transitorische Norm“ (Feilke 2012), eine Norm, die zur Routinierung von Aussprache und Lexik im Unterricht angewandt wird, aber in der Zielsprache keine Bedeutung hat und daher im Verlauf des Lernfortschritts ‚verlernt‘ werden muss.⁴⁶ Gegen solche transitorische Normen ist selbstverständlich nichts zu sagen, gerade in der Anfangsphase des Lernens sind sie ein hilfreiches und notwendiges Lernmittel. Die Problematik ist, dass auch im fortgeschrittenen Bereich die Gespräche oft hölzern und gebrauchsfern klingen. Nach Wieler (2000: 30) hat die Tatsache, dass „der Lernbereich der

45 Dieses Argument wird zum Ende des Abschnitts noch einmal unter dem Aspekt der Verwendung von computervermittelter Kommunikation thematisiert.

46 „Schulische Sprachnormen und schulische Sprachgebrauchsnormen sind – als schulische – präskriptiv. Allerdings sind sie im Regelfall keine definitiven Zielnormen. Auch wenn das den Akteuren vielfach kaum bewusst ist, schulische Sprachnormen sind in der Regel bezogen auf *didaktisch konstruierte Gegenstände* eines Curriculums und ihr Erwerb kennzeichnet zweitens einen didaktisch bestimmten Zustand des Wissens und Könnens, der im Regelfall selbst wieder zu überwinden ist. Sprachnormen für den didaktischen Gebrauch sind insofern *transitorische Normen*. Im Sinne eines sozialkonstruktivistischen Denkansatzes sind sie *nicht als Ziel, sondern als unterstützendes Mittel* im Sinne eines „Scaffolding“ der Kompetenzentwicklung intendiert.“ (Feilke 2012: 159)

Mündlichkeit noch nicht den Stellenwert in der deutschdidaktischen Diskussion hat, der ihm zukäme, „damit zu tun, dass ein „Mangel an Kohärenz mit sprach- und literaturdidaktischen Konzepten für den Deutschunterricht“ vorliege. Eine Lösung nach Wieler wäre es, verstärkt „authentische“ Formen wie das alltägliche Erzählen im Unterricht zu verwenden. Damit dies funktionieren kann, muss allerdings die Bewertung durch die Lehrenden so angelegt sein, dass die Authentizität gewährleistet bleibt. Die ausschließliche Fokussierung auf eine schriftsprachlich orientierte universelle „Standardsprache“ muss aufgegeben werden – eine Forderung, die auf mehreren Ebenen auf Widerstand stößt. So diskutiert Neuland (2006: 14f.) Gegenargumente wie die Überforderung der Lerner oder die angeblich im Vergleich zum Schriftstandard geringere Gebräuchsreichweite der Alltagssprache. Beide Argumente weist sie jedoch als nicht stichhaltig zurück – und die Diskussion der Beispiele hat gezeigt, dass der Schriftstandard in seiner Reichweite ebenfalls begrenzt ist. Durrell (2006: 112) sieht hinter den Widerständen eine „Ideologie des Standards“,⁴⁷ die sich in der „Vorstellung der kodifizierten Standardsprache als Prestigevarietät und a priori überlegener Erscheinungsform, die die verbindliche Norm für alle Sprachteilhaber darstellt“, offenbart. Diese Einstellung ist nach Durrell (2006: 112) typisch für das Deutsche, denn in anderen Sprachgebieten werde ohne weiteres akzeptiert, dass ein alltagssprachliches Sprechen „zum normalen sprachlichen Repertoire des gebildeten Muttersprachlers“ gehöre: „Man spricht vom ‚colloquial English‘ oder vom ‚français parlé‘, und diese Varietäten werden auch an anderssprachliche Lerner des Englischen oder des Französischen vermittelt.“ Durrell kritisiert dabei besonders Götz (2001), der für Deutsch als Zweitsprache durchaus auch die Vermittlung von Alltagssprache akzeptiert,⁴⁸ für Deutsch als Fremdsprache im Ausland aber strikt gegen die Vermittlung von alltagssprach-

47 Von Fandrych (2008: 30) wird diese Ideologie als die in der Didaktik weit verbreitete „Annahme einer monolithischen sprachlichen Norm“ bezeichnet. Spiekermann (2007: 1) weist zu Recht darauf hin, dass die deutsche Standardsprache „sowohl in ihrer geschriebenen als auch in ihrer gesprochenen Form regionale Varianten“ aufweise, dass also selbst in Bezug auf den Schriftstandard keine solche monolithische Norm vorhanden ist. Vgl. auch Baßler/Spiekermann (2001: 18) zu einer kritischen Diskussion der angeblichen Vorteile des Festhaltens an einem Standard.

48 Und damit in Einklang mit der gängigen Einschätzung steht, dass bei DaF das Beharren auf einen (Schrift)Standard nötig sei, bei DaZ aber nicht: „Bei der Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache geht es um die Erweiterung umgangssprachlicher Fähigkeiten und alltagsüblicher Kommunikationsstrategien und weniger um das ‚Standard-Hochdeutsch‘ und dessen möglichst fehlerlose Anwendung. So sehr auch in Lernangeboten Sprachrichtigkeit angestrebt sein sollte, rangiert die kommunikative Akzeptabilität dennoch vor dem Korrektheitsanspruch.“ (Barkowski 2009: 302)

lichen Kompetenzen ist und bestenfalls um des Verstehens willen alltags-sprachliche Gespräche zulässt. Dagegen wendet Durrell (2006: 114) ein, dass Deutschland „kein weit entferntes und schwer zugängliches Land“ sei, und britische, italienische, polnische etc. SchülerInnen und Studierende „praktische Sprachkenntnisse, die sie etwa zu touristischen oder beruflichen Zwecken im deutschsprachigen Raum anwenden können“, erwerben wollen. Gekünstelte Dialoge widersprechen daher „grundsätzlich ihren Lernzielen“:

Damit können unsere Schüler und Studenten nichts anfangen. Für sie ist die Frage vollkommen berechtigt, warum man eine Sprache auf eine Art und Weise lernen soll, die es nicht ermöglicht, die Leute zu verstehen, wenn sie ganz normal sprechen, und man im schlimmsten Fall ausgelacht wird, wenn man selber so spricht. Das Ergebnis kann nur Ärger und Frust sein, was letzten Endes für das Erlernen der deutschen Sprache im Ausland schädliche Folgen haben könnte. (Durrell 2006: 113f.)

Die Tendenzen in den Lehrwerken gehen in der Tat dabei in die Richtung, die Durrell vorgeschlagen hat. Was allerdings noch aussteht, ist eine Anreicherung der in den Lehrwerken bereit gestellten Interaktionen mit Hintergrundinformationen sowohl für die Lehrenden als auch die Lernenden über die jeweilige situationale Angemessenheit der syntaktischen Strukturen, die in den Interaktionen verwendet werden. Da dies aus Platzgründen immer nur in Ansätzen erfolgen kann, ist eine fundierte Ausbildung von DaF-LehrerInnen im Bereich der Analyse der Strukturen gesprochener Sprache notwendig, so dass sie ihren SchülerInnen auch tatsächlich vermitteln können, wie die Leute in Deutschland „ganz normal sprechen“ (Durrell 2006: 113).

Ein Punkt, der in diesem Abschnitt nochmals aufgegriffen werden muss, ist der Einwand, dass Strukturen interaktionaler gesprochener Sprache im Unterricht schwieriger zu vermitteln seien als die der monologischen geschriebenen Sprache, da für eine Verwendung von gesprochener Sprache im Unterricht auch eine entsprechende – und auch in vereinfachten Versionen immer noch komplexe – Transkription notwendig ist, deren Konventionen erst erlernt werden müssen. Diesem Einwand kann zumindest in Teilen dadurch begegnet werden, dass – wie es ja auch in dem oben zitierten Lehrwerk „Unternehmen Deutsch“ getan wurde – Texte aus der interaktional ausgerichteten computervermittelten Kommunikation herangezogen werden. Grätz (2001: 248) weist darauf hin, dass „wer Deutsch lesen möchte“ jetzt bessere Voraussetzungen dazu habe „als vor der Popularisierung des Internets.“ Diese Aussage gilt nicht nur für traditionelle schriftsprachliche Texte wie online verfügbare Zeitungen, Zeitschriften, Fachtexte etc., sondern eben auch für E-Mails, Chats, Foren, Twitter-Sequenzen u.a. Kelle (2001) verweist auf die Bedeutung von Chats als „Spiegel des Sprachgebrauchs“, und auch für E-Mails gilt nach Dürscheid (2001: 45) dieser Befund: Da

viele E-Mails „spontansprachliche Merkmale aufweisen, können Sie dem Deutschlerner zudem einen guten Einblick in den alltäglichen deutschen Sprachgebrauch geben.“⁴⁹ Kilian (2005: 211) befürwortet daher die Verwendung sowohl von E-Mails als auch von Chatsequenzen im DaF-Unterricht, da mit diesen Kommunikationsformen „mündliche wie interaktive schriftliche Interaktion“ eingeübt werden könne. Huneke/Steinig (2005: 188) diskutieren darüber hinaus auch die Verwendung von Newsgruppen im Unterricht und heben den Vorteil hervor, dass „kein Lehrwerk [...] diesen Grad an Aktualität in der Orientierung an der Gegenwartssprache erreichen“ kann, der durch die Verwendung von internetbasierter Kommunikation gegeben ist.

Eine Orientierung am aktuellen Stand der Gegenwartssprache erfordert allerdings ein tiefgreifendes Wissen der Lehrenden. Ihnen kommt die Aufgabe zu, Strukturen herauszufiltern, die im Unterricht dann thematisiert und als Lernstoff vermittelt werden müssen und zwischen typischen alltagssprachlichen Konstruktionen und selten – oder gar nur singulär – auftretenden Phänomenen unterscheiden zu können. Es stellt sich daher nicht nur die Frage, wie viel Grammatik den LernerInnen beigebracht werden soll (vgl. hierzu Breindl/Thurmair 2003), sondern auch, wie viel Wissen die Lehrenden selbst mitbringen müssen.

4.6.3 Wie viel Wissen über Sprache-in-Interaktion vertragen DaF-Lehrende?

In vielen Instituten werden keine Seminare zum Thema ‚gesprochene Sprache‘ angeboten. Dass sich die gesprochene Sprache von der geschriebenen unterscheidet, erfahren Germanisten meistens in den sprachpraktischen Seminaren. Es handelt sich aber dabei nur um ein sehr oberflächliches Wissen, das meistens nur ein paar Merkmale des Gesprochenen impliziert. Eine bewusste Analyse der Spezifik der gesprochenen Sprache findet nicht statt. (Piek larz 2010: 267)

Piek larz beschreibt hier aus einer fremdsprachendidaktischen Perspektive das Dilemma, dass die zukünftigen DaF-LehrerInnen in ihrer universitären Ausbildung gar nicht erst das nötige Grundwissen bereit gestellt bekommen, um die Strukturen interaktionaler Sprache verstehen und lehren zu können. Auf die Frage, warum DaF-Lehrende diese Kompetenzen überhaupt erwerben müssen – und um welche Kompetenzen es sich im Einzelnen handelt –, lassen sich vier Antworten geben: Erstens benötigen LehrerInnen ein Wissen über die *Grundbe-*

49 Vgl. auch Ziegler (2005) zum Zusammenhang von Interaktionsmodus und Wahl zwischen Standard- bzw. Dialektschreibung.

griffe der Gesprächsanalyse und Gattungsforschung und die entsprechenden grundlegenden interaktionalen Strukturen von Gesprächen. Dieses Wissen wird relevant in den Bereichen, in denen die LernerInnen Gesprächsfähigkeit entwickeln sollen. Zweitens benötigen LehrerInnen ein Wissen über die *syntaktischen Strukturen von Sprache-in-Interaktion*. Dieses Wissen ist nötig, um echte Lernerfehler – also Strukturen, die deutsche Muttersprachler nicht verwenden würden – von situational angemessenen, aber von der Standardschriftsprache abweichenden Formen des Sprachgebrauchs unterscheiden und so die Äußerungen der SchülerInnen richtig bewerten zu können. Drittens benötigen Lehrer/Innen ein Wissen über den *aktuellen Sprachwandel und den Sprachnormwandel des Deutschen*. Sie müssen Schritt halten mit den Veränderungen im Sprachgebrauch, damit das Deutsch, das vermittelt wird, nicht bereits veraltet ist – gerade durch das Internet ist der Druck auf die Lehrenden gestiegen, das geleherte Deutsch mit dem wahrgenommenen Deutsch in Einklang zu halten. Und viertens benötigen LehrerInnen ein Wissen über *unterschiedliche Varietäten* – d.h. Register, Dialekte, Soziolekte, Fachsprachen und Regiolekte – um den SchülerInnen situationsgerechtes Sprechen zu vermitteln sowie sie auf die regiolektale Variation des Deutschen vorzubereiten. Letzteres wird vor allem dann relevant, wenn beispielsweise eine ausländische Hochschule Kooperationen mit einer deutschen Hochschule in einem Dialektgebiet (z.B. Bayern oder Baden-Württemberg) oder gar mit einer schweizerischen oder österreichischen Hochschule pflegt (vgl. auch Eichinger 1997 und Löffler 2004 zu diesem Thema). Im Folgenden werde ich auf die vier eben genannten Kompetenzbereiche näher eingehen.

Die erste Frage betrifft das Wissen über die Grundbegriffe der Gesprächsanalyse und der Gattungsforschung. Da die Gesprächsanalyse primär an der sprachlichen Durchführung von Handlungen interessiert ist – und weniger an den sprachlichen Formen an sich – liegt der Fokus in diesem Bereich auf dem Erwerb von „Ablaufmustern“ bzw. „Gesprächszügen“ (Lüger 2009: 35), mit denen zentrale und potentiell problematische Aufgaben bewältigt werden können (vgl. hier auch den Ansatz der kommunikativen Gattungen). Lüger (2009: 35) empfiehlt, „in Ergänzung zu den Lehrwerkdialogen auch natürliche, ‚realistische‘ Gespräche bereitzustellen“, die dann dazu dienen, dass die größeren sequenziellen Muster und Gattungen daran geübt werden können. Er nennt z.B. „einen Vorschlag höflich abzulehnen“ oder „ein Thema abzuschließen“ als solche auf der Ebene der Gesprächsstruktur angesiedelten Lernbereiche. Die Liste lässt sich ausweiten mit Handlungen des Gebens und Empfangens von Komplimenten, des Eröffnens und Beendigens von Telefongesprächen, der Bitte um etwas, des Erzählens von Geschichten etc. Sobald mit authentischen Gesprächen gearbeitet wird, wird für die Lehrenden ein Grundwissen im Bereich

der Gesprächsanalyse (Turnstruktur, Nachbarschaftspaare, Sequenzanalyse) notwendig: Authentische Gespräche folgen anders als Lehrbuchinteraktionen nie einem völlig starren Muster, so dass die Besonderheiten und Abweichungen in den authentischen Gesprächen – die zwar für die Lernenden nicht unmittelbar vermittlungsrelevant sind, aber zu Verständnisproblemen führen können – von den Lehrenden verstanden werden müssen, damit sie sie nötigenfalls den Lernenden erklären können.⁵⁰ Lüger stellt daher in Bezug auf die Verwendung von authentischen Gesprächen zur Vermittlung von sequenziell-interaktionalen Strukturen fest:

Allerdings erfordern diese Vorgehensweisen, sollen sie Erfolg haben, eine gewisse Vertrautheit der Lehrperson mit Methoden der Gesprächsanalyse und der Auswertung empirischen, authentischen Sprachmaterials. Nur so erscheint das Ziel, zu grammatisch korrekter, pragmatisch angemessener und kulturell akzeptabler Kommunikation zu befähigen, realisierbar. (Lüger 2009: 35)

Bose/Schwarze (2007: 26) betonen ebenfalls, dass bei dem „Lernziel Gesprächsfähigkeit“ besondere Anforderungen an die Lehrenden gestellt werden, denn es handele sich dann „nicht um Unterricht im üblichen Sinne, nicht um kondensierte Informationsvermittlung in Form von kleinschrittigen und fertigkeitszentrierten Übungen“, sondern um den Einsatz eines vollständigen Gesprächs. Das birgt zwei Gefahren: Zum einen wird die Planbarkeit des Unterrichts (speziell die Planbarkeit in Bezug auf mögliche SchülerInnenfragen) nahezu unmöglich. Es können Fragen zu Reparaturen, Zögerungspartikeln, Überlappungen, Paarsequenzen u.v.m. im Unterricht auftauchen, die ad hoc von den LehrerInnen beantwortet werden müssen. Zum anderen sollen die SchülerInnen bei dem Lernziel der Gesprächsfähigkeit auch in der Lage sein, z.B. ein Reklamationsgespräch zu führen oder sich eine Geschichte zu erzählen – und auch hier steht das Gespräch als Ganzes zur Bewertung, d.h. die LehrerInnen können nicht auf syntaktische oder lexikalische Fehler fokussieren, sondern müssen die Angemessenheit der Mittel, die Effektivität des Gesprächs (Hat es seinen Zweck erreicht?) und die Orientierung am Gesprächspartner (Kooperieren die Gesprächspartner? Machen sie einander klar, was sie wollen?) beurteilen – eine weitaus schwierigere Aufgabe als das bloße Bewerten einzelner syntaktischer Konstruktionen. Dazu kommt noch, dass „das Angebot an Unterrichtskonzepten und besonders an geeigneten Materialien nach wie vor schmal ist, ganz anders als

50 Hinzu kommt, dass all die genannten Strukturen nicht universal sind, sondern kulturell geprägt. Diese kulturellen Unterschiede müssen gelernt werden (vgl. z.B. aus didaktischer Perspektive Olbertz-Siitonen 2007 zu unterschiedlichen Konventionen des Gebrauchs von Zögerungspartikeln im Deutschen und Finnischen).

etwa in der Schreibdidaktik. Gerade für dialogische Formen, für Gespräche, fehlt Lehrmaterial“ (Becker-Mrotzek/Brünner 2006: 2). Der Mangel wird zwar langsam behoben, im Vergleich zu anderen didaktischen Bereichen ist aber immer noch eine eklatante Lücke zu sehen, was sicherlich dazu beiträgt, dass die Ausbildung der Lehrenden in diesen Bereichen zu wünschen übrig lässt.

Der zweite Kompetenzbereich betrifft die grammatischen Strukturen des gesprochenen – d.h. des prototypisch interaktional eingesetzten – Deutsch. Die Lernziele der Gesprächsfähigkeit und der Vermittlung von aus der Gesprächs- und Gattungsforschung entnommenen Konzepten sind auf Grund der ganzheitlichen Struktur von Gesprächen mit die schwierigsten im Unterricht. Etwas einfacher ist dagegen die Vermittlung von syntaktischen Strukturen der gesprochenen Sprache, da hier der Ko- und Kontext etwas reduziert und der Unterricht auf bestimmte mehr oder weniger klar abgrenzbare Phänomene fokussiert werden kann. Zudem können zumindest manche der syntaktischen Besonderheiten der gesprochenen Sprache auf eine etablierte Beschreibungstradition in den DaF-Grammatiken sowie Lehrwerken zurückblicken. Günthner (2000a: 356–357) nennt etwa Modalpartikeln, Dialogpartikeln, Interjektionen, Ellipsen und Vokative als gängige Themen. Dazu muss allerdings gesagt werden, dass die Qualität der Beschreibung oft zu wünschen übrig lässt und eine interaktional orientierte Darstellung – die für diese Phänomene eigentlich nötig wäre – ausbleibt. Das erklärt auch, warum Günthner nur selten die „Aspekte dialogischen Sprechens“ in den Lehrwerken erklärt findet: „Sprecher- und hörerbezogene Elemente“, „interaktive Elemente“ und „kollaborative Konstruktionen“ kommen kaum vor. Selbst bei den interaktional relevanten Gesprächseinheiten, die in den Lehrwerken auftauchen, bleibt die Frage nach den systematischen Korrespondenzen zwischen Form und Funktion meist unbeantwortet. Gerade für den Fremdsprachenunterricht ist es aber besonders wichtig, die Beschreibung der (interaktionalen) Funktionen sprachlicher Mittel hervorzuheben, da FremdsprachenlernerInnen, anders als MuttersprachlerInnen, nicht auf ihre Intuition und ihr mehr oder weniger routiniertes Verwendungswissen zurückgreifen können. Hennigs (2002: 316) Befund, „dass sich didaktische Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache eher an die Integration gesprochener Sprache gewagt haben als linguistische Grammatiken“ ist vor diesem Hintergrund verständlich, denn bei Fremdsprachengrammatiken ist auf Grund der „Bedürfnisse der Praxis eher der Mut dazu da, etwas zu beschreiben, was noch nicht ausreichend erforscht ist und folglich auch Unzulänglichkeiten in Kauf zu nehmen“ (Hennig 2002: 316). Das Stichwort der „Unzulänglichkeiten“ berührt wieder einmal die Kernproblematik des gesamten Bereichs der Gesprochene-Sprache-Forschung: Das Wissen über die Strukturen interaktionaler Sprache ist bislang selbst im Fachkontext lückenhaft und noch viel lückenhafter im Bereich der

Vermittlung an die Öffentlichkeit (via Grammatiken) oder die Didaktik (via Lehrwerke):

Das Bedürfnis, gesprochene Sprache in didaktische Grammatiken zu integrieren, ist vorhanden; die Unsicherheiten aber, wie eine solche Integration auszusehen habe und was zu beschreiben sei, sind groß. Das bedeutet: Die Praxis des Deutschen als Fremdsprache verlangt nach Informationen zur Grammatik des gesprochenen Deutsch, diese muss die Gesprochene-Sprache-Forschung ihr bieten. (Hennig 2002: 316)

Auch wenn seit der von Hennig aufgestellten Forderung schon ein Jahrzehnt vergangen ist, ist der Befund noch immer aktuell – eine erweiterte Auflage der Duden-Grammatik mit einem umfangreicheren Kapitel zur gesprochenen Sprache oder gar einer konsequenten Integration der Forschungsergebnisse zu diesem Bereich in den Hauptteil der Grammatik steht weiter aus. So lange kein kanonisiertes Wissen über die Syntax des gesprochenen Deutsch erhältlich ist, sind die DaF-LehrerInnen selbst gefragt. Sie müssen in der Lage sein, syntaktische Strukturen der gesprochenen Sprache zu erkennen und einzuordnen. Thurmair (2002) versucht, mittels einer „Typologie von Normabweichungen“ der gesprochenen gegenüber der geschriebenen Sprache eine Entscheidungshilfe für Lehrende zu erstellen. Auch wenn der Begriff der „Normabweichung“ äußerst problematisch ist und von der traditionellen Schriftsprachenorientierung geprägt ist, liefert Thurmairs Liste einen guten Überblick über das nötige Wissen über Sprachnormen. Nach Thurmair (2002: 4–6) gibt es folgende „Abweichungen“:

1. „Abweichungen aufgrund mangelnder Sprachkompetenz“. Hierunter fallen typische lernersprachliche Konstruktionen (wie z.B. falsche Kongruenz zwischen Subjekt und Prädikat), die von MuttersprachlerInnen nicht verwendet würden. Solche Abweichungen sind zu verbessern und als Lernerprobleme zu klassifizieren.
2. „Abweichungen aufgrund von Performanzproblemen“: Solche Abweichungen treten auf, wenn SprecherInnen vor Formulierungsproblemen stehen, unter Zeitdruck sprechen müssen, Reparaturen durchführen etc. Thurmair ist der Ansicht, dass solche Phänomene bestenfalls von den Lehrenden erkannt, nicht aber thematisiert und schon gar nicht als Strukturen vermittelt werden sollten, da sie mehr oder weniger automatisch passieren. Im Großen und Ganzen kann man dieser Einschätzung zustimmen, wenn auch die Analyse von Beispiel 5 in Abschnitt 4.1 zeigt, dass in einem fortgeschrittenen Kontext auch die Analyse von Formulierungsproblemen in Bezug auf ihre Funktionalität (z.B. gesichtsbedrohende Äußerungen markieren) sinnvoll sein kann, zumal Formulierungsprobleme nicht ungeregelt ablaufen (vgl. Egbert 2009, Fischer 1992, Uhmann 1997 und Sacks/Schegloff/Jefferson).

son 1977). Für niedrigere Sprachniveaus reicht es aber für die Lehrenden aus, Formulierungsprobleme als solche zu erkennen und sie von Sprachkompetenzproblemen unterscheiden zu können.

3. „Abweichungen als Spiel mit der Sprache“ und „Abweichungen zur Erziehung rhetorischer Effekte“: Hier geht es um Konstruktionen, die der sprachlichen Kreativität geschuldet sind und sowohl alltagssprachliches Spiel mit der Sprache betreffen als auch Konstruktionen der Werbesprache wie „unkaputtbar“, die durch den bewussten Erwartungsbruch Aufmerksamkeit erregen wollen. Auch hier bietet sich eine explizite Beschäftigung mit solchen Strukturen erst in hohen Kompetenzstufen an, da es sich nicht um weit verbreitete Muster handelt.
4. „Abweichungen aufgrund der Spezifika der Mündlichkeit“: Hierzu zählt Thurmair die Strukturen, die der zeitlichen und interaktionalen Organisation von gesprochener Sprache geschuldet sind, wie z.B. Ausklammerungen (Informationsstrukturierung) oder doppelte Vorfeldbesetzung (interaktionale Funktion).
5. „Abweichungen aus sprachstrukturellen Gründen“: Diese „Abweichungen“ sind oft nur schwer von den hier unter Punkt 4 genannten zu unterscheiden. Es handelt sich um Strukturen, die „Vereinfachungen für den Sprecher“ oder „Vereinfachungen auch für den Hörer“ betreffen, wie z.B. Reduktionen im Flexionssystem, Klitisierungen, doppelte Superlative u.ä.

In Bezug auf den Status dieser „Abweichungen“ kommt Thurmair (2002: 6) zu dem Schluss, dass nur die Abweichungen unter den Punkten 4 und 5 für die Didaktik in Frage kommen, die ersten drei Gruppen gelten ihr dagegen als „punktuelle Normveränderungen“. Innerhalb der zweiten Gruppe von Performanzabweichungen, die im Laufe der Zeit zu „anerkannten Normabweichungen“ werden können „bzw. dieses schon sind“ (Thurmair 2002: 6), muss jeweils gefragt werden ob sie erstens sprachsystematisch begründet werden können, zweitens eine weite Verbreitung aufweisen und drittens den SprecherInnen bewusst sind. Wenn ein Phänomen sprachsystematisch begründet werden kann (z.B. der Wegfall des Schwa-Lautes bei Verben in der 1. Person Singular, der möglich ist, da „Person (und Numerus) immer noch genügend differenziert“ (Thurmair 2002: 6) bleiben), wenn es weit verbreitet ist (und nicht nur z.B. in der Jugendsprache vorkommt) und wenn es unbewusst passiert, d.h. nicht als bewusstes Spiel mit der Sprache verwendet wird, dann ist dies nach Thurmair (2002: 6) ein Anzeichen für eine „Entwicklungsreihe, die von einer singulären Normabweichung über eine anerkannte Normabweichung bis hin zu einer Entwicklungstendenz und damit zu einer Normveränderung, d.h. zu einem Sprach-

wandel, führt.“ Spätestens dann müssen solche Phänomene auch gelehrt werden.

Selbst wenn man die vorsichtige und kritische Einschätzung gesprochensprachlicher Strukturen nach Thurmair zu Grunde legt, bleibt also eine große Anzahl von Phänomenen übrig, die tatsächlich gelehrt werden müssen und eine noch viel größere Anzahl von Phänomenen, die von den LehrerInnen nach ihrem Status und ihrem Entwicklungsstand (im Sinne der oben beschriebenen „Entwicklungstendenz“) erkannt werden müssen, auch wenn eine direkte Vermittlung nicht (oder nur in Ausnahmefällen) sinnvoll ist.⁵¹ Für die LehrerInnen im Fremdsprachenunterricht (FU) gilt also:

Deutlich und allgemein gesagt: Für den FU braucht man nicht weniger, sondern mehr Grammatik als für den Muttersprachunterricht (es handelt sich also keineswegs um Reduktionen oder Abstriche gegenüber einer Grammatik für den Muttersprachunterricht). [...] Der Lehrer der Fremdsprache (ebenso wie der Lehrbuchautor) braucht zweifellos viel Grammatik. Er braucht viel mehr Grammatik als der Lerner. Er braucht ein Regelwissen über die Grammatik, das so vollständig, so genau und so explizit wie möglich ist. Für den Lehrer stellt in diesem Falle das Maximum das Optimum dar. (Auch wenn der Lehrer selbstverständlich dieses Maximum in der Regel nicht dem Lerner präsentieren wird.) [...] Anders gesagt: Der Lehrer (sowie der Lehrbuchautor) muss die fremde Sprache nicht nur können, sondern muss sie kennen. (Helbig 1992: 154–155)

Ein solches „Kennen“ der Sprache, das Helbig hier dem bloßen „Können“ gegenüberstellt, erfordert die Kompetenz, sprachliche Strukturen in Bezug auf ihren jeweiligen funktionalen, kontextuellen und angemessenheitsbezogenen Status einzustufen zu können.

Der dritte Kompetenzbereich betrifft das Wissen um aktuelle Sprachwandelprozesse und den Sprachnormenwandel des Deutschen. Die Einschätzung von Sprachwandelprozessen und von Sprachnormenwandel hängt mit der im vorigen Abschnitt diskutierten Einordnung der syntaktischen Strukturen der gesprochenen Sprache zusammen. Thurmair (2002: 3) stellt ihre oben diskutierte Typologie von Abweichungen unter das Schlagwort der „Entwicklungstendenzen unter dem Einfluss der gesprochenen Sprache“, die es im Blick zu halten gilt. Sobald eine Norm nach den Kriterien der sprachsystemischen Begründbarkeit, der Verbreitung und der unbewussten Anwendung durch Mut-

⁵¹ So auch Richter (2002: 314): „Ich halte es für eine Kernaufgabe des Studienfachs Deutsch als Fremdsprache, künftige Deutschlehrende auf eine reflektierte Praxis vorzubereiten. [...] Über die unterrichtspraktische Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung lässt sich streiten. Für unstrittig halte ich hingegen ihren Stellenwert bei der Ausbildung künftiger DaF-Lehrender.“

tersprachlerInnen sich verfestigt hat, gilt sie als existent und vermittelungswürdig.

Was die Normveränderungen so problematisch macht, ist, dass sich hier die Bereiche der rein linguistischen Ebene – d.h. der Verwendung und Beschreibung von Sprache als Struktur und als funktionales System – und der soziolinguistischen Ebene der Sprechereinstellungen zur Sprache berühren. Eine neue Norm zu akzeptieren, selbst wenn diese sprachsystematisch begründet werden kann, ist nicht nur für Muttersprachler schwierig: „Für nicht-muttersprachliche Lehrkräfte ist dies selbstverständlich noch schwieriger. Erfahrungsgemäß zeigen diese aber eher zu wenig als zu viel Toleranz gegenüber den Charakteristika der gesprochenen Sprache.“ (Thurmair 2005: 47) Einmal erlernte Normen werden ungerne aufgegeben. Auf der anderen Seite stellen aber Davies und Langer fest, dass es in manchen Kontexten auch passieren kann, dass DaF-LehrerInnen in das entgegengesetzte Extrem verfallen: Davies/Langer (2006: 7) zeigen, dass z.B. LehrerInnen angeben, dass inzwischen „wegen + Dativ“ generell als Standard akzeptiert sei, obwohl im Duden eine Einschränkung auf die gesprochene Sprache gemacht wurde. Obwohl die beiden Einstellungen – extreme Intoleranz vs. extreme Toleranz gegenüber sich ändernden Normen – scheinbar diametral gegenüberstehen, liegt ihnen doch im Kern das gleiche Problem zu Grunde: eine mangelnde Grammatikkompetenz, genauer gesagt die mangelnde Kompetenz, sprachliche Strukturen in ihrer Reichweite und Angemessenheit beurteilen zu können. Die Aufgabe, diese Kompetenz herzustellen, haben die Linguistik und Sprachdidaktik an der Universität, wie Selting (1997: 200) fordert: Es ist die Aufgabe „der Linguistik und der Sprachdidaktik ein neues, da nun nicht mehr schriftsprachlich gefiltertes, Bewusstsein über die tatsächlichen Regeln und die situations- und varietätspezifische Angemessenheit gesprochener Sprache in der mündlichen Kommunikation zu schaffen“ (Selting 1997: 200). Eine solche Forderung ist nicht neu, wie ein Zitat von Beneš (1973: 38) zeigt:

Bei der Auswahl der grammatischen Mittel sollte man beachten, dass die Kodifizierung in den Grammatiken immer hinter der Entwicklung der schriftsprachlichen Norm zurückbleibt. Im Fremdsprachenunterricht sind wir daher berechtigt, ja verpflichtet, den Schülern die wirklich gesprochenen Formen der Schriftsprache einzuprägen und eher die neu aufkommenden Formen zu bevorzugen als die veralteten, im Gespräch schon gespreizt klingenden konservieren zu wollen.

Die Lehrbuchinteraktionen, die im vorigen Abschnitt diskutiert wurden, zeigen, dass selbst heute solche „gespreizt klingenden“ Sätze zu finden sind. Die DaF-LehrerInnen müssen daher versuchen, dem Sprachwandel bzw. Sprachgebrauchswandel zu folgen. Dazu ist es notwendig, auf dem jeweils aktuellen Stand linguistischer Forschung zu bleiben und mit Hilfe von Fernsehen, Radio

und ganz besonders Internet die Alltagssprache zu beobachten und aufzunehmen.

Der vierte und letzte Kompetenzbereich betrifft das Wissen über unterschiedliche Varietäten und Register des Deutschen. Es geht dabei um die Frage, wie viel Wissen über die Varietäten des Deutschen für DaF-Lehrende notwendig ist. Diese Frage ist besonders heikel, weil sich spätestens bei der Aufnahme von Dialekten (regionale Varietäten) oder Registern (situationale und soziale Varietäten) in den DaF-Unterricht ganz massiv das Problem zeigt, dass der Unterricht sowohl in Bezug auf die Menge des Lehrstoffs als auch die Komplexität an seine Grenzen gelangt. Beneš (1973: 37) schränkt daher den Bereich deutlich ein, der für den DaF-Unterricht nötig sei. Er plädiert zwar dafür, nicht eine abstrakte Schriftsprache („Buchsprache“) zu lehren, sondern nur die Sprache, die als „Konversationssprache“ auch gesprochen wird und die einer „nach sprachdidaktischen Prinzipien gewählten und festgelegten Stilnorm“ entspricht: „Eine Grundlage dafür bietet die Stilebene, die von der sog. bildungstragenden Schicht in der gesprochenen Alltagsrede [...] gewöhnlich eingehalten wird; sie müsste von territorialen Abweichungen und individuellen Schwankungen und Entgleisungen gereinigt werden.“ Hinter dieser Auffassung steht die Sicht, dass es tatsächlich so etwas wie einen umgangssprachlichen Standard gibt, den man in allen Situationen gleichermaßen gut verwenden kann. Spiekermann (2007: 12) stellt dagegen fest, dass Alltagssprache „nun aber durchaus nicht mit einer variationsfreien Standardsprache gleichzusetzen“ ist. Dies wird von den DaF-*Lernenden* nicht unbedingt negativ empfunden, bei den DaF-*Lehrenden* dagegen herrscht aber eher Skepsis:

Aus Befragungen ist bekannt, dass Lerner und Lernerinnen oft offener für die Behandlung regionaler Varietäten sind als ihre Lehrer und Lehrerinnen [...]. Gerade was passive Kenntnisse in regionalen Varietäten anbetrifft, wünscht sich zumindest ein Teil der Lerner/Lernerinnen eine intensivere Auseinandersetzung als Lehrer/Lehrerinnen dies oft für nötig und vor allem für möglich halten. (Spiekermann 2007: 12)

Dieses Bedürfnis der Lernenden ist sicherlich darin begründet, dass aus der persönlichen Erfahrung der Wechsel zwischen Varietäten wichtige Funktionen erfüllt. Das wird unter anderem daran deutlich, dass in Fremdsprachenseminaren von den Lernenden immer sehr schnell Fragen nach Schimpfwörtern, informellen Begrüßungsfloskeln, Dialektausdrücken oder Verabschiedungsmustern gestellt werden und das Wissen um solche Formen sehr begehrt ist. Dass es z.B. in Deutschland zahlreiche Dialekte gibt, ist auch im Ausland bekannt. Entsprechend wird von den Lehrenden erwartet, dass sie die Dialekte thematisieren, da sie einen „Möglichkeitsraum“ (Macha 1991: 2) des alltagssprachlichen Kommunizierens konstituieren:

Das einsprachig-dialektale Individuum stellt in der heutigen Gesellschaft sicherlich eine höchst seltene Erscheinung dar. Weitaus häufiger beobachtet man Personen, die sich mehr oder minder souverän in einem Möglichkeitsraum zwischen Dialekt und Standardsprache bewegen, einem Möglichkeitsraum, der sich im Zusammenhang mit veränderten sprachhistorischen Konstellationen zunehmend ausgeformt hat. (Macha 1991: 2)

Die Thematisierung von Dialekten geschieht im Unterricht aber nur sehr selten, und der Grund dafür liegt bei den Lehrenden:

Nach den Erfahrungsberichten einer Deutschschweizerin, die an einer australischen Hochschule Deutsch unterrichtet, stehen die Studierenden der Plurizentrik der deutschen Sprache durchaus offen gegenüber, während andererseits deutschstammige Kolleginnen und Kollegen ‚fremde‘ Standardvarietäten weder kennen noch als gleichberechtigte Norm anerkennen. (Maijala 2009: 448)

Weshalb herrscht dann also diese Kluft zwischen dem Bedürfnis der Lernenden, ein Basiswissen über Varietäten zu erhalten, und der ablehnenden Haltung der Lehrenden gegen eine solche Thematisierung von Dialekten oder Registern? Davies (2009) sieht den Grund darin, dass den LehrerInnen zwar durchaus bewusst ist, dass es eine systematische und an Dialekte und Register gebundene Normvarianz im Deutschen gibt, dass sie aber diese Kenntnis meist aus Gründen mangelnden Faktenwissens nur selten umsetzen. Hennig (2003: 80) geht noch einen Schritt weiter und konstatiert eine „mangelnde Reflexion sprach- und grammatiktheoretischer Voraussetzungen für eine Änderung des Normverständnisses“, d.h. sie sieht die Schuld primär bei der universitären Ausbildung sowie den Grammatiken, die immer noch an einer Fiktion des schriftsprachlich orientierten Standards festhalten. Die Fokussierung auf einen festen Standard des Deutschen führt dazu, dass die LehrerInnen einer „Ideologie des Standards“ (Durrell/Langer 2005) verhaftet sind, die eine Behandlung von Variation im Unterricht weitgehend unterbindet – was wiederum dazu führt, dass auch die SchülerInnen und StudentInnen diese Ideologie erwerben: „Die Einstellungen der Lehrer bleiben [...] weitgehend der Ideologie des Standards verhaftet, und die Studenten werden nicht systematisch auf die Art und die Rolle der Variation im heutigen Deutsch aufmerksam gemacht.“ (Durrell/Langer 2005: 313)

Alle drei Erklärungsansätze – mangelndes Faktenwissen, mangelndes Wissen über Normierungsprozesse und, darauf aufbauend, eine Ideologie des Standards – greifen ineinander, mit dem Resultat, dass Varietäten im Unterricht weitgehend ausgeklammert werden. Das Wissen der LehrerInnen muss also auch im Bereich der Varietätenkenntnisse erweitert werden, damit die Lernenden zumindest „passive Kenntnisse“ (Spiekermann 2007: 12) über Dialekte und Register erwerben können (vgl. auch Kelle 2001 zu Dialektmerkmalen in der Chat-Kommunikation).

Als Fazit der Diskussion, über welche Fähigkeiten die Lehrenden verfügen müssen, kann abschließend noch einmal auf das oben erwähnte Zitat von Helbig (1992: 155) verwiesen werden, dass das „Maximum das Optimum“ darstellt. Vieles von dem, was Lehrende über die Strukturen von Sprache-in-Interaktion, die syntaktischen Strukturen gesprochener Sprache, die Veränderung von Normen und die Varietäten des Deutschen wissen, kann und soll eher nicht im Unterricht thematisiert werden, denn das „Lernen überflüssiger Regeln schadet nicht nur dem Lernerfolg und produziert unnötige Fehler, sondern es beschädigt auch das Ansehen der zu lernenden Sprache, die dann als schwer erlernbar gilt und immer weniger Interessenten findet.“ (Hentschel 2002: 111) Für die Lehrenden auf der anderen Seite ist dieses Wissen aber nötig, damit

- Lerneräußerungen korrekt bewertet werden können,
- die Potentiale der Muttersprache der Lernenden für den Erwerb der Fremdsprache genutzt werden können, indem auf parallele oder gar universale Strukturen (beispielsweise des Turn-Taking-Systems) verwiesen wird,⁵²
- bei Bedarf (z.B. einem konkreten bevorstehenden Aufenthalt in Deutschland in einer bestimmten Region) auf Dialekte eingegangen werden kann,
- mündliche und schriftliche Äußerungen in Bezug auf ihre stilistische und situationale Angemessenheit beurteilt werden können und
- sich ändernde Normen im Unterricht berücksichtigt werden (z.B. die Tatsache, dass es sich bei *hallo* und *tschüss* nicht mehr um saloppe Grußformen handelt, die nur zwischen Bekannten eingesetzt werden, sondern um unmarkierte Umgangssprache; vgl. Linke 2000).

Während also für die LehrerInnen gilt, dass das „Maximum das Optimum“ ist, muss für die LernerInnen der Lehrstoff deutlich reduziert werden.

4.6.4 Wie viel Wissen über Sprache-in-Interaktion vertragen DaF-Lernende?

Grammatikwissen bildet zwar die Grundlage für das Beherrschen einer Sprache, das Verfügen über eine „korrekte“ Grammatik aber „spielt in der interlingualen Kommunikation häufig aber nur eine untergeordnete Rolle“ (Liang 1992: 66). Das liegt daran, dass in tatsächlichen Interaktionen zwischen einem Deutschlernenden und einem Muttersprachler grammatische Fehler „schon außeror-

⁵² „Ein ‚Das ist ja genauso wie bei uns!‘ hilft naturgemäß sehr beim Bau einer Brücke zur anderen Sprache, und das Bewusstsein, dass die Zahl der wirklich fremden, neu zu lernenden Regeln nicht wirklich groß ist, tut ein Übriges.“ (Hentschel 2002: 111)

dentlich gravierend sein [müssen], wenn an ihnen das Zustandekommen von Verständigung scheitern soll.“ Von weitaus größerer Bedeutung sind dagegen die „Kenntnisse der kulturpragmatischen Regeln des Kommunikationspartners“, da ein Abweichen von diesen Regeln zu „Unverständlichkeit bzw. Missverständnissen und damit verbundenem Unbehagen“ (Liang 1992: 66) führen kann. Um solche interaktional ausgerichteten Phänomene geht es der Gesprächsanalyse, und es ist nun zu überlegen, wie viel Wissen über die Struktur von Gesprächen für die Lernenden notwendig ist. Bose/Schwarze (2007: 2) stellen für den Fremdsprachenunterricht Deutsch fest, dass die Lernenden an „Téchne-basierten Fähigkeiten zur Gesprächsbeteiligung und -führung sehr interessiert“ sind,⁵³ diese Vermittlung aber „mit vielen Problemen behaftet“ ist, da solche Fähigkeiten nicht isoliert vermittelt werden können (Bose/Schwarze bescheinigen solchen Reduktionsversuchen ein „instrumentalistisches Rhetorikverständnis“) und die „Komplexität des Gegenstandes *Gespräch* nicht zu reduzieren“⁵⁴ ist. Die „Realisationen bestimmter Gesprächspraktiken weisen eine große Variation in Abhängigkeit von der kommunikativen Situation auf, sodass sie nur unter großem Verlust auf ein Muster und somit für die Didaktik auf eine instrumentelle Fähigkeit zu reduzieren sind“ (Bose/Schwarze 2007: 2). Bose/Schwarze schlagen daher vor, „Typisierungen mündlicher dialogischer Kommunikationen zu entwerfen hinsichtlich der Gesprächstypen, -strukturen und -verläufe“, und diese im Unterricht zu thematisieren. Auch Lüger (2009: 28) befürwortet die Verwendung von Gesprächen im Unterricht⁵⁵ und hält es für ein notwendiges Lernziel, die LernerInnen für die „mikrostrukturellen Besonderheiten gesprochener Sprache zu sensibilisieren“. Dies sollte „nicht nur im Fortgeschrittenenunterricht“ geschehen, da die Analyse von Gesprächen so wichtige – und im Referenzrahmen explizit benannte (vgl. Lüger 2009: 34) – Bereiche tangiert wie „die kontextuelle Einpassung“, die Fähigkeit „Bewertungen abzufedern“ und „Dissens zu vermeiden“, die „intentions- und adressatenorientierte Äußerungsgestaltung“ und dabei vor allem auch die „Details, die hier das gemeinsame Hervorbringen von Dialogbeiträgen veranschaulichen und für Aha-

⁵³ Gemeint sind konkrete Mustervorgaben im Sinne von „wie führe ich die sprachliche Aktivität X möglichst effektiv und effizient durch“.

⁵⁴ Vgl. auch Lüger (2009), der die Problematik herausstellt, dass authentische Gespräche sehr komplex sind und somit die Lehrenden wie die Lernenden vor große Herausforderungen im Unterricht stellen.

⁵⁵ Lüger (2009: 31) legt ebenfalls einen besonderen Fokus auf verfestigte Routinen der Gesprächsorganisation wie zum Beispiel die „Eröffnungs- und Beendigungsphasen; hier sind in aller Regel feste Ablaufmuster erwartbar, was jedoch gelegentliche Abweichungen nicht ausschließt.“

Erlebnisse sorgen können“. Letzteres betrifft vor allem die notorisch schwierig zu vermittelnden Partikeln des Deutschen, deren Verwendung sehr viel einfacher zu verstehen ist, wenn man sie in ihrer Funktion in der konkreten Interaktion beobachten kann. Die Lernziele sind nach Lüger durchaus realistisch im Unterricht umsetzbar durch ein „Abspielen entsprechender Dialogpassagen und mit Hilfe leicht ‚normalisierter‘ Umschriften“ (Lüger 2009: 28).

Von dem Wissen der Lehrenden über den Aufbau von Sprache-in-Interaktion sollen also die Aspekte weitergegeben werden, die

- direkt mit den im Referenzrahmen genannten kommunikativen, die interpersonale Ebene betreffenden Fähigkeiten zusammenhängen (vgl. die Auflistung von Lüger einige Zeilen zuvor) und die
- syntaktische Strukturen betreffen, die ausschließlich über ihre Funktion im Bereich der Gesprächsorganisation (sequenzielle Strukturierungsmittel wie Diskursmarker und Vergewisserungssignale oder interpersonale Strukturierungsmittel wie „Erkenntnisprozessmarker“ (Imo 2009) oder Antwortsignale) verstehbar werden.

Speziell das interaktionale Kommunizieren hat einen hohen Stellenwert für die meisten DaF-Lernenden. Je näher an Deutschland die Lernenden wohnen, desto höher ist die Chance, dass ihr primäres Lernziel im Beherrschendes vor allem der gesprochenen Sprache besteht (vgl. Durrell 2006). In diesem Fall möchte der Lerner also „vor allem eines lernen [...]: im Rahmen von dialogischen Kommunikationssituationen spontan Gesprochenes zu verstehen und sich selbst spontan zu äußern“⁵⁶ (Strauss 1979: 33; vgl. auch Schreiter 1996: 63, die es für „selbstverständlich“ ansieht, dass DaF-Lernenden primär die Kompetenz, sich im Alltag zu verständigen, vermittelt werden soll). In seiner Diskussion der Möglichkeiten, die Forschungsergebnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung zum fremdsprachendidaktischen Unterrichtsthema zu machen, schränkt Fiehler (2007b: 470) den in Frage kommenden Lehrbereich deutlich ein:

Vieles von dem, was kognitiv über die Besonderheiten der gesprochenen Sprache vermittelt wird, kann und muss nicht als praktische Fertigkeiten gelehrt werden:

- Kann nicht gelehrt werden, weil die Phänomene nicht bewusst kontrollierbar sind (z.B. Synchronisation von verbalen Äußerungen und Gesten).

⁵⁶ Das gilt im Übrigen auch für den Muttersprachunterricht, wie Felder (2003: 44) betont: „Der mündliche Sprachgebrauch [...] ist für das berufliche wie auch für das private Leben grundlegend und gehört deshalb unbestritten zu den grundlegenden Qualifikationen, über die jeder einzelne – in der sog. multimedial dominierten Informationsgesellschaft – im Rahmen eines Handlungsrepertoires verfügen sollte.“ (Felder 2003: 44)

- Muss nicht gelehrt werden, weil die Phänomene sprach-/kulturübergreifend gleich sind (z.B. Retraktion bei Reparaturen).

Dieses Wissen wird in der Ausbildung der *Lehrenden* erworben und ist notwendig, um die Strukturen von Sprache-in-Interaktion verstehen (und somit auch bewerten) zu können, ist aber nicht als an die *Lernenden* zu vermittelndes Wissen zu verstehen. Für andere Bereiche gilt dies aber nicht:

Vieles kann systematisch gelehrt werden:

Welche Rezeptionspartikeln gibt es im Deutschen und wie werden sie gebraucht (verschiedene Formen von *hm* und *ja*)?

Wann sind „Vorschleifungen“ möglich bzw. üblich?

Welche spezifisch mündlichen syntaktischen Konstruktionen sind möglich bzw. üblich?

Mit welchen Mitteln mache ich auf freundliche Art deutlich, dass ich das Rederecht behalten will? (Fiehler 2007b: 470)

All diese von Fiehler genannten systematischen und somit auch zu vermittelnden Phänomene sind in der Tat zentral für das Beherrschung einer Sprache: Sie decken sich im Übrigen zu großen Teilen mit den Lehrzielen, die im Bereich der Vermittlung von Erkenntnissen aus der Gesprächsforschung im vorigen Abschnitt thematisiert wurden. Allerdings geht die Analyse von Strukturen der gesprochenen Sprache noch weiter. Es geht im Kern darum, grundsätzlich *alle* syntaktischen Strukturen in Bezug auf ihre Funktionen im Verwendungskontext zu sehen. So definieren Boettcher/Sitta (1983: 374) Grammatik als „die Beschreibung der Wirkungen bestimmter konkreter (üblicher und unüblicher) syntaktischer / phonetischer / semantischer Sprachverwendungen in Äußerungs- / Schreibsituationen und die Regelbedingungen solcher Wirkungen.“ Ähnlich argumentiert auch Hoffmann (2006: 44) mit seinem Konzept des „funktionalen Grammatikunterrichts“, in dem „Formen immer im Blick auf ihre Funktion im sprachlichen Handeln“ vermittelt werden. Die Vorteile liegen auf der Hand: Ein „sinnentleerter Kategoriendrill“ wird vermieden und das „Kriterium der Funktion ermöglicht auch einen sprachenvergleichenden Zweitsprachunterricht, den wir heute so dringend brauchen.“ Selbst in Bezug auf scheinbar so abstrakte und auf die Morphologie und Distribution reduzierbare Einheiten wie Wortarten stellt Hoffmann (2009: 947) heraus, dass diese funktional gelehrt werden können: „Zu zeigen ist etwa, wie die prozessuale Dynamik in sprachlicher Gliederung zugänglich gemacht werden kann, welche Momente der subjektiven Vorgeschichte des Handelns diskursiv transparent gemacht werden können [...].“ (Hoffmann 2009: 947) Eine ausführliche Untersuchung von Ahrenholz (2007) illustriert beispielhaft, welche Potenziale eine am gesprochensprachlichen Datenmaterial und an der Funktion orientierte Vermittlung von Grammatik hat: Ahrenholz zeigt, dass Demonstrativa systematisch in den

Lehrwerken an der Sprachrealität vorbei gelehrt werden und dass eine Berücksichtigung des tatsächlichen Gebrauchs (zu dem auch die oft kritisierte Verwendung von Artikeln bzw. Demonstrativpronomen zur Personenbezeichnung gehört) den Lehrstoff nicht etwa komplizierter, sondern im Gegenteil leichter verständlich macht.

Von dem Wissen der Lehrenden über die syntaktischen Strukturen von Sprache-in-Interaktion sollen also so viele Aspekte weitergegeben werden, dass der Sprachunterricht konsequent zu einem interaktional und funktional orientierten Unterricht gemacht wird. Das bedeutet, dass

- selbst kerngrammatische Einheiten wie Wortarten oder Satzmuster in Bezug auf ihre Funktionen in der tatsächlichen Verwendung in Gesprächen gelehrt werden sollten (und zum Beispiel dann auch Matrixsätze mit folgenden Hauptsätzen oder die uneigentliche Verbspitzenstellung als funktionale Mittel behandelt werden müssen) und dass darüber hinaus auch
- der weite Bereich rein gesprächstypischer Einheiten (Partikeln, Floskeln zur Bewertung von Äußerungen, Präsequenzen, Einleitungsfloskeln zum Erzählen von Geschichten etc.) thematisiert werden muss, da er zentral für den Erwerb von sprachlich-interaktionaler Kompetenz ist.

Als letzter Punkt soll hier noch das Wissen über Sprachwandelprozesse und sich ändernde Sprachnormen angesprochen werden. Das aktive Wissen über Sprachwandelprozesse ist für die Lernenden in den meisten Fällen nicht zentral und dient eher den Lehrenden dazu, den Unterricht im Laufe der Zeit an die sich ändernden Sprachnormen in Deutschland anzupassen. Als eigener Vermittlungsgegenstand ist es – mit Ausnahme beispielsweise von DaF-Seminaren im universitären Kontext – eher nicht angebracht. Allerdings heißt das nicht, dass dieses Wissen nicht implizit, d.h. im Zusammenhang mit der Behandlung bestimmter Phänomene, mit vermittelt werden muss: Sobald Varietäten des Deutschen thematisiert werden, muss zwangsläufig auf die Normenfrage eingegangen werden, d.h. die Frage, in welchem Kontext man eine Varietät typischerweise verwendet. Konkret bedeutet das, dass bei der Behandlung von 1. dem Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache, 2. dem Verhältnis von unterschiedlichen stilistischen Varianten (Registern) und 3. dem Verhältnis von regionalen Varietäten die existierenden und sich ändernden Sprachnormen thematisiert werden müssen. Berend/Knipf-Komlósi (2006: 173) bringen dieses Problem auf den Punkt. Sie fordern für den Sprachunterricht in Osteuropa, dass die „informelle Standardvarietät des Deutschen“ in der Lehre „mehr in den Vordergrund“ gerückt werden sollte, die sie als „die Variation der informellen Sprechweise, die den Kontrast zum Schriftdeutschen („Standardsprache“) ausmacht“ bezeichnen. Die Schriftsprache soll zwar weiterhin gelehrt

werden und auch einen prominenten Stellenwert im Unterricht behalten, „im Kontrast dazu“ soll aber das „lockere‘ Standarddeutsch“ vermittelt werden. Dies ist nur möglich, wenn eine „reflektierte Behandlung der Variation“ im Unterricht eingesetzt wird. Die Lehrenden sind „aufgefordert, im Deutschunterricht das traditionelle Schema *richtig – nicht richtig* aufzugeben und einen neuen, reflektierten Umgang mit Variation zu beginnen.“ Ganz ähnlich argumentiert auch Durrell (2006: 117):

Für eine Mehrheit gebildeter Deutscher stellt es [das umgangssprachliche Register; W.I.] die natürliche übliche Sprachform in alltäglichen Gesprächen dar. Wenn Ausländer Deutsch lernen wollen, um praktisch mit deutschen Muttersprachlern im Alltag zu kommunizieren, dann müssen sie eben diese Varietät beherrschen – sowohl aktiv als auch passiv. Es genügt nicht, wenn sie lediglich eine Varietät sprechen lernen, der die standardsprachlichen Normen zu Grunde liegen, und die daher auf dem Register des formellen Schrifttums beruht und von dem Deutsch, das Muttersprachler in informellen Situationen natürlich verwenden, stark abweicht. (Durrell 2006: 117)

Während im Unterricht des Englischen als Fremdsprache nach Durrell in den Lehrwerken „schon lange eine vollständige Beachtung typischer Merkmale der alltäglichen britischen oder amerikanischen Sprechweise“ gegeben ist und somit auch eine Kanonisierung stattgefunden hat, ist für das Deutsche sowohl die Beschreibung der Phänomene an sich als auch deren Bewertung unter einem normativen Gesichtspunkt mangelhaft: „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.“ (Durrell 2006: 119)

Im Zuge der Thematisierung der Unterschiede zwischen Schrift- und Alltagssprache (bzw., in der Terminologie der vorliegenden Arbeit, zwischen monologischer und interaktionaler Sprache) müssen also den SchülerInnen die Normen vermittelt werden, die für ein bewusstes Wählen der alltagssprachlichen oder schriftsprachlichen Varietäten maßgeblich sind (beispielhaft dafür die Veränderung der Grußformeln, wie sie Linke 2000 beschrieben hat). Bachmann-Stein (2009: 183) fordert, die „relative Geringschätzung der Mündlichkeit“ im Fremdsprachenunterricht aufzugeben und „nicht nur mediale Mündlichkeit zu fördern, sondern immer auch konzeptionelle Mündlichkeit“⁵⁷ (Bachmann-Stein 2009: 185). Das Modell der konzeptionellen Mündlichkeit und

⁵⁷ Vgl. auch Massler (2008: 1), die an dem „Fokus auf sprachliche Korrektheit“ im Fremdsprachenunterricht kritisiert, dass er in einer „Hemmung der Lernenden, sich frei zu äußern“ resultiert und so dem Erwerb der kommunikativen Kompetenzen entgegensteht.

Schriftlichkeit bietet sich hier an, die unterschiedlichen Gebrauchsbedingungen, die mit sozialer Nähe und Distanz zusammenhängen und die Wahl der sprachlichen Mittel steuern, auch in einem vereinfachten, didaktischen Kontext zu thematisieren. Inwieweit neben den Registern auch die Dialekte selbst zum Thema des Unterrichts gemacht werden sollten, ist allerdings umstritten. Davies (2006: 490) fordert, dass sich der „Erwerb einer Fremdsprache nicht auf den Erwerb linguistischer Kompetenz in einer Standardvarietät beschränken sollte“, sondern dass auch „das Wissen um das Varietätengefüge der Zielsprache und um das Sprachwertsystem bzw. die Sprachwertsysteme deren Sprecher und Sprecherinnen“ Unterrichtsgegenstand sein sollten. Auch hier wird also die Normenfrage an der Vermittlung der Varietäten festgemacht. Ebenso plädiert Muhr (1997: 199) „für mehr Sprachrealismus im Unterrichtszimmer“, worunter er den Einbezug von „überregionalen/großregionalen Gebrauchsstandards“ statt der Beschränkung auf „norddeutsch geprägte Normen“ versteht, und Spiekermann (2007: 10) sieht sogar die Gefahr einer mangelhaften Vorbereitung von DaF-Lernenden auf den Sprachkontakt in Deutschland, da die Reduktion auf eine Standardsprache dazu führt, dass die Lernenden dann „eine andere Standardsprache als Muttersprachler“ sprechen und daher „viele Bestandteile der Sprache – seien es grammatische Konstruktionen oder lexikalische Einheiten“ nicht erfassen können. Auch wenn Durrell (2006: 121) den Umgang mit Sprachvariation als „wichtigen Aspekt der erweiterten Kompetenz in der Fremdsprache“ ansieht, ist die Frage noch offen, wie viel Dialektwissen den Lernenden vermittelt werden muss. Unstrittig ist allerdings, dass sie stilistische Register (v.a. in Bezug auf formelle und informelle Kommunikation) auswählen und einordnen können müssen.

Von dem Wissen der Lehrenden über die Sprachnormen und den Normenwandel im Deutschen sollen die Lernenden mindestens so viel vermittelt bekommen, dass sie

- in der Lage sind, interaktionale von monologischen Strukturen unterscheiden und situationsgemäß einsetzen und den Einsatz begründen können und
- ein Bewusstsein – nicht notwendigerweise eine tiefere Kenntnis – von den Varietäten des Deutschen und den unterschiedlichen Einsatzzwecken der Varietäten zu besitzen.

Je nach Lernerstufe (z.B. im universitären Kontext) und konkretem Einsatzzweck (z.B. Vorbereitung von DaF-StudentInnen auf einen Aufenthalt in einer bestimmten Region Deutschlands) können zusätzliche Kenntnisse hinzukommen, wie

- die passive Kenntnis von Dialekten oder gar
- die (zumindest auszugsweise) aktive Kenntnis zum Beispiel der bayrischen, schweizerdeutschen oder österreichischen Varietät.