

8 Fazit

Die Unterscheidung zwischen dem technischen Wissen der Sprecher und dem reflexiven Wissen der Linguisten gibt der beschreibenden Linguistik, die in unserer Zeit von vielen weitgehend mit der Sprachwissenschaft schlechthin gleichgesetzt wird, ihre volle Berechtigung. Denn ihre Aufgabe besteht darin, das Wissen der naiven Sprecher zu reflektieren und auf einer höheren Stufe der Erkenntnis zu formulieren. (Coseriu 1988: 229)

Die vorliegende Untersuchung zur Struktur und zum Stellenwert von Sprache-in-Interaktion hatte die folgenden Ziele:

Zum einen ging es darum, den aktuellen Stand der Forschung zu den Strukturen von Sprache-in-Interaktion darzustellen und die theoretischen und methodischen Grundannahmen darzulegen, mit deren Hilfe Sprache-in-Interaktion erforscht werden kann.

Das zweite Ziel bestand darin, zu zeigen, dass es mit dem heutigen Forschungsstand möglich ist, eine konsequent interaktional ausgerichtete Beschreibung der grammatischen Strukturen zu liefern, die einem authentischen Gespräch zu Grunde liegen. Dabei zeigte sich allerdings, dass trotz mehrerer Jahrzehnte an Forschungsgeschichte zu Sprache-in-Interaktion noch vieles ungeklärt ist: So gelingt erst seit den letzten Jahren über die Debatte zu Inkrementen (Auer 1991, 2006a, 2007b; Couper-Kuhlen/Ono 2007) und Projektorkonstruktionen (Auer 2005a, Günthner 2008a, c; Günthner/Hopper 2010; Imo 2012b; Wegner 2010) eine Annäherung an eine Methode der Bestimmung sprachlicher Einheiten in der Interaktion, die über die Prozesse der Gestaltungsöffnung und Gestaltschließung operiert (Auer 2000, 2007a, 2010).¹

Auch im Bereich der Partikeln sowie generell auf dem Gebiet des Einsatzes von unreflektierbaren Wörtern (z.B. Adverbien im Nachfeld) besteht Klärungsbedarf. Viele dieser Phänomene sind bislang noch nicht oder nur oberflächlich beschrieben worden.

Das dritte Ziel bestand darin, zu zeigen, in welchen Anwendungsfeldern das Wissen um Strukturen von Sprache-in-Interaktion relevant wird. Diese Felder betreffen (i) den Umgang mit der *computervermittelten Kommunikation*, (ii) die *Grammatikschreibung*, weiter gefasst auch die Debatte um die Setzung und

¹ Erst in Ansätzen gelingt dabei mit Hilfe von Konzepten wie „fragments“ (Hopper 2004), „Gestalten“ (Auer 2010) oder „chunks“ (Sinclair/Mauranen 2006) die Entwicklung eines Konzeptes zur Beschreibung von Einheiten, die nicht nur negativ vorgeht, wie z.B. bei Becker-Mrotzek/Brünner (2006: 29): „Zentraler Gegenstand unserer Grammatik sind erklärtermaßen Sätze. [...] Entgegen dieser Behauptung verwenden wir jedoch in mündlicher Kommunikation häufig und systematisch Äußerungen, die nicht satzförmig sind [meine Hervorhebung; W.I.].“

Begründung sprachlicher Normen und schließlich (iii) die Vermittlung der Strukturen von Sprache-in-Interaktion im Lehrkontext, wobei hier vor allem ein Schwerpunkt auf den *DaF-Unterricht* gelegt wurde.

Es hat sich gezeigt, dass empirisches Arbeiten unerlässlich für eine realistische Beschreibung des Sprachgebrauchs ist, da viele Phänomene erst durch eine qualitative Analyse entdeckt werden können. Die Aufgabe, eine umfassende Grammatik von Sprache-in-Interaktion zu liefern, ist dabei noch lange nicht abgeschlossen. Dennoch ist es möglich und auch sinnvoll, das bisher Erreichte zusammenzutragen und verstärkt in Grammatiken Eingang finden zu lassen. Das erfordert eine Reorientierung des Aufbaus von Grammatiken: Statt des Festhaltens an einer übergreifenden und als universell und grundlegend angesehenen *langue* bietet es sich an, eine Zweiteilung der Grammatiken anzustreben in einen Bereich, in dem monologisch ausgerichtete grammatische Formen diskutiert werden und einen, in dem Strukturen von Sprache-in-Interaktion thematisiert werden. In eine ähnliche Richtung geht Ágel, wenn er das „kontextgrammatische Prinzip“ einer Grammatikschreibung dem „symbolgrammatischen Prinzip“ gegenüberstellt. Letzteres ist deckungsgleich mit dem hier als „monologische Sprachverwendung“ bezeichneten Grammatikverständnis und zeichnet sich unter anderem durch die Merkmale „Kompositionalität, Kompaktheit, formale Konstanz, funktionale Eindeutigkeit, Invarianz, Diskrettheit und Segmentbezogenheit“ aus. Letzteres dagegen ist im Kontrast dazu durch Merkmale wie „Formelhaftigkeit, Analogiebildung, lose Fügung, formale Inkonsistenz, Polyfunktionalität, Varianz, Dichte und Prosodie“ gekennzeichnet (vgl. Ágel 2007: 52). Wie die Liste zeigt, enthält Ágels „kontextgrammatisches Prinzip“ bereits viele Aspekte der hier beschriebenen interaktionalen Sprachauffassung, wobei allerdings genau die Aspekte interaktionaler Orientierung (Ko-Produktion von Äußerungen und kommunikativen Projekten; ständige Ausrichtung von Äußerungen an der Reaktion des Gegenübers) fehlen. Sie sind jedoch, was die grundlegende Ausrichtung von Ágels (2007) Gegenüberstellung angeht, dort problemlos integrierbar.

Interessant ist, dass Ágel (2007) dabei die Gegenüberstellung der beiden Prinzipien explizit mit der Frage der Normierung korreliert. Er stellt dabei folgendes fest:

Normierer sind – so wie auch Linguisten – „Produkte“ der Herausbildung des Symbolgrammatischen Prinzips. Man kann sie weder abschaffen noch ersetzen. Man kann ihre Tätigkeit relativieren, indem man auf die Wirksamkeit auch des Kontextgrammatischen Prinzips verweist. (Ágel 2007: 54)

Um genau diese Wirksamkeit des „kontextgrammatischen“ oder, besser, interaktionalen Prinzips der Grammatik(be)schreibung ging es in der vorliegenden

Arbeit. Falls es gelingt, die Ergebnisse, die durch die Anwendung dieses Prinzips gewonnen werden, systematisch auch in der Grammatikschreibung – und dadurch auch im Lehrkontext – umzusetzen, wird sich dadurch zugleich auch das Normverständnis verändern, da Präskription und Deskription eng verbunden sind. Klein (2010: 108) stellt fest, dass im Bereich der Linguistik die „deskriptiven Bemühungen niemals ‚rein‘ deskriptiv sind. Diejenigen, die sich in der Öffentlichkeit eine normative Sprachwissenschaft wünschen, müssen anerkennen, dass legitime Präskriptivität nur auf wissenschaftlichen, also deskriptiven, Fundamenten ruhen kann.“ Präskriptive Aussagen können und müssen daher deutlich modifiziert werden, sobald klar wird, dass sie sich nur auf bestimmte Bereiche der Sprachverwendung beziehen können. Dies wiederum leitet über zum letzten Glied in der Kette, dem Lehrbereich. Die Veränderungen in den Kenntnissen über Sprachstrukturen und der damit einhergehenden Veränderung normativer Vorstellungen schlagen sich im Sprachunterricht nieder, und zwar zunächst im Rahmen der Kompetenz der Lehrenden, die Sprachäußerungen aus dem Bereich von Sprache-in-Interaktion einschätzen, bewerten und – wo sinnvoll – vermitteln müssen:

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. Hierfür stellt die Sprachwissenschaft dem Lehrer das erforderliche ‚Know-how‘ zur Verfügung. Das heißt natürlich nicht, dass der Lehrer linguistische Modelle und Beschreibungsverfahren explizit zum Unterrichtsgegenstand machen soll. Wichtig ist vielmehr, dass er um diese Modelle weiß und da, wo es sich vom Unterrichtsthema her anbietet, darauf Bezug nimmt. (Dürscheid 2006a: 387)

Die vorliegende Untersuchung versteht sich als ein Beitrag dazu, ein solches „linguistisches Modell und Beschreibungsverfahren“ zur Verfügung zu stellen, mit dem die Einordnung und das Verstehen interaktionaler Sprachstrukturen ermöglicht werden kann.