

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za germanistiku

Magdalena Rožanković

Gesprochene Sprache im Unterricht des Deutschen
als Fremdsprache
Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Maja Häusler

Zagreb, listopad 2013.

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung	2
2. Gesprochene-Sprache-Forschung	3
2.1. Schriftlichkeit und Mündlichkeit	3
2.2. Texttypen im digitalen Zeitalter und ihr Einfluss auf sprachliche Tendenzen	5
3. Merkmale gesprochener Sprache	7
3.1. Phonetische Ebene	8
3.2. Syntaktische Ebene	9
3.3. Lexikalische Ebene	12
3.4. Spuren der Gedankenbildung	15
4. Gesprochene Sprache und fremdsprachlicher Deutschunterricht	16
4.1. Integration gesprochener Sprache in DaF-Unterricht	17
4.2. Authentizität der Texttypen im DaF-Unterricht	19
4.2.1. Authentizität der Lehrbuchdialoge	22
4.2.2. Neue Textformen im DaF-Unterricht	25
4.3. Gesprochene Sprache und interkulturelle Kommunikation	30
4.4. Gesprochene Sprache im <i>Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen</i>	32
5. Vorschlag für eine Unterrichtseinheit mit authentischem Dialog	35
5.1. Auswahl des Dialogs	35
5.2. Transkript	36
5.3. Analyse der Merkmale im authentischen Dialog	40
5.4. Unterrichtsentwurf	43
6. Schlusswort	50
Literaturverzeichnis	48
Zusammenfassung	51
Anhang	52

1. Einführung

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Thema "Gesprochene Sprache im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache". Im ersten Teil dieser Arbeit wird der Stand der Gesprochenen-Sprache-Forschung dargestellt. Als Erstes werden die Konzepte Mündlichkeit beziehungsweise Schriftlichkeit nach Koch/Österreicher erklärt, und die Definition der "gesprochenen Sprache" von Schwitalla gegeben. Weiterhin werden die Besonderheiten der gesprochenen Sprache im Unterschied zur Schriftsprache dargestellt, wobei die interessantesten Eigenschaften für den fremdsprachlichen Deutschunterricht näher erklärt werden.

Darüber hinaus wird präsentiert, wie die gesprochene Sprache bisher in fremdsprachlichen Deutschunterricht integriert wird. Im Zusammenhang damit wird diskutiert, welche Texttypen im fremdsprachlichen Deutschunterricht gelehrt werden, und was als akzeptable und gewöhnliche Interaktion im Deutschen präsentiert wird. Im Weiteren werden Analysen von Dialogen in Lehrwerken von verschiedenen Autoren im Hinblick auf die gesprochene Sprache dargestellt. Dabei ist es nötig zu erwähnen, dass die Schüler sehr selten im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht die Gelegenheit haben, ein authentisches Gespräch zu hören, und sich dadurch auf die authentische Interaktion vorzubereiten. Anschließend wird der Einfluss der neuen Medien und des Internets auf die Entstehung der neuen Kommunikationsformen besprochen, die sich auf dem Kontinuum zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit befinden, wie zum Beispiel das Chatten. Dabei ist es wichtig die Schwierigkeiten zu erwähnen, die beim Entscheiden der Lehrkraft über die Vertretung dieser neuen Kommunikationsformen im Unterricht entstehen.

Weiterhin wird die Relevanz der gesprochenen Sprache in der Praxis durch die Kompetenzen der interkulturellen Kommunikation betont. Wenn die Schüler in der mündlichen Produktion überwiegend konzeptionell schriftliche Textsorten üben, sind sie für eine spontane, natürliche und authentische Interaktion mit Muttersprachlern nicht kompetent. Es ist sogar möglich, dass es zu Missverständnissen kommt, oder dass die DaF-Lerner in einem deutschsprachigen Land einen Kulturschock erleben. Schließlich wird die gesprochene Sprache im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* erwähnt.

Im letzten Teil der Arbeit wird ein Entwurf zur Unterrichtseinheit mit authentischen Materialien als Vorschlag gegeben, die die Fähigkeit der Lerner zur spontanen und natürlichen Interaktion fördern sollte. Als Schluss werden einige Verfahren für den Unterricht vorgeschlagen.

2. Gesprochene-Sprache-Forschung

2.1. Schriftlichkeit und Mündlichkeit

Der erste Wissenschaftler, der die Unterschiede zwischen dem gesprochenen und geschriebenen Deutsch festgehalten hat, war Otto Behaghel 1899 in einem Vortrag. Obwohl das Tonband in den 30er Jahren erfunden wurde, dauerte es mehr als 60 Jahre, bis es zu einem richtigen Forschungsfeld der Sprachwissenschaft wurde. In den 60ern begann man die "gesprochene Alltagsrede auf[zu]zeichnen und ihre sprachlichen Merkmale [zu] unterscheiden" (Schwitalla 2006: 18 f.).

Einer der ersten Versuche, die gesprochene Sprache zu definieren war, durch das Kriterium der "Spontaneität", bzw. "Natürlichkeit". Dieses Kriterium charakterisieren freie, nicht vorher festgelegte Formulierungen in natürlichen Kommunikationssituationen. Heutzutage ist in der Linguistik die Unterscheidung zwischen "medialer" vs. "konzeptioneller" Mündlichkeit und Schriftlichkeit akzeptiert. Diese Konzepte hat Ludwig Söll in der französischen Sprache erwähnt. Die medial gesprochene/geschriebene Seite wird als phonische oder grafische Präsentation von Sprache, bzw. die materielle Übertragung sprachlicher Äußerungen entweder über Schallwellen (Sprechen und Hören) oder auf einer Fläche für räumlich konstituierte Zeichen (Schreiben und Lesen) definiert (Schwitalla 2010: 425). Einfach gesagt, sind das konkrete Realisierungen sprachlicher Äußerungen, die Christa Dürscheid (2003: 39) "Medialität sprachlicher Äußerungen" nennt.

Um konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu erklären, muss man das Modell von Koch/Österreicher erwähnen, in dem zwischen den Begriffen "Nähe" und "Distanz" unterschieden wird:

Nähekommunikation findet zwischen Kommunikationspartner statt, die sich von Angesicht zu Angesicht begegnen, deren Vertrautheit miteinander Emotionen und Spontanität zulässt und die sich in einem gemeinsamen Raum befinden, innerhalb dessen sie auf Gegenstände verweisen können. Kommunikation im Distanzbereich ist gegeben, wenn die Beteiligten räumlich (Telefongespräch) oder räumlich und zeitlich (Brief) getrennt sind; wenn sie sich nicht kennen; wenn die Situation ein vorher bestimmtes Thema und Ziel hat (wie viele institutionellen Interaktionen); wenn die Kommunikation vor einem Publikum in der Öffentlichkeit geschieht. (Schwitalla 2006: 21 f.)

Daraus folgt, dass man mit konzeptioneller Mündlichkeit nächsprachliche Äußerungen formulieren kann, während man mit konzeptioneller Schriftlichkeit distanzsprachliche Äußerungen formuliert.

Im konzeptionellen Sinne gibt es keine scharfe Trennlinie zwischen der Mündlichkeit und der Schriftlichkeit, sondern nur gradweise Übergänge zwischen dem "Nähe-" und dem "Distanz-Pol". Ob ein Text näher am Nähe- oder Distanz-Pol liegt, hängt von Sprech- bzw. Kommunikationsbedingungen wie Sprecherzahl, Zeitreferenz, Grad der Vorbereitung, Zahl der Sprecherwechsel, Themafixierung und Öffentlichkeitsgrad ab. Schwitalla (2006: 22) ordnet die Sprachverwendung der Kommunikation der Distanz mit den folgenden Sprechbedingungen zu: die Tendenz in Richtung Offizialität, Öffentlichkeit und Formalität, viele Teilnehmer, die sich nicht kennen, zeitliche und räumliche Ferne, kontrollierte Emotionen und reduzierte Spontanität. Im Gegensatz dazu findet die Nähekommunikation statt, wenn sich die Beteiligten kennen, wenn sie sich sehen können, und wenn die Situation weniger vorstrukturiert ist.

Typische Beispiele für konzeptionelle Mündlichkeit sind Unterhaltungen mit Freunden und Familienangehörigen, während konzeptionell schriftliche Texte am besten durch Gesetztexte oder Formulare repräsentiert werden. Wie schon oben erwähnt, sind nicht alle Texte so einfach zu kategorisieren, ob sie eher konzeptionell geschrieben oder gesprochen sind, besonders mit der Erscheinung der neuen Medien, was auch später in der Arbeit angesprochen wird. So ist ein gesprochener Vortrag eher konzeptionell schriftlich im Gegensatz zu einem Telefonat. Anschließend wird ein privater Brief als konzeptionell mündlich im Unterschied zu einem FAZ-Artikel betrachtet. In diesem Zusammenhang nennt Schwitalla (2006: 21) auch manche schriftlosen Kulturen, die zu rituellen oder religiösen Zwecken feste Texte mit geschriebenssprachlichen Merkmalen hatten.

Heutzutage wird die öffentliche Kommunikation im deutschsprachigen Raum zunehmend informalisiert (vgl. Schwitalla 2010: 426), wobei sogar Zeitungstexte oder Werbeanzeigen, aber auch Vorträge und Moderatorenbeiträge Züge der informellen Alltäglichkeit, die bisher dem privaten Gespräch vorbehalten waren. Daraus folgt, dass nächsprachliche Formen des öffentlichen Sprechens in Radio- und Fernsehsendungen (Diskussionen, Interviews, Moderationen, Talkshows) üblich geworden sind, noch einmal verstärkt durch das dialektale und jugendsprachliche Sprechen in den Talkshows der privaten Sender. Auch in der Kommunikation gegenüber Unbekannten nimmt Informalität zu (vgl. Schwitalla 2010: 426), was auch eine Folge der neuen Medien sein kann, was im folgenden Teil näher erläutert wird.

2.2. Texttypen im digitalen Zeitalter und ihr Einfluss auf sprachliche Tendenzen

Die Erscheinung neuer Medien und neuer Texttypen wie Chat, SMS, Instant Messaging und Facebook-Status verursachte neue Tendenzen in der Sprache. Die Besonderheiten dieser digitalen Texttypen kann man sowohl in ihrer Position auf dem Kontinuum zwischen der Mündlichkeit und Schriftlichkeit als auch in medialer Kategorisierung finden. Das bedeutet, „dass die Entstehung neuer Medien auch neue Formen von geschriebener Mündlichkeit hervorbringt, und dass Texttypen innerhalb eines Mediums viel größere sprachliche Unterschiede aufweisen können als allgemeine Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit“ (Schwitalla 2010: 425). Darüber hinaus wurde das Modell Koch/Österreichers mehrfach weiterentwickelt, womit sich Dürscheid beschäftigte.

Sie erweiterte das Modell Koch/Österreichers. Erstens unterscheidet sie auf der medialen Ebene die synchronische, quasi-synchronische und asynchronische Kommunikation. Daraus ergibt sich, dass die Medialität mündlich und synchron oder mündlich und asynchron, beziehungsweise schriftlich und quasi-synchron oder schriftlich und asynchron sein kann. Die neuen Texttypen wie Chat und Instant Messaging gehören zur medial schriftlichen quasi-synchronen Kommunikation, während E-Mails, SMS und Facebook-Status zur medial schriftlichen asynchronen Kommunikation. Dürscheid (2003: 43 ff.) erklärt, dass alle neuen Texttypen medial schriftlich sind, wobei in der Regel kein direktes Feedback möglich ist. Bei der Kommunikation per E-Mail oder SMS gibt es kleinere zeitliche Verzögerungen, während das nicht der Fall beim Chat oder Instant Messaging ist. Dabei gilt es, dass sich die Kommunikationspartner in einem gemeinsamen Kommunikationsraum befinden, beziehungsweise, dass sie über einen gemeinsamen virtuellen Verweisraum verfügen, in dem sie lokal- und temporaldeiktische Äußerungen verwenden können, dass der Kommunikationskanal von beiden Seiten geöffnet ist, in dem die Kommunikationspartner direkt interagieren, und dass der Kommunikationskanal von beiden Seiten her geöffnet ist. Trotzdem bezeichnet Dürscheid das Chatten und Instant Messaging nicht als synchrone Kommunikation, weil die Kommunikationspartner einander nicht unterbrechen können oder sich simultan äußern können, wie bei der direkten Kommunikation oder Telefongespräch. Jeder Kommunikationspartner muss warten, bis der Beitrag des anderen auf dem Bildschirm erscheint. Die Quasi-Synchronie ist deshalb nicht mit der Synchronie eines medial mündlichen Texttyps vergleichbar.

Weiterhin kategorisiert Dürscheid (2003: 47) digitale Texttypen auf dem Kontinuum zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit näher dem Mündlichkeitspol. Jedoch warnt sie davor,

dass ein Geschäftsbrief oder Liebesbrief in Form einer E-Mail geschrieben werden kann, was dann die sprachlichen Merkmale der E-Mail beeinflusst. Dürscheid glaubt, dass heutzutage solche Kategorisierungen wegen der Vielzahl der Texttypen schwer möglich sind. Deshalb schlägt sie vor, dass die Medialität und der Texttyp bei der Kategorisierung genannt werden, wie zum Beispiel eine geschäftliche SMS oder ein telefonisches Beratungsgespräch. Die Medialität beeinflusst also die Konzeption des Texttyps, was dann als Ergebnis spezifische sprachliche Merkmale eines Texttypes hat (vgl. Dürscheid 2003: 49).

Bei der computervermittelten Kommunikation via elektronische Medien kommt es „zu einem Abbau formeller Schreib- und Sprechweisen zugunsten einer informelleren Umgangssprache“ (Imo 2013: 49). Weiterhin verwendet man in elektronischen und neuen Medien „syntaktische Strukturen, die bislang typischerweise mit denen der Mündlichkeit assoziiert wurden“ (Imo 2013: 49). Darüber hinaus ergibt sich, dass die computervermittelte Kommunikation sprachliche Merkmale der gesprochenen Sprache hat. Mehrere sprachliche Merkmale der gesprochenen Sprache werden im nächsten Kapitel näher erläutert. Diese Tatsache spielt eine entscheidende Rolle bei den Auswirkungen auf die Normsetzungen wegen der massiven Beteiligung aller Bevölkerung an der Kommunikation via Chat, E-Mail, Foren, SMS und so weiter (vgl. Imo 2013: 49). Schwitalla (2010: 426) geht noch einen Schritt weiter, wenn er sagt, dass „die Formulierungen von Texten in den neuen Medien, E-Mail und Instant Messaging, SMS und der Chat-Kommunikation manchmal kürzer und verdichteter gesprochensprachlich als eine durchschnittliche Alltagsunterhaltung“ sind.

Aufgrund des bisher Gesagten geht hervor, dass die Texttypen in neuen Medien wegen ihren gesprochensprachlichen Merkmalen eine wichtige Rolle bei den Entwicklungen in der Normsetzung spielen. Das bemerkt man vor allem darin, welchen Platz die gesprochene Sprache in, der für die germanistische Linguistik wichtigsten Grammatiken, der Duden-Grammatik, einnimmt. Im Unterschied zu vorigen Ausgaben, die präskriptiv und normativ orientiert waren, wird in der aktuell gültigen siebten Auflage von 2005 der gesprochenen Sprache ein ganzes Kapitel gewidmet, wobei die Unterschiede zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache nicht normativ behandelt werden, sondern eher deskriptiv und auf dem Sprachgebrauch basiert mit vielen Beispielen aus dem Internet und der Presse (vgl. Imo 2008: 156 fff.).

Das Verhältnis der Sprachverwendung und der Sprachnorm beeinflusst den Deutschunterricht, insbesondere den ausländischen Deutschunterricht, in dem die schriftsprachliche Norm gilt. Das Problem entsteht, wenn sich Deutschlernende bei der authentischen Kommunikation mit Muttersprachlern unangemessen ausdrücken, weil sie nie im

Unterricht andere Sprachvarietäten außerhalb der schriftsprachlichen Norm begegneten. In den nächsten Kapiteln wird diese Frage und Unterrichtsvorschläge für Deutschlehrer näher angesprochen. Zu diesem Punkt ist die Aufgabe des Deutschunterrichts im digitalen Zeitalter zu betonen, und zwar die situationsangemessene Sprachverwendung, praktische Begegnung mit den Texttypen der computervermittelten Kommunikation, und die Einheitlichkeit zwischen kommunikativen Bedingungen und Form, sowie dem Medium und der Sprache zu zeigen (vgl. Imo 2008: 175).

3. Merkmale gesprochener Sprache

In diesem Teil werden die Merkmale gesprochener Sprache beschrieben, die in erster Linie für den fremdsprachlichen Deutschunterricht wichtig sind. Für die Beschreibung der gesprochenen Sprache werden andere Kategorien als für die geschriebene Sprache gebraucht. Die Relevanz der gesprochenen Sprache in der Linguistik beweist eine mehr oder weniger umfangreiche Berücksichtigung der gesprochenen Sprache in der „Duden-Grammatik“ seit der Auflage von 2005. Trotzdem warnt Schwitalla (2006: 19) davor, dass dem Gesprochenen und Geschriebenen eine jeweils andere Sprache als spezifisches „Sprachsystem“ (langue) zugrunde liegt. Mit diesem Begriff wird nur eine abkürzende Redeweise aufgegriffen, die eigentliche „Sprachverwendung“ heißen müsste.

Wie im zweiten Kapitel schon erwähnt, kann die gesprochene Sprache in ihrer Realisierungsweise sowohl mündlich als auch schriftlich sein. In diesem Überblick liegt der Schwerpunkt überwiegend auf der mündlichen Realisierungsweise, weil sich die Merkmale gesprochener Sprache am besten bemerken lassen, wenn sie mündlich realisiert wird. Erstens werden phonetische Merkmale gesprochener Sprache angesprochen. Dann werden syntaktische Aspekte erläutert. Schließlich werden lexikalische Eigenschaften der gesprochenen Sprache erwähnt.

3.1. Phonetische Ebene

Auf der phonetischen Ebene der Sprache wird normalerweise von der Stimme und Prosodie gesprochen. Was die gesprochene Sprache betrifft, sind diese Elemente auch wichtig. Jedoch werden sie hier nicht näher erläutert, weil sie für die Vermittlung der gesprochenen Sprache im fremdsprachlichen Deutschunterricht nicht von großer Bedeutung sind. Die prosodischen Elemente wie Stimmlage, Sprachgeschwindigkeit, Lautstärke und Tonhöhe treten im Fremdsprachenunterricht auch außerhalb der Vermittlung der gesprochenen Sprache auf, wie zum Beispiel beim Vorlesen oder Sprechen. Die Prosodie gestaltet die mündliche Kommunikation im Allgemeinen. Deswegen ist es hier unnötig, den Akzent, die Pausen, die Intonation und den Rhythmus zu erwähnen.

Trotzdem gibt es ein Phänomen, das im Kontext der gesprochenen Sprache herausgesondert werden soll. Das sind Pausen. In einem vorbereiteten Vortrag und bei der freien Rede kommt es auf unterschiedlichen Stellen und aus unterschiedlichen Gründen zu Pausen. Schwitalla (2006: 76) nennt die Pausen in gesprochener Sprache „gefüllte“ Pausen. Die Bezeichnung weist auf die Tatsache hin, dass der Sprecher nicht still bleibt, sondern doch manche Laute äußert, wie zum Beispiel *äh*, *öh* oder *m*: Diese Pausen gehören zu den Gesprächspartikeln und signalisieren, dass der Sprecher die Sprecherrolle ergreifen oder behalten will. In diesem Zusammenhang kann auch die Verzögerung erwähnt werden. Sie kommt vor, wenn man unangenehme Themen oder dispräferierte Antwortzüge gesichtsschonend vorbringt, wie beispielsweise beim Widersprechen und bei der Kritik, beim Nicht-Zustimmen einer Wertung oder beim offenen Ablehnen.

Was für den DaF-Unterricht viel wichtiger ist, sind Phänomene, die mit dem Hörverstehen verbunden sind. Dabei ist die Lautung besonders interessant, weil viele Abweichungen von der Norm in gesprochener Sprache vorkommen. Als Norm wird die Explizitlautung bezeichnet, bei der die Grapheme der Schriftsprache vollständig lautlich umgesetzt werden. Die Explizitlautung ist als eine anzustrebende Norm und ein normierter Standard anzusehen (vgl. Dudenredaktion 2009: 1196). In gesprochener Sprache kommt es jedoch zu Abweichungen, die Einzelwörter oder mehrere Wörter im Zusammenhang betreffen. Diese Veränderungen sind Wegfall von Vokalen oder Konsonanten, Assimilation, Verschmelzung und Abschwächung. Die folgenden Beispiele kommen beim Sprechen sehr häufig vor (vgl. Schwitalla 2006: 39; Dudenredaktion 2009: 1197 f.):

1. Wegfall von Konsonanten oder Vokalen: nicht [niç], er ist [ʔe:ɐ'ɪs], reden ['re:dn], einen [nən]
2. Assimilation: haben ['ha:m], kommen ['kɔm], eben ['e:bm]
3. Verschmelzung: auf dem ['ʔaʊfm], in der ['ʔɪnə], muss ich ['musiç]
4. Abschwächung: hast du ['hastə], weißt du ['vajstə], willst du ['vɪlstə]

Trotz dieser Verkürzungen beim Sprechen ist es möglich, die Äußerungen zu verstehen, weil ungefähr gleiche Wortverbindungen auftreten. Es ist wichtig, die Veränderungen bei der Lautung den Lernern bewusst zu machen, um ihnen das Verstehen zu erleichtern. Mit den zunehmenden Sprachkenntnissen werden bei Lernenden auch die Verkürzungen in den Äußerungen auftreten.

3.2. Syntaktische Ebene

Einige spezifische syntaktische Konstruktionen kommen in der gesprochenen Sprache sehr oft vor, weil man beim Sprechen im Verlauf des Sprechens eine syntaktische Struktur verändern, wiederholen oder unterbrechen kann. Solche Konstruktionen erleichtern die mündliche Verständigung und erscheinen in erster Linie nur in der gesprochenen Sprache. Deswegen sind sie für DaF-Lerner problematisch. Die Lerner stoßen auf die Konstruktionen im Fremdsprachenunterricht sehr selten auf. Sollten sie in der realen Interaktion so eine syntaktische Konstruktion hören, könnten die Lerner denken, dass diese ungrammatisch ist. Daher ist es nötig, im fremdsprachlichen Deutschunterricht diese syntaktischen Konstruktionen den Lernenden aufmerksam zu machen.

Eine syntaktische Konstruktion, die jeder Fremdsprachenlerner auch aus der eigenen Muttersprache kennt, sind Ellipsen, die auch Kurzformen oder nicht satzförmige Äußerungen genannt werden. Die Duden-Grammatik (2009: 1213) definiert Ellipsen als vollständige kommunikative Handlungen, „die in der Form nicht dem prototypischen schriftsprachlichen Satz mit Referenz und Prädikation“ entsprechen. Zusätzlich erklärt Schwitalla (2006: 108), dass bei Ellipsen ein Teil der Aussage, der kognitiv durch die Situationswahrnehmung, einen gemeinsamen Handlungsplan oder aufgrund von Weltwissen gegeben ist, nicht versprachlicht wird. Manche Satzteile werden weggelassen, da sie aus dem gemeinsamen syntaktischen oder semantischen Kontext des Sprechers und Hörers erschlossen werden können (vgl. Schwitalla 2006: 102). Dadurch wird störende Redundanz in der Äußerung vermieden (Dudenredaktion 2009: 894). Die Verwendung von Ellipsen in der mündlichen Kommunikation basiert auf dem sprachökonomischen Prinzip, „nach dem man nicht mehr zu sagen braucht, als für den Hörer

zum Verständnis des Mitzuteilenden nötig ist“ (Schwitalla 2006: 103). Als typische Beispiele solcher nicht satzförmiger Äußerungen gibt die Duden-Grammatik (2006: 894, 1213) die Folgenden: Aufforderungen wie *zur Sache*, Fragen wie *Noch Fragen?*, Warnungen wie *Feuer!*, Grüße wie *Guten Morgen*, Antworten auf Ja/Nein-Fragen wie *ja, nein, keine Ahnung*, Bewertungen wie *richtig, gut*, Antworten auf W-Fragen wie *Ich auch* („Ich habe das Ticket schon gestern gebucht.“ – „Ich auch.“ = Ich habe es auch schon gestern gebucht.“). Was den fremdsprachlichen Deutschunterricht angeht, wird es oft von Lernern gefordert, in ganzen Sätzen zu sprechen. Im Gegensatz dazu ist es ratsam, ihnen bei freier Produktion zu erlauben, Ellipsen zu verwenden, und dadurch die Natürlichkeit in der Kommunikation zu erlernen.

Eine besondere Kurzform in der gesprochenen Sprache sind einfache Aussagen mit Verberststellung, die in der geschriebenen Sprache Verbzweitstellung haben. Die Duden-Grammatik (2009: 1209) erklärt, dass solche Sätze in der mündlichen Kommunikation korrekt sind, obwohl es scheint, als ob ein Element im Satz fehlt. In diesem Sinne sind Sätze mit Verberststellung den Ellipsen ähnlich, weil häufig ein Pronomen fehlen würde, wie beispielsweise *das, es oder ich*. Im Weiteren sind die Beispiele aus der Duden-Grammatik (2009: 1208 f.) angeführt:

wundert mich nicht
geht mich nichts an
find ich auch
glaub ich nicht
macht nichts

Die meisten dieser Äußerungen haben in der gesprochenen Sprache eine pragmatische Funktion, wie beispielsweise eine Bewertung, einen Kommentar, eine Modalisierung oder Elaborierung und eine Antwort. Sie beziehen sich auch auf die Vorgängeräußerung und sind oft formelhaft. Die Funktion der Verberststellung ist die Verdeutlichung des engen Bezugs zwischen den Äußerungen (Dudenredaktion 2009: 1209).

Nach Schwitalla (2006: 107) stellen viele Sätze mit Verberststellung einen engeren Kontextbezug zum vorhergehenden Satz her und setzen diesen als gegebenes Gesprächsthema voraus. Dies kommt in Erzählungen oft vor, wenn neue Handlungsschritte mitgeteilt werden. In der Duden-Grammatik (2009: 1209) wird die Funktion der Verberststellung in solchen Fällen als die Betonung der Handlung und der gerafften Form von Handlungssequenzen erklärt.

Weiterhin kommt die Ausklammerung auf der syntaktischen Ebene in der gesprochenen Sprache oft vor. Darunter werden sprachliche Einheiten verstanden, die nach der Satzklammer

produziert werden (vgl. Schwitalla 2006: 117). Es werden vor allem Präpositionalphrasen, ferne Konjunkionalphrasen mit vergleichender Bedeutung ausgeklammert wie zum Beispiel (Dudenredaktion 2009: 887, 1211):

..., weil die total unterdrückt sind in China.

Anna hatte das Ergebnis schneller ausgerechnet als alle anderen.

Im Hinblick auf das Arbeitsgedächtnis gibt es Schwitalla (2006: 117) nach keinen Grund für Ausklammerung. Nur bei längeren Nebensätzen könnte die Ausklammerung nötig sein.

Es gibt auch Phrasen mit dem Charakter von Zusätzen, die auch im Nachfeld stehen können (Dudenredaktion 2009: 887; Schwitalla 2006: 115):

Otto hatte wieder geschnarcht, und zwar die ganze Nacht.

Du hast wieder geraucht, nicht wahr?

Hatte ich nicht gedacht: an Ohrschutzpfropfen.

Wo wir zum Essen gegangen sind, mein Kollege und ich.

Einige Autoren unterscheiden solche Phrasen von den Ausklammerungen und bezeichnen sie als Nachtrag oder Rechtsherausstellung (Schwitalla 2006: 115 f.; Dudenredaktion 2009: 1211). Im Unterschied zur Ausklammerung werden sie beim Sprechen durch eine Pause gekennzeichnet.

Die Ausklammerungen und Nachträgen haben ähnliche Funktion: „die Präzisierung oder Einfälle, die dem Sprecher im Verlauf der Satzproduktion kommen“ (Schwitalla 2006: 117). Jedoch unterscheiden sich die Nachträge und Ausklammerungen, wenn es um Rederecht geht. Einerseits verwendet der Sprecher den Nachtrag, um das Wort noch einmal zu ergreifen. Andererseits besteht die Möglichkeit, das Rederecht zu verlieren, wenn eine Phrase ausgeklammert wird. Deshalb vermeidet der Sprecher in manchen Situationen die Ausklammerung. Obwohl die Meinung herrschte, dass die Ausklammerung typisch für die gesprochene Sprache und mündliche Kommunikation ist, tritt diese Tendenz immer öfter auch in der Schriftsprache auf.

Im Gegensatz dazu kommen die folgenden Konstruktionen ausschließlich in der gesprochenen Sprache vor. Das sind Subjunktionen mit Verbzweitstellung (weil, obwohl, während, wobei). In der Schriftsprache leiten alle diese Subjunktionen einen Nebensatz mit der Verbletzstellung ein. In den linguistischen Kreisen ist es umstritten, ob sie bei dieser Verwendung noch immer als Subjunktionen bezeichnet werden können, weil sie die Bedeutung und die funktionalen Einsatzmöglichkeiten der Ausdrücke verändern. Einige Autoren schlagen deshalb vor, dass sie als Diskursmarker bezeichnet werden könnten (vgl. Dudenredaktion 2009: 1206). Diese Tendenz wird am Beispiel von *weil*-Konstruktionen erklärt.

In subordinierenden Sätzen fungiert *weil* als kausale Subjunktion und wird als faktisches *weil* bezeichnet (vgl. Dudenredaktion 2009: 1206). In diesen Konstruktionen wird ein Grund für einen Sachverhalt gegeben und der Nebensatz antwortet auf die Frage: „Warum ist das so?“. Im Unterschied dazu führen die Konstruktionen mit Verbzweitstellung eine Begründung ohne den Grund oder für den Vollzug einer bestimmten sprachlichen Handlung an. Das heißt, dass der Satz auf die Fragen wie zum Beispiel „Woher weißt du das?“ oder „Wie kommst du drauf?“ antwortet. Im Weiteren sind die Beispiele solcher Verwendung aus der Duden-Grammatik (2009: 1207):

warum kauft ihr denn keine größeren müsli-päckchen weil die reichen doch nirgends hin
ich will das geld nicht weil was soll ich damit
ich kann dir kein geld leihen weil greif mal einem nackten mann in die tasche

Solche Verwendung von *weil* wird als epistemisch oder sprechhandlungsbezogen charakterisiert. Die Duden-Grammatik (2009: 1207) und Schwitalla (2006: 145) führen an, dass *weil*-Konstruktionen auch andere Gesprächsfunktionen ausüben können wie Einleitung von Zusatzinformationen oder eines neuen Aktivitätstyp (Erzählung), Einleitung eines Themenwechsels oder Behalten des Rederechts. In der mündlichen Kommunikation werden die *weil*-Konstruktionen durch eine Pause nach *weil* abgegrenzt und sie bilden prosodisch und syntaktisch eine eigene Äußerungseinheit.

3.3. Lexikalische Ebene

Gewisse Unterschiede zwischen der geschriebenen und gesprochenen Sprache entstehen insbesondere auf der lexikalischen Ebene. In der mündlichen Kommunikation sind die Äußerungen umfassender, Hörerkommentare und –signale sind üblich, Partikeln und Modalwörter sowie Gliederungssignale und Formeln kommen häufiger vor als in der Schriftsprache. Als Grund dafür nennt Schwitalla (2006: 150) die Tendenz, dass die Ausdrücke in der geschriebenen Sprache präzise und explizit ohne unnötige Informationen formuliert werden. Die Doppeldeutigkeit wird auf diese Weise vermieden. Einige lexikalische Kategorien sind im Kontext des fremdsprachlichen Deutschunterrichts besonders wichtig zu erwähnen.

Als Erstes werden deiktische Ausdrücke angesprochen. Im Gegensatz zur Schriftsprache, in der Raum, Zeit und Personen explizit versprachlicht werden müssen, sind deiktische Ausdrücke in der gesprochenen Sprache als Teil des gemeinsamen situationsgebundenen Wissens mitgedacht. Die Gemeinsamkeit der Situation ermöglicht die Verwendung von deiktischen Ausdrücken. Zum Beispiel referiert sich die sprechende Person

auf sich selbst mit *ich*, auf die eigene räumliche Position mit *hier*, auf den gegenwärtigen Zeitpunkt mit *jetzt*, auf die gesprochenen Person mit *du* oder *Sie*, auf die umgebenden Raum mit *da* oder *dort*, auf zurückliegende oder zukünftige Zeitpunkt mit *gestern*, *bald* oder *morgen* (vgl. Dudenredaktion 2009: 1215). Als die Folge ihrer Verwendung werden die Äußerungen verkürzt, etwas wird weggelassen, und Pronomen werden häufiger statt Substantiven verwendet (vgl. Schwitalla 2006: 152).

In der mündlichen Kommunikation sind auch verschiedene Partikeln üblich: Modal-, Gesprächs- und Ausdruckspartikeln. Erstens werden die Modalpartikeln näher erläutert. Sie werden auch Abtönungspartikeln genannt. Als ihre Funktion nennt Schwitalla (2006: 153) das Ausdrücken einer Einstellung des Sprechers, die eine Einschätzung, Bewertung, Erwartung oder Annahme sein kann. Außerdem können die Modalpartikeln den geäußerten Sachverhalt betonen, verstärken oder abschwächen. Was ihre formalen Merkmale angeht, beziehen sie sich auf den ganzen Satz und nehmen nur die Position im Mittelfeld ein. Sie können weder eine Antwort auf Fragen bilden noch mit jedem Satztyp kombiniert werden. Außer in Imperativsätzen sind sie normalerweise unbetont. Die häufigsten Modalpartikeln sind *ja*, *denn*, *doch*, *aber*, *nur*, *halt*, *eben*, *mal*, *schon*, *auch*, *bloß*, *etwa*, *vielleicht* und *wohl*. Sie können auch miteinander kombiniert werden, wobei feste Abfolgeregeln gelten: *ja* > *halt* > *doch* > *einfach* > *auch* > *mal* (Dudenredaktion 2009: 594). Die folgenden Beispiele (Dudenredaktion 2009: 591 fff.; Schwitalla 2006: 154) stellen die Verwendung der Modalpartikeln dar:

der vortrag war ja interessant.

was glaubst denn du?

hab ich dir doch erzählt.

das ist aber nett!

mach nur das fenster zu!

das leben ist halt ungerecht.

sie haben eben geraucht.

pass mal auf!

das ist schon ein problem.

kannst du auch schwimmen?

was hat sie sich bloß dabei gedacht!

ist das essen etwa/vielleicht hervorragend?

hast du auch ja den schlüssel eingesteckt?

das kann ja wohl nicht wahr sein!

Die Modalpartikeln erscheinen in der gesprochenen Sprache viel häufiger als in der geschriebenen. Ihre Frequenz steigert den Grad der Informalität und die Nähe eines Textes.

Weiterhin kommen die Gesprächspartikeln nur in der mündlichen Kommunikation vor. Sie werden nur in der Reproduktion von Gesprächen verschriftlicht. Schwitalla (2006: 156 f.) definiert Gesprächspartikeln als Wörter, die der Gesprächsorganisation und –steuerung dienen beziehungsweise der Herstellung und Beendigung des Gesprächs, Steuerung des Gesprächspartners und Verdeutlichung der Sprecherbeiträge. Es gibt mehrere Typen von Gesprächspartikeln, was von ihrer Funktion im Gespräch abhängt. Sie werden nach der Kategorisierung in der Duden-Grammatik (2009: 1216) im Folgenden angegeben. Die Partikeln, die zur verbalen Herstellung des Kontakts und Zuwendung der Aufmerksamkeit des Gesprächspartners dienen, sind *hallo*, *hey* oder *Entschuldigung*. Weiterhin verdeutlichen die Gliederungspartikeln im Gespräch die thematische und interaktive Struktur. Darunter unterscheiden sich Startsignale wie *so*, *also*, *ja*, *nun* oder *gut* und Endsignale wie *und so weiter*, *alles klar* oder *okay*. Schwitalla (2006: 157) bezieht darin auch *so*, *ansonsten*, *jedenfalls* und *na ja* als Partikeln ein, die die Aufmerksamkeit des Hörers sichern. Die Rückversicherungs- und Reaktionsanforderungssignale bekräftigen das Gesagte oder fordern eine Bestätigung durch den Hörer an. Sie sind *ne?*, *nich?*, *nicht wahr?* und *he?*. Außerdem fordern die Aufforderungssignale wie *pst* oder *pfui* vom Hörer spezifische Handlungen auf.

Einerseits gehören diese Typen der Gesprächspartikeln der Rolle des Sprechers. Andererseits kann der Hörer mit den folgenden Typen der Gesprächspartikeln auf die Äußerung des Sprechers reagieren. Mit Rezeptionssignalen *hm*, *hmhm*, *mhm* oder *ja* reagiert der Hörer parallel zur Äußerung des Sprechers, ohne sein Rederecht infrage zu stellen. Schwitalla (2006: 157) fügt dazu noch andere Signale wie *na ja?*, *na gut*, *ja ja* ein, die Zweifel, Zustimmung oder Irrelevanz ausdrücken können. Dabei stellt das Lautsubstrat *hm* einen sehr interessanten Forschungsgegenstand dar, dessen Bedeutung nach verschiedenen phonetischen Kriterien unterschieden wird. Zu diesem Punkt ist es unnötig, dieses Phänomen ausführlicher zu erläutern. Andere hörerseitige Gesprächspartikeln sind Verstehenspartikeln *aha*, *ach so*, *ach ja*, Antwortpartikeln *ja*, *nein*, *doch*, *schon* oder *genau*, und Bewertungspartikeln *klasse*, *hurra*, *Donnerwetter*. Es ist auch möglich, dass Wortverbindungen ihre ursprüngliche Bedeutung verlieren und zu Gesprächspartikeln werden wie zum Beispiel *glaub ich*, *mein ich*, *weil*, *obwohl*, *also*, *na gut*, *hör mal* (vgl. Schwitalla 2006: 157).

Ausdruckspartikeln tauchen auch überwiegend nur in der gesprochenen Sprache auf. Sie werden auch als Interjektionen oder Empfindungswörter bezeichnet. Ihre Funktion ist es, spontane Emotionen oder Bewertungen auszudrücken (Dudenredaktion 2009: 597). Die

Emotionen, die durch Interjektionen ausgedrückt werden, können Schmerzen, Angst, Bewunderung, Überraschung, Freude und Ekel sein, wie die folgenden Beispiele zeigen:

sie hat gewonnen! hurra!

ach, schade

pst!

oh!

Im Unterschied zu hörerseitigen Gesprächspartikeln stellen die Ausdruckspartikeln eine Reaktion dar, und nicht nur die Beschränkung auf Äußerung.

3.4. Spuren der Gedankenbildung

Beim Gespräch wird der kognitive Inhalt versprachlicht. Aus den Äußerungen des Sprechers ist es möglich die Spuren von Formulierungsverfahren zu erkennen. Hier wird die Rede von zwei Aspekten sein, die für DaF-Lerner besonders interessant sind.

In der gesprochenen Sprache kommt es sehr oft zu Wiederholungen. Sie haben mehrere Funktionen. Erstens können Wörter und Äußerungseinheiten durch Wiederholung bekräftigt werden. Die prosodischen Merkmale unterstützen die Bekräftigung der wiederholten Wörter (Schwitalla 2006, 179):

die ärzte tun wirklich alles

die tun alles?

tun alles.

Zweitens dient das Wiederholen zur Verständnissicherung, wobei die Äußerung langsamer, lauter und gedehnt ausgesprochen wird, und die wichtigsten Wörter deutlich artikuliert und akzentuiert werden. Weiterhin bestätigt der Hörer mit der Wiederholung von einigen Wörtern des Sprechers sein aktives Mithören und Verstehen. Außerdem werden Wiederholungen in anderen Situationen verwendet wie zum Beispiel als eine überraschende Frage mit steigender Intonation, als wiederholter Vorwurf des Vorredners oder insistierend wiederholte Aufforderungen, um Aufmerksamkeit des Hörers insbesondere in überlappender Rede zu bekommen. Zudem wiederholt der Sprecher das Gesagte, wenn ihm ein Wort oder eine Konstruktion nicht einfällt. Das Konzept der Wiederholung als Bestandteil der gesprochenen Sprache soll den Deutschlernern als akzeptabel und üblich präsentiert werden, so dass sie Wiederholungen in eigener Sprachproduktion nach Bedarf natürlich und situationsabhängig verwenden können (vgl. Schwitalla 2006: 179 fff.).

Im Zusammenhang damit reflektiert auch die Selbstkorrektur beziehungsweise der Neuanfang die Gedankenbildung des Sprechers. In diesem Fall verspricht sich der Sprecher und muss seine Rede neu formulieren, wobei ein Teil der Äußerung wiederholt wird. Schwitalla (2006: 121) erwähnt die folgenden Korrektursignale: plötzliche Abbrüche mit Glottisverschluss, gefüllte Pausen wie *ähm*, die Lexeme *oder*, *also*, *vielmehr*, *nein/nee*, *quatsch*, Wörter wie *besser gesagt* und ausformulierte Sätze. Die Korrektur wird außerdem auch mit prosodischen Mitteln markiert. Die Gründe für die Selbstkorrektur sind meistens ein emotionell-psychischer Zustand, grammatische Korrektheit, richtige Benennung, Präzisierung oder Spezifizierung, inhaltliche Verstärkung und Anpassung der Wortwahl an die Situation (Schwitalla 2006: 122 ff.). Wie bei Wiederholungen sollen die Deutschlernenden auf Selbstkorrektur in freier Rede gewöhnt werden, was die Aufgabe der Lehrperson ist. Den Lernenden soll klar sein, dass man nicht alles auf einmal sagen kann, sondern dass durch Erklärungen, Ergänzungen oder Spezifizierungen auf das schon Gesagte neue Informationen aufgebaut werden. Für den fremdsprachlichen Deutschunterricht ist es äußerst wichtig, dass die Lerner keine Angst haben, sich selbst in der mündlichen Produktion zu korrigieren.

4. Gesprochene Sprache und fremdsprachlicher Deutschunterricht

Dieser Teil der Arbeit handelt von der Relevanz der Einführung gesprochener Sprache in den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Die bisherige Integration der gesprochenen Sprache in den DaF-Unterricht und dabei vorgebrachte Argumente werden dargestellt. In diesem Zusammenhang ist die Authentizität der Materialien entscheidend, die für die gesprochene Sprache im fremdsprachlichen Deutschunterricht relevant sind. Obwohl in dieser Arbeit die DaF-Lehrwerkdialoge nicht analysiert werden, werden die Arbeiten von anderen Autoren, die sich mit dem Thema beschäftigten, angeführt werden. Weiterhin wird die Rolle der gesprochenen Sprache im Bereich interkultureller Kommunikation präsentiert. Schließlich wird die Position der gesprochenen Sprache im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* als ein für den Fremdsprachenunterricht wichtiges und allgemein akzeptiertes Dokument betrachtet.

4.1. Integration gesprochener Sprache in DaF-Unterricht

Bei der Entscheidung, ob und inwieweit die Strukturen der gesprochenen Sprache in den fremdsprachlichen Deutschunterricht eingeführt werden sollen, wählt die Lehrperson zwischen dem Grad der Repräsentiertheit einer formellen oder künstlichen Standardvarietät und der heute verbreiteten Form des Sprechens (vgl. Imo 2013: 50). Was die Einführung der gesprochenen Sprache in den DaF-Unterricht angeht, gibt es Pro- und Gegenargumente. Schwitalla (2010: 428) erwähnt als oft genannte Gegenargumente sprachstilistische Normen und Überlastung von Lernenden, wenn sie mehrere Varietäten einer Sprache auf einmal lernen sollen. Trotzdem ist er der Meinung, dass die gesprochene Sprache in den fremdsprachlichen Deutschunterricht eingebettet werden soll, da gesprochensprachliche Formen ihren Weg in öffentliche Texte gefunden haben. Als ein weiteres Argument nennt er den Abbau von kleinräumigen Dialekten, anstatt dessen die gesprochenen Merkmale eines Regionaldialekts aufgenommen werden. Außerdem wollen sich junge Leute, die eine Fremdsprache lernen, in dem betreffenden Land nicht nur verständigen können, sondern tatsächlich angemessen sprechen können. Den Anlass, eine Fremdsprache heutzutage zu lernen, kann man in verschiedenen Gründen finden wie zum Beispiel das Studium oder der Arbeitsplatz im Ausland. Meines Erachtens werden diese Ursachen in der Zukunft prominenter.

Kommunikative Kompetenz ist seit langem ein zentrales und übereinstimmendes Lehr- und Lernziel im Fremdsprachenunterricht (vgl. Bührig 2010: 270). Im Gegensatz dazu orientiert man sich im DaF-Unterricht meist an der Standardvarietät des geschriebenen, hochsprachlichen Deutschen (Schwitalla 2010: 428), anstatt dass die kommunikative Kompetenz zusätzlich im Unterricht oder im Training gefördert wird. Andere Autoren (siehe Trautmann 2005: 427 und Moll 1997:167) erwähnen auch die kommunikative Kompetenz unter der Bezeichnung "Handlungsorientierung", die als "die Rezeption authentischer gesprochener Sprache und die Produktion von zielführenden Äußerungen beim sprachlichen Handeln außerhalb der Unterrichtssituation" definiert wird. Sie glauben, dass im Rahmen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, der eine konkrete sprachliche Handlungsfähigkeit vermittelt, die tatsächlich gesprochene Sprache einen festen Platz einnehmen soll.

Wenn es festgestellt ist, dass die gesprochene Sprache eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht mit dem Fokus auf kommunikativen Aspekt haben sollte, soll man sich damit beschäftigen, welche Formen des gesprochenen Deutschen gelehrt werden sollen. Elspaß (2010: 421) befürwortet die Vermittlung sowohl passiver als auch aktiver Kompetenzen durch den fremdsprachlichen Deutschunterricht, während Schwitalla (2010: 428) drei

Kategorien aufzählt, die behandelt werden sollen. Erstens ist es ratsam, diejenigen Formen zu unterrichten, die allgemein in der Öffentlichkeit gesprochen werden. Zweitens soll man diejenigen in Betracht nehmen, die in weiten Teilen des deutschen Sprachgebiets gesprochen werden. Zuletzt sind nicht diejenigen Formen zu vermeiden, die in Situationen verwendet werden, in denen DaF-Lerner interagieren. Schwitalla (2010: 429) warnt jedoch davor, dass man nicht genau weiß, welche sprachlichen Formen überall im deutschen Sprachgebiet in derselben Weise gesprochen werden, welche von ihnen regional gefärbt sind, und wie sie sich im Laufe der Zeit ändern werden. Dabei sollen die Deutschlerner die gesprochenen Formen, die in der Schweiz und in Österreich oder in bestimmten großregionalen Gebieten Deutschlands üblich sind, nicht vergessen. Diese Formen werden im fremdsprachlichen Deutschunterricht nur als passive Kompetenzen vermittelt (vgl. Elspaß 2010: 422).

Nicht nur die rein sprachlichen Formen sind wichtig, sondern auch dialogische "Praktiken" wie beispielsweise die Regeln der Eröffnung und Beendigung von Gesprächen, der Sprecherwechsel, lexikalische und prosodische Anzeichen für die Informationsgewichtung und die Segmentierung der Rede, die Gesprächspartikeln, das Reformulieren und die Sicherung des gemeinsamen Verstehens, die Mimik und wie man darauf eingeht (vgl. Schwitalla 2010: 429). Diese Elemente der Interaktion zwischen den Muttersprachlern gehören zur interkulturellen Kommunikation, was später in der Arbeit angesprochen wird.

Abschließend ist festzustellen, dass die Standardvarietäten des Deutschen und die daran orientierten hochsprachlichen Register dabei traditionell im Mittelpunkt des fremdsprachlichen Deutschunterrichts stehen. Um Lernende auf alltägliche Situationen vorzubereiten, wird zusätzlich die Vermittlung von Kompetenzen im Bereich der Alltagssprache und der interkulturellen Kommunikation nötig (vgl. Elspaß 2010: 421).

4.2. Authentizität der Texttypen im DaF-Unterricht

Das übergeordnete Lernziel des fremdsprachlichen Deutschunterrichts ist eine aktive und angemessene mündliche Teilnahme der Lernenden an realer gesellschaftlicher Kommunikation, die mithilfe von authentischen Materialien im Unterricht effektiver erreicht werden kann (vgl. Moll 1997: 165). Obwohl jede Lehrperson sich dieser Tatsache bewusst ist, ist gesprochene Sprache im fremdsprachlichen Deutschunterricht selten thematisiert.

Seit Anfang der Gesprochene-Sprache-Forschung steht die Authentizität im Mittelpunkt der methodischen und didaktischen Fachliteratur, was die Gestaltung von Lehrwerken beeinflusste, so dass die für Sprachlehrzwecke produzierten Lernmaterialien durch die authentischen ersetzt wurden. Als Anregung zur Authentizitätsdiskussion nennt Moll (1997: 166) den Bereich Hörverstehenforschung, weil das Hörverstehen eine Voraussetzung für die Fähigkeit fremdsprachlichen Handelns darstellt. Im kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht sollte die Hörverstehenfähigkeit methodisch und didaktisch mittels authentischer Texttypen erweitert werden. Das sollte die Lernenden in die Lage versetzen, Deutsch des Klassenzimmers in das unkontrollierte und authentische Sprache der echten Hörverstehenssituation zu übertragen. Überdies sollten die authentischen Unterrichtsmaterialien dazu dienen, „die Lernenden auf die tatsächlich gesprochene und geschriebene Zielsprache vorzubereiten, ihnen einen unverfälschten Einblick in die Kultur zu geben und somit die Attraktivität der Inhalte zu steigern“ (Moll 1997: 165 f.), sowie dialektale oder regionale Alltagssprache zu beachten, im Unterschied zur ausschließlichen Beherrschung der deutschen Schriftsprache, was meistens der Fall ist.

Alle Autoren, die sich mit dem Thema beschäftigen, erkennen die Wichtigkeit der authentischen Materialien im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Man braucht jedoch eine feste Definition des Stichwortes „authentische Materialien“. Trautmann (2005: 426) definiert sie als „Dokumente realen sprachlichen Handelns, also Ton- oder Videoaufnahmen“. Dieser Definition nach werden authentische Hörmaterialien in Lehrwerken überhaupt nicht verwendet, sondern „Hörtex-te“, die das Ergebnis eines Schreibprozesses sind, und die dann vertont werden. Bei diesen Hörtex-ten kommt der „Grad an Authentizität“ in Frage.

Moll (1997: 167) verwendet einen anderen Ausdruck statt der authentischen Materialien und zwar „authentische Diskurse“, die als Alltagsgespräche beschrieben wurden, „bei denen die SprecherInnen ohne fremdsprachendidaktische Absicht handeln, und die auch nachträglich nicht für den Unterricht verändert oder modifiziert wurden“. Jedoch bietet Moll (1997: 166 f.) auch eine Systematisierung von möglichen Aufnahmearten, die zur Hörverstehensübung

dienen. Erstens werden verfasste Texte erwähnt, die speziell für den Fremdsprachenunterricht erstellt und von geschulten Sprechern gelesen werden. Ihre Vorteile sind vor allem gute Aufnahmequalität und hoher ein hoher Grad an Didaktisierung, was die Entwicklung der Hörverstehensfähigkeit bei Lernenden fördern kann. Eine andere Art der Hörübungstexte sind authentische Dialoge, die ohne das Wissen der Sprecher aufgenommen werden. Solche Texttypen sind nicht steuerbar, und wegen erschwelter Aufnahmebedingungen und ihrer Qualität können sie schwierig zum Unterricht geeignet werden. Dazwischen befinden sich die folgenden Texte, die zum Unterricht geeignet werden können. Redigierte authentische Texte sind den authentischen Diskursen ähnlichste Form, die im Tonstudio "gesäubert" wird, und dadurch wird ihre Authentizität nicht wesentlich verfälscht. Diese Diskurse werden überwiegend inhaltlich verdichtet. Beispielsweise gibt es keine Pausen, Abbrüche, Wiederholungen oder störende Hintergrundgeräusche. Das kann das Verstehen erschweren. Eine ähnliche Form sind semi-authentische Texte, bei denen eine der Gesprächspartner von der Aufnahme weiß und dadurch das Gespräch steuern kann. Zuletzt gibt es simulierte Dialoge, bei denen Muttersprachler sich in eine bestimmte Situation hineinsetzen, was zu übertriebenen und unnatürlichen Situationen in Dialogen führen kann. Diese Texttypen werden im fremdsprachlichen Deutschunterricht am häufigsten verwendet.

Wegen der schlechten und beschränkten Auswahl der authentischen Texttypen, die im Unterricht gebraucht werden, sind die Deutschlerner für die authentische Interaktion im realen Kontext nicht vorbereitet. Das kann sogar auch nach dem Abschluss eines Germanistikstudiums passieren, wie es im Folgenden erwähnt wird:

[P]ractice in dealing with the spoken language, as revealed by assessment procedures, shows that both at school leaving level and in the universities, authentic speech, "real German", is losing out steadily to prepared or scripted speech. In all of the school syllabuses investigated, oral exams involve extensive advanced preparation, even for role-plays, where dictionaries are often permitted, and presentations are made without scripts, but with the use of a "cue-card" (Watts 2000: 68).

Watts erklärt diese Tatsache als Folge der zu großen Orientierung auf die erfolgreichen Testergebnisse, was als „backwash-effect“ (Watts 2000: 68) bekannt ist. Das hat den Einfluss darauf, was und wie der Lehrperson unterrichtet. Bei der mündlichen Prüfung wird nur das Bekannte und im Voraus Vorbereitete getestet. Dadurch werden Deutschlernende nicht gefördert, sich mündlich in spontanen Situationen zu äußern:

[T]here is a marked difference in terms of authenticity between prepared and spontaneous speech, with the former sharing many characteristics with written language.

Just as students who can do short turns may be unable to do long turns, so students who can prepare a role-play or a presentation may be unable to cope with natural speech, which requires rapid adaptation to the unexpected (Watts 2000: 68)

Es ist offensichtlich, dass die authentischen Texttypen im fremdsprachlichen Unterricht unterrepräsentiert sind. Deswegen ist es nötig, zugängliche und möglichst authentische Texttypen in Hörverstehenübungen zu integrieren. Außerdem ist es äußerst wichtig, den Lernenden viele Möglichkeiten zu geben, sich spontan und angstfrei zu äußern. Als Vorschlag für eine Aktivität, in der die Lernenden authentische und spontane Gespräche im Unterricht führen können, erwähnen Bose und Schwarz (2007: 8) die Gestaltung von Projekten in Kleingruppen- und der Partnerarbeit im Fremdsprachenunterricht. Bei solcher Aktivität arbeiten die Lerner gemeinsam an einem Projekt und nutzen dafür die Mittlersprache Deutsch, wobei sie die Phasen des Gesprächs, wie Klärungs-, Streit- und Entscheidungsprozesse, üben. Diese Aktivität ist auch mit nicht so weit fortgeschrittenen Lernern durchzuführen, wenn die Lehrkraft ein passendes Thema mit dem schon bekannten Wortschatz auswählt. Die Aufgabe des Projektunterrichts kann sowohl die Zusammentragung von Schlagwörtern aus einem gehörten Text als auch die Präsentation der gesunden Ernährung sein.

Diese „unkontrollierten“, unkorrigierten und vor allem aber authentischen Arbeitsgespräche sind ein methodisches Instrument, welches die Gesprächsfreude sowie das Fremdsprachenlernen sehr befördert. Die Lernenden trainieren im Projektunterricht auch soziale, interkulturelle und organisatorische Kompetenz (Bose/Schwarz 2007: 8),

was der gezielten Schulung von Gesprächsfähigkeit beiträgt. Es besteht der Bedarf, die authentischen Texttypen in den fremdsprachlichen Deutschunterricht auf verschiedene Weisen einzuführen, nicht nur als ein Teil des Sprachinputs. Man soll den Schülern auch die Möglichkeit zu geben, selbst authentische Gespräche zu führen.

Um den Einsatz der authentischen Dialoge im Unterricht erfolgreich zu machen, sind Datenbanken mit geeigneten und aufbereiteten Gesprächen sowie Hilfestellungen für die Lehrenden bei der Verschriftlichung und der Analyse der Gespräche nötig, die bisher für die deutsche Sprache fast nicht existierten. Die Materialien mit gesprochener Sprache, an denen sich die Verwendung von Alltagssprache gut zeigen lässt, können auf den Webseiten der Fernsehsender gefunden und heruntergeladen werden. Diese Daten sind in der Form von Audio- oder Videoaufzeichnungen, es gibt keinerlei Hilfestellung zu ihrer Interpretation. Daher fehlt ihnen die Aufbereitung, die sie für die Verwendung im Unterricht geeignet macht. Als die Sammlungen, die besser für die Anwendung im fremdsprachlichen Deutschunterricht geeignet

sind, schlägt Imo (2013: 51 f.) wissenschaftliche Korpora gesprochener Sprache vor. Als das beste Korpus, das sehr umfangreich, professionell und komfortabel recherchierbar ist, wird die *Datenbank Gesprochenes Deutsch* des IDS Mannheim¹ angeführt:

„Diese Datenbank ist öffentlich zugänglich und enthält sowohl Transkripte als auch die zugehörigen Audiodateien. Gespräche lassen sich dadurch relativ problemlos auch im Unterricht einsetzen, da den Lernenden nicht nur das Gespräch vorgespielt werden kann, sondern sie es auch als Ausdruck vor sich haben, was für die Analyse und das Verständnis notwendig ist.“(Imo 2013: 51 f.)

Als Nachteil dieser Datenbank wird die fehlende Aufbereitung und Hilfestellung genannt.

Außer des Korpus vom IDS Mannheim wurde an der Universität Münster eine Sammlung *Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik*² erstellt, die allen DaF-Lernenden im Ausland frei zugänglich ist. Diese Sammlung sollte die Anwendung der authentisch gesprochenen Dialoge im fremdsprachlichen Deutschunterricht fördern.

4.2.1. Authentizität der Lehrbuchdialoge

Analysen verschiedener Autoren haben gezeigt, dass es in Lehrwerken an authentischen Materialien zur gesprochenen Sprache fehlt. Zur Vermittlung gesprochener Sprache dienen Lehrwerkdialoge, die auch dann als Hörtexte im Unterricht verwendet werden. Sie versuchen die reale mündliche Kommunikation außerhalb des Unterrichts zu simulieren (vgl. Trautmann 2005: 426). Moll (1997: 166) behauptet, dass Lehrwerksdialoge die Wirklichkeitsnähe, Natürlichkeit, Lebensechtheit und Sprachauthentizität erzielen sollen. Hinsichtlich der Verwendung der simulierten Dialoge als Hörübungsmaterials im Unterricht fragt Trautmann, ob Lehrwerkdialoge dazu geeignet sind, das Hörverstehen der Lernenden so zu fördern, dass sie in den Stand gesetzt werden, gesprochene Sprache außerhalb des Unterrichts mehr oder weniger problemlos zu perzipieren. Weiterhin ist es wichtig, ob den Lernernden vermittelt wird, wie man sich in den jeweils thematisierten Situationen angemessen und funktional äußert (vgl. Trautmann 2005: 428 f.).

Trautmann (2005: 429) hat eine Analyse von Unterschieden zwischen den authentischen Diskursen und den Lehrwerkdialogen durchgeführt, wobei sie die Authentizität des Lehrwerkdialogs nach den folgenden Kriterien beurteilte: als Erstes die Funktionalität des

¹ Vgl. <<http://agd.ids-mannheim.de/html/dgd.shtml>> (Stand: 6. Mai 2013)

² Vgl. <<http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/>> (Stand: 6. Mai 2013)

Dialogs, beziehungsweise Präsenz, die notwendigen Handlungsschritte im Dialog, sowie die Angemessenheit der sprachlichen Mittel aus dem Dialog in der abgebildeten Situation; als Zweites die Schätzung, ob man sich so in einer realen kommunikativen Situation äußert. Die Analyse ergab die Eigenschaften der Lehrwerkdialoge. Sie werden so vereinfacht, dass es zur Deformation des Handlungsmusters kommt, und die Handlungsschritte nicht mehr funktional sind. Außerdem kann die Anpassung des authentischen Dialogs die Veränderung von linguistischen Gegebenheiten des Unterrichts zur Folge haben. Die Merkmale gesprochener Sprache werden aus den Lehrwerkdialogen entfernt, was bedeutet, dass Hörerrückmeldungen, Pausen, Abbrüche, Selbstkorrekturen und Überlappungen von Äußerungen überhaupt nicht vorkommen. Die Lehrwerkdialoge sind hauptsächlich konzeptionell schriftsprachlich. Obwohl Mündlichkeitsphänomene eingesetzt werden, befinden sie sich nicht an den passenden Stellen. Was auch wichtig ist, fehlen den Lehrwerkdialogen zentrale Elemente des Handlungsmusters (vgl. Trautmann 2005: 442 ff.). Einige Autoren glauben sogar, dass DaF-Lernende überall auf der Welt ein Deutsch lernen, das es nicht gibt (vgl. Elspaß 2010: 422). Moll (1997: 166) kritisiert ebenfalls die fehlende Spontaneität, unangemessenes Rollenverhalten, syntaktische und textsemantische Unstimmigkeit und fehlende Repräsentativität von bestehenden Lehrwerkdialogen, die von der tatsächlich gesprochenen Alltagssprache entfernt sind.

Man bemüht sich, die Merkmale der authentischen Diskurse in Lehrwerke zu integrieren, aber die Qualität von Lehrwerkdialogen ist nicht gleich wie bei authentischen Texttypen. Auch wenn die Dialoge als Hörtexte für alltägliche Gesprächssituationen verwendet werden, zeigen sie nicht die Merkmale der authentischen Leseausprache. Zu diesem Punkt nennt Watts mangelnde Authentizität der Lehrwerkdialoge als Haupteinwand:

[T]he linguistic input is increasingly made up of originally written texts, rather than of transcribed spoken texts, and dialogues are utilised primarily in listening comprehension tasks. The nature of these exercises is to require learners to listen in the same way as they would to their native language, concentrating on the message rather than the medium. (Watts 2000: 63)

Ein anderes Problem, das Watts auch anspricht, ist der höhere Wert der geschriebenen Sprache bei der Auswahl der Lehrbuchdialoge. Sie kritisiert die Tatsache, dass die Dialoge, auch wenn sie authentische Texttypen wären, den Lernern nach der Hörverstehensübung, bei der die Audioaufnahme einmal oder zweimal gehört wird, nicht mehr verfügbar sind. Watts (2000: 63) findet die Ursache im höheren Wert der geschriebenen Texte, die oft in Übungen als ein Modell für sowohl geschriebene als auch gesprochene Ausdrucksweise vorgegeben sind. Das widerspiegelt sich dann in der Auswahl der Texttypen für die Lehrwerke. Sogar in

Lehrwerken, die den kommunikativen Ansatz als Grundlage verwenden, wird der geschriebenen Sprache der traditionelle Vorrang gegeben. (vgl. Watts 2000: 66 f.)

Viele Autoren, die die Lehrwerkdialoge kritisieren, geben auch gewisse Anweisungen, was man tun soll, um mehr authentische Materialien im fremdsprachlichen Deutschunterricht zu verwenden. Schwitalla (2010: 429) glaubt, dass es eine Forderung an Lehrwerke geben muss, und dass auf authentische und nicht ausgedachte Dialogen statt auf die allgemein üblichen Formen des Sprechens aufmerksam gemacht werden soll. Er schlägt vor, dass alle zugänglichen Dialoge im Radio und Fernsehen oder auch viele Veröffentlichungen von transkribierten Gesprächen in Behörden (Gerichtsverhandlungen, Beratungs- und Schlichtungsgespräche), von Medien-, Forschungs- und biografischen Interviews sowie von privaten Telefon- und Tischgesprächen zu diesen Zwecken ausgenutzt werden. Es werden sogar solche Romane empfohlen,

in denen Mündlichkeit in reicher Variation erscheint, nicht nur mit der Wiederholung immer derselben Phänomene, eignen sich für die Lehre (Berlinisch in Alfred Döblins „Berlin Alexanderplatz“; moderne gesprochene Standardsprache z[um] B[eispiel] in Andreas Maiers „Wäldchestag“ oder Wolf Haas’ „Das Wetter“ vor 15 Jahren) (Schwitalla 2010: 429).

Elspaß (2010: 422) findet Lieder und Filme, wie beispielsweise die Inszenierung des oben erwähnten Buchs von Alfred Döblin „Berlin Alexanderplatz“ (D 1931 oder D 1979/80) oder „Wer früher stirbt, ist länger tot“ (D 2006) im Rahmen literatur- oder landeskundlicher Unterrichtseinheiten als empfehlenswert. Die Eigeninitiative von DaF-Lehrenden wird ebenfalls gefordert, da ein Mangel an entsprechenden Lehrwerken noch lange herrschen wird. Die Lehrkräfte können aktive Kompetenzen ihren Lernenden mithilfe von neuen Medien im DaF-Unterricht vermitteln, weil auf diese Weise

Möglichkeiten des direkten Kontakts mit Sprecher-Schreibern deutscher Muttersprache über räumliche Distanzen hinweg bestehen, schriftlich z[um] B[eispiel] über E-Mail-Austausch, Chats und Foren oder auch Tandem-Projekte, mündlich auch auf dem Wege des günstigen Telefonierens per Internet (Elspaß 2010: 422).

Die Anwendung der neuen Medien wird im nächsten Kapitel noch näher angesprochen werden.

In diesem Zusammenhang gibt Trautmann Anweisungen zur Adoptierung der authentischen Aufnahmen für die Lehrwerke.

Dialoge sollten immer alle Handlungsschritte aufweisen, die sich in authentischen Aufnahmen rekonstruieren lassen; Phänomene der gesprochenen Sprache müssen Eingang in die Dialoge finden; die Kombinatorik der sprachlichen Mittel der Äußerungen

im Dialog sollte authentischen Beispielen entsprechen; Geräusche aus der authentischen Aufnahme sollten konsequent übertragen werden; Intonation der Äußerungen soll angemessen sein (Trautmann 2005: 444 f.).

Im Weiteren glaubt Trautmann (2005: 445), dass bei der zukünftigen Neukonzipierung von Lehrwerken die Charakteristika der gesprochenen Sprache als Lehrgegenstand konsequent eingeführt werden soll, und dass die Lehrkräfte mit entsprechenden Materialien solche Projekte unbedingt unterstützen sollen. Allerdings soll die Verwendung der authentischen Materialien an sich im Unterricht nicht das Lernziel sein, sondern auch den Inhalt der authentischen Textformen dabei in Betracht nehmen. Die Autoren von Lehrwerken müssen den Zweck innerhalb der Unterrichtseinheit und die Angemessenheit einer authentischen Textform für die Lernergruppe einschätzen, was nicht immer leicht ist. Zusätzlich soll das authentische Gespräch natürlich und nicht langweilig sein.

Um die Eigenschaften der gesprochenen Sprache in die Lehrwerke erfolgreich einzubeziehen, ist nur eine sinnvolle und altersangemessene Progression notwendig. Das heißt, dass beim Frühspracherwerb die Grundzüge von Hörerrückmeldungen und ihrer jeweiligen Funktion mit nonverbalen Gesten eingeführt werden, während mit fortgeschrittenen und erwachsenen Lernern die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache angesprochen werden.

4.2.2. Neue Textformen im DaF-Unterricht

Die Aufgabe des ausländischen Deutschunterrichts ist, die Lernenden für die situationsangemessene Kommunikation zu befähigen. Im Zeitalter der digitalen Medien gehört die computervermittelte Kommunikation zum Alltag. Daher sollten die neuen Texttypen auch in den Deutschunterricht eingeführt und mit den Lernenden besprochen werden. Dabei sind einige Sachen für die Lehrperson in Betracht zu ziehen, wie beispielsweise die Lernstufe und das Alter der Schüler sowie die Auswahl des Texttyps und der Zusammenhang, in dem der Texttyp eingeführt wird. Die Texttypen, mit denen sich die Lernenden kennen lernen sollen und die für fremdsprachliche Lernprozesse interessant sind, sind in erster Linie Formen der E-Mail, des Chats, der SMS und des Facebook-Status.

Als ein Texttyp, dem die Lernenden jeden Tag begegnen, wird der Chat in diesem Kapitel näher dargestellt, und seine Verwendung im Fremdsprachenunterricht wird vorgeschlagen. Heutzutage hat sich die ursprüngliche Form des Chats verändert. Der Chat wurde zum Bestandteil der sozialen Netzwerke wie Facebook oder der E-Mail-Dienste wie

Gmail, was bedeutet, dass die Gesprächspartner nicht Unbekannte sind, wie es normalerweise bei einem ursprünglichen Chat der Fall ist, und dass ein Eins-zu-Eins-Gespräch üblicher ist als Gruppenchat, was früher umgekehrt war. Daher ähnelt ein Chatgespräch sehr der privaten informellen Korrespondenz via E-Mail oder Facebook-Nachrichten. Diese Kommunikationsformen scheinen in eine neue Mischform zusammenzufließen.

Es ist jedenfalls empfehlenswert, den Chat in den Deutschunterricht einzuführen, besonders mit fortgeschrittenen Lernern. Dabei werden nicht authentische Chats genutzt, sondern didaktisch gestaltete Chaträume.

Dieser Chatraum muss sich von anderen Chats unterscheiden, wenn er zielgerichtet für die Unterstützung fremdsprachlicher Fertigkeiten eingesetzt werden soll. Es handelt sich dabei um einen Raum, der gezielt für Lerner/innen eingerichtet wird. Neben einer „Instanz“, die den didaktischen Chatraum einrichtet und administriert und auch die Lehrer- beziehungsweise Tutorrolle übernehmen kann, ist es die thematische Lenkung, auf der maßgeblich die kommunikative Tätigkeit im Chatraum basiert (Engler 2003: 1).

Wenn diese Form der computervermittelten Kommunikation in den Unterricht eingesetzt wird, soll die Lehrperson sich Folgendes überlegen: Welche Fertigkeiten sollen durch das Chatten im Fremdsprachenunterricht gefördert werden? Können diese Fertigkeiten auch auf andere Kommunikationssituationen übertragen werden? Innerhalb welches Themas kann ich den Chat einführen? Wie kann die Situation so authentisch wie möglich dargestellt werden, so dass die didaktische Lenkung der Lehrkraft unbemerkt bleibt? Diese Fragen sollen der Lehrkraft mit der Planung und Vorbereitung der Chatsitzungen helfen.

Engler hat eine Studie mit dem Einsatz des didaktischen Chats in einem Fernkurs durchgeführt, wobei sich die Relevanz der neuen Texttypen für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen durchsetzte. Die Lernenden empfanden nämlich „das Chatten als eine Mischung aus Sprechen und Schreiben mit einer starken Tendenz zum Sprechen“ (Engler 2003: 13) ist. Der Chat kann jedoch den klassischen Konversationsunterricht nicht ersetzen, obwohl die computervermittelte Kommunikation den schüchternen Schülern helfen kann, die Angst vor dem Sprechen zu vermeiden. Außerdem führt das Chatten „zu einem Motivationsschub für den Erwerb einer Fremdsprache“, weil in einem Chatraum die Lernenden tatsächlich mit der neuen, noch unvollkommen erworbenen Fremdsprache miteinander kommunizieren können, was dann den Lerneffekt steigert (Engler 2003: 1).

Als erschwerend kommt die ausschließlich schriftliche Realisierung und das Fehlen des parasprachlichen und nonverbalen Bereiches der Kommunikation im Chat hinzu. Jedoch muss diese Tatsache nicht automatisch als Nachteil betrachtet werden.

Durch die Ausschaltung des nonverbalen Kanals ist jegliche kommunikative Äußerung auf das schriftlich Geäußerte reduziert, was dazu führt, dass sich die Fremdsprachenlerner möglichst präzise und eindeutig in der Zielsprache äußern sollten, um den Fortbestand des Chatgespräches zu sichern (Engler 2003: 12).

Was die Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht angeht, üben die Schüler beim Chatten gleichzeitig das Lesen und Schreiben. „Hinzu kommt, dass der ständige Wechsel zwischen orientierendem und detailliertem Lesen, der beim Chatten gefordert wird, die Lerner/innen zwingt, das flexible Anwenden der unterschiedlichen Lesestrategien zu trainieren“ (Engler 2003: 2). Überdies üben und lernen die Schüler beim Chatten verschiedene Gesprächsstrategien wie beispielsweise die Eröffnung eines Gespräches, die Beendigung, Themenwechsel und andere (vgl. Engler 2003: 2), was für die Entwicklung der Kompetenzen in der mündlichen Kommunikation wichtig ist.

Die fortgeschrittenen Lerner können auch stimuliert werden, mit Muttersprachlern zu chatten. Außer der großen Motivation und des positiven Lerneffektes, können die Lerner durch das Internet heute in großem Umfang mit einem Deutschen in Kontakt kommen, dessen Struktur extrem gesprochensprachlich ist, das aber nur durch einen tatsächlichen Aufenthalt in Deutschland zu bemerken ist. Die Verwendung der computervermittelten Kommunikation im fremdsprachlichen Deutschunterricht trägt zum „Grad an Aktualität in der Orientierung an der Gegenwartssprache“ bei (vgl. Imo 2013: 50).

Um die Lernenden auf die Kommunikation via Chat im Deutschunterricht vorzubereiten, sollen die Charakteristika der Chatsprache im Voraus eingeführt werden. Viele dieser Charakteristika ähneln den Merkmalen gesprochener Sprache, besonders auf der syntaktischen und morphologischen Ebene (Tilgungen, Verschmelzungen, Ellipsen). Für die Chatsprache sind die folgenden Sachen charakteristisch: Reihung von Satzzeichen und Buchstabeniterationen, Akronyme und Inflektive sowie Wortspiele. Die Lehrperson kann innerhalb der passenden Unterrichtseinheit einauthentisches und dokumentiertes Chat aus einem Chat-Korpus einführen, wie in folgenden Beispielen aus dem Chat-Korpus der Technischen Universität Dortmund³ vorgegeben wird. Die Beispiele kommen aus unterschiedlichen Kontexten. Das erste Beispiel ist ein Auszug aus einem Plauder-Chat, das viele umgangssprachliche Ausdrücke und gesprochensprachliche Merkmale beinhaltet. Das zweite Beispiel bezieht sich auf einen formalen Kontext, beziehungsweise auf die Planung eines Seminarprojekts.

³ <<http://www.chatkorpus.tu-dortmund.de/>> (Stand: 6. Mai 2013)

Beispiel 1: Plauderchat (Freizeit):

1 rafael hallo leute
2 Lisa_15 will jemand chatten??
3 *braverlässt den Raum.*
4 reapi hi rebeell
5 rebell nein Lisa... hier chattet KEINER
6 nudelsuppenstern Chatten? Hier? Um Gottes willen!
7 rebell SKANDAL!
8 Tigerelse *lol*
9 Bessy hi rafael
10 reapi sind wir nich alle hier um zu chatten @ lisa
11 *cool verlässt den Raum.*
12 keiner grinst :)
13 TomcatMJ chatten in nemchat?igitt:-)
14 Tigerelse Pfui..
15 reapi lol
16 Tigerelse Das mach ich aus Prinzip nicht.
17 nudelsuppenstern *grins*
18 Lisa_15 was macht ihr denn??????
19 Tigerelse *igiddibäääh* :oP
20 einer hat ne chatallergie ...
21 MissMess tja, ist wohl kein so originelles statement *g*
22 nudelsuppenstern Nen Kochkurs... sieht man das nicht?
23 TomcatMJ dat is ja fast wie mit nemtelefon telefonieren:-)

Beispiel 2: Chatbasierte Planung eines Seminarprojekts (Lehr--/Lernkontexte):

1 ulla Ich wär dafür, dass wir die Punkte so auflisten, wie du das angefangen
 hast.
2 ulla Das war schön übersichtlich.
3 jana ja denk ich auch
4 jana ist dann auch gut nachvollzeihbar denke ich
5 ulla Vielleicht kannst du ja, wenn du Zeit hast, deine Beispiele und so mal
 reinstellen, kann dann mal sehen, was man noch ergänzen könnte.
6 jana ja udn was machen wir dann? wir müssen ja irgendwie nen text halbwegs

- zu stande bringen
- 7 jana ich kann doch meinen ursprünglicihentext verändern oder?
- 8 jana dann machst du deine ergänzungen rein udn stellst es ins forum dann haben wir es da
- 9 jana ja das mit dem text verändern geht
- 10 ulla Ich kann dir den Endtext ja erst mal schicken, weiß ja nicht, ob du damit einverstanden bist
- 11 ulla Wenn ja, kann ihn ja einer von uns "veröffentlichen"

Innerhalb der Unterrichtseinheit, in der ein Chatauszug auf dem Arbeitsblatt eingeführt wird, können die folgenden Aufgaben den Lernern gegeben werden:

- Lies den Chatauszug und markiere Auffälligkeiten.
- Ordne tabellarisch den drei Bereichen Sprache, Rechtschreibung und Symbole zu und ergänze deine Tabelle (Partnerarbeit).
- Diskutiere die Bedeutung der Symbole im Plenum.

Bei solcher Analyse des Chatauszugs lernen die Schüler typische Akronyme und Inflektive, die beim Chatten im Deutschen verwendet werden, wie beispielsweise lol (laughing out loud), rofl (rolling on floor laughing), *g* (grinsen), oder *s* (smile). Wenn ein didaktischer Chat im Unterricht nicht zugänglich ist, soll die Lehrperson die Schüler ermutigen, selbst deutschsprachige Chats zu besuchen, um die erworbenen Kenntnisse zu verwenden und ihre Erfahrung mitzuteilen. Dies ist jedoch nach mehreren Begegnungen mit dem Chat im Fremdsprachenunterricht.

Solchen Einsatz der neuen Kommunikationsmedien im Unterricht kann man auch mit anderen Medien, wie zum Beispiel SMS oder Facebook-Status verwenden. Für den Einsatz der computervermittelten Kommunikation im fremdsprachlichen Deutschunterricht ist es wichtig, dass der Einsatz zielgerichtet und zweckhaft ist. Die Authentizität der Kommunikation kann nur dann erzielt werden, wenn die Lernenden das Bedürfnis zum Kommunizieren haben. Rösler (2000: 18) betont auch, dass das Medium an sich unwichtig ist, wenn man keine Botschaft zu übertragen hat: „The medium is not the message because if people have nothing to say to each other then it doesn't really make any difference in which medium they don't say it“. Nur wenn das Kriterium der authentischen Kommunikation erfüllt ist, kann der Einsatz den Lernerfolg bringen.

4.3. Gesprochene Sprache und interkulturelle Kommunikation

Da heutzutage Deutschland für viele junge Leute ein attraktives und zugängliches Land ist, und da sie sich oft im Ausland für eine längere Zeit aus verschiedenen Gründen aufhalten, wie wegen des Berufs, des Studiums oder eines touristischen Besuchs, ist es beim Fremdsprachenlernen sehr wichtig, aus den Lernenden kompetente Gesprächspartner zu machen. Um das zu erzielen, sollen sich die Lernenden mit den Aspekten der Kommunikation in der anderen Kultur bekannt machen. In diesem Zusammenhang spielt der Bereich der interkulturellen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle.

Es reicht eigentlich nicht, dass die Lernenden nur über Sprachkenntnisse verfügen, die in erster Linie auf die schriftsprachliche Ebene orientiert sind, sondern sie sollen praktische Sprachkenntnisse erlernen, die in der realen Kommunikation verwendet werden können. Schröter und Langer (2011) behaupten, dass viele reale und für Lernende wichtige Situationen sprachlich im Deutschunterricht nicht abgedeckt werden. Im Gegensatz zum Fremdsprachenunterricht brauchen die Lernenden in der realen Kommunikation keine vollständigen Sätze, um soziale Kontakte zu knüpfen oder sich über ihre Hobbies zu unterhalten. In diesem Zusammenhang spielt die gesprochene Sprache im fremdsprachlichen Deutschunterricht eine entscheidende Rolle:

However, students who have not developed their interactional skills beyond what was learnt in the early years of their schooling, and who are accustomed to basing their spoken style on formal written German, will find it difficult to get to know their peers. Many former students of German have testified to the culture shock they experienced on first visiting a German-speaking country for a prolonged period and discovering the gap between native and learner German. If students are nervous to speak for fear of the wrong adjective ending or because of the lack of vocabulary, they will not be able to keep pace with the demands of normal conversation, while concentrating on grammar rather than on being co-operative in terms of giving and seeking feedback, listening and adapting to the hearer and other features of dynamic talk will make them very inadequate conversational partners (Watts 2000: 74 f.).

Außerdem warnen viele Autoren davor, dass das Beharren auf einer formellen Sprachvarietät, die in Deutschland kaum noch verwendet wird, zu Frust und zu einer sinkenden Attraktivität des Deutschen als Fremdsprache führt (vgl. Imo 2013: 50). Deshalb ist es wichtig, dass die gesprochene Sprache systematisch mit dem schriftsprachlichen Standard im fremdsprachigen Deutschunterricht integriert wird, so dass die Lernenden zu kompetenten

Gesprächspartnern werden. Watts (2000: 76) glaubt, dass ein kompetenter Sprecher mit interkulturellen Kompetenzen nur solch ein Lerner ist, der sich unberührt vom Kulturschock in verschiedenen Situationen angemessen verhält.

Wichtige Elemente der interkulturellen Kommunikation für den Fremdsprachenunterricht, die mit der gesprochenen Sprache verbunden sind, betreffen nonverbales, paraverbales und verbales Verhalten. Heringer (2010) definiert paraverbales Verhalten als Phänomene, die sprachliche Äußerungen modulieren, wie zum Beispiel prosodische Phänomene: Intonation, Stimmlage, Stimmfärbung, Tempo, Rhythmus, Akzent, Intensität, Tonhöhe oder Lautstärke.

Sie sind nie autonom, sondern Huckepack-Phänomene, die sich vokalen Äußerungen aufpfropfen und sie modulieren. Diese Zeichen sind bei jeder vokalen Äußerung dabei, wir können sie nicht umgehen. Darum sind die meisten auch keine echten kommunikativen Zeichen, aber sie können gedeutet werden und wir deuten sie (Heringer 2010: 96).

Außerdem betont Heringer, dass diese Phänomene unterschiedlich etabliert sein können und in verschiedenen Kulturen unterschiedlich gedeutet werden können. Daher folgt, dass paraverbales Verhalten in der Kommunikation absichtlich verwendet wird.

Weiterhin nennt Heringer (2010) Pausen als Beispiel für nonverbales Verhalten. Wegen Pausen, beziehungsweise der Momente der Stille, können auch bestimmte Schwierigkeiten in der Kommunikation entstehen, weil Pausen dauernd im Gespräch vorkommen, obwohl sie von den Muttersprachlern nicht wahrgenommen und instinktiv verstanden werden. Die heiklen Stellen für Fremdsprachenlerner sind die Folgenden:

Wie ist die Pause zu verstehen? Braucht der Partner eine Denkpause und soll ich sie ihn lassen? Oder sollen beide Partner nachdenken? Oder will der Sprecher den [T]urn⁴ abgeben? [...] [W]ie lange eine Mikropause dauert, wann sie zur Pause wird, wie Pausen zu verstehen sind (Heringer 2010: 98).

Laut Heringer (2010) sind die oben genannten Fragen kulturell unterschiedlich geregelt, was zu Missverständnissen führen kann. Damit ist insbesondere der Sprachwechsel verbunden. Es kann problematisch sein, wenn man seinen Gesprächspartner unterbricht und kulturell unangemessen seinen Turn übernimmt oder wenn alle Gesprächspartner durcheinander sprechen.

⁴ Der Turn wird in der Transkription als Äußerungseinheit bezeichnet, die den Sprecherwechsel markiert (turn-taking; vgl. <<http://de.wikipedia.org/wiki/Sprecherwechsel>> (Stand: 3. Juni 2013)).

Nonverbale und paraverbale Merkmale der Kommunikation können nicht konventionalisiert sein. Daher ist ihre Beschreibung laut Heringer (2010) nur in Skalen möglich, und die Trennung der einzelnen Merkmale ist oft schwierig. Da im Vordergrund in der Kommunikation immer das Verbale steht, ist es äußerst wichtig, dass Deutschlerner auf typisch gesprochen sprachliche Ausdrücke, die im dritten Kapitel dieser Arbeit angeführt wurden, schon im Fremdsprachenunterricht stoßen. Als besonders anfällig für interkulturelles Missverstehen erwähnt Heringer (2010) Partikeln wie „mhm“, „ja“, oder „ah“, zudem körpersprachliche Handlungen, Gestik und Mimik und Lächeln. Es ist entscheidend den Lernenden beizubringen, dass die Kommunikation eigentlich das Verstehen zwischen den Gesprächspartnern ist. Aus diesem Grund soll man immer auf das eigene und das Verhalten des Gegenübers achten. Damit sich die interkulturelle Kommunikation erfolgreich vollzieht, schlägt Heringer (2010) das Vertrautsein mit Kommunikationsmethoden und Kommunikationstechniken in der betreffenden Kultur vor.

Als Kritik an die Einführung der gesprochenen Sprache in den fremdsprachlichen Deutschunterricht aus interkulturellen Gründen kann man die Vorherrschaft der englischen Sprache in der Wirtschaft und Wissenschaft nennen. Trotzdem braucht jede Person, die in Deutschland wohnt und arbeitet oder nur mit Deutschland irgendwelchen Kontakt hat, für informelle und alltägliche Kommunikation die Kompetenz in der sozialen Interaktion, wobei die gesprochene Sprache eine entscheidende Rolle spielt.

4.4. Gesprochene Sprache im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen*

Da sich *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen im Fremdsprachenunterricht* (2001) als ein bildungssprachliches Dokument mit der kommunikativen Sprachkompetenz als grundsätzlichem Lernziel etablierte, ist es empfehlenswert, die Position der gesprochenen Sprache in seinen Skalierungen und Aussagen über das Lernniveau und Kompetenzen von Lernenden zu betrachten.

Aufgrund ihrer wichtigen Funktion im Fremdsprachenunterricht hat sich Dannerer (2008) ernsthaft und detailliert mit den mündlichen produktiven Fertigkeiten in diesem Dokument auseinandergesetzt, was weiter im Text zusammenfassend dargestellt wird. In ihrer Analyse stellt Dannerer (2008: 179) dar, dass Aspekte mündlicher Sprachverwendung zufrieden im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* repräsentiert sind, vor allem in Skalen und Deskriptoren, die sich ausschließlich auf mündliche Fertigkeiten beziehen sowie auf andere Stellen, wie zum Beispiel nonverbale Kommunikation, paralinguistische Mittel (Körpersprache,

Sprachlaute, prosodische Mittel) und eine Liste von Textsorten. Dannerer (2008: 180) glaubt, dass diese starke Vertretenheit der Mündlichkeit im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* die kommunikative Wende im Fremdsprachenunterricht spiegelt. Weiterhin beschäftigt sich Dannerer mit der Differenzierung zwischen mündlicher und schriftlicher Produktion, Rezeption, Interaktion und Sprachmittlung, der viel Aufmerksamkeit gewidmet wird. Jedoch fehlt eine systematische Beschreibung der Unterschiede zwischen der geschriebenen und gesprochenen Sprache sowie die Auffassung der zwei Varietäten der deutschen Sprache. Der Unterschied zwischen medialer und konzeptioneller Schriftlichkeit wurde nicht erwähnt. Dannerer schlägt vor, dass das Modell Koch/Österreichers im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* eingeführt werden sollte, weil "es den Vorteil [hat], gemeinsame mediale Bedingtheit und gleichzeitig situativ evozierte Vielfalt und Varianz gesprochener Sprache systematischer fassbar zu machen" (2008: 194).

Was die Liste von gesprochenen Texten (GeR 2001: 97) betrifft, scheint sie systematisch, aber eigentlich handelt es sich bei den zehn exemplarisch angeführten Textsorten um solche, die eher rezeptiv zu beherrschen sind (öffentliche Durchsagen, Predigten, Gottesdienste, Shows, Sportkommentare, Nachrichtensendungen usw.), wobei es vielfach konzeptionell schriftliche Texte sind, die mündlich realisiert werden, beziehungsweise die medial mündlich sind (vgl. Dannerer 2008: 194). Es wurde angenommen, dass es wegen der mangelnden theoretischen Erfassung von Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit dazu kam. Im Übrigen werden die nonverbalen und paralinguistischen Aspekte der Sprache beziehungsweise Kommunikation erwähnt, während syntaktische Merkmale gesprochener Sprache gänzlich unberücksichtigt bleiben (vgl. Dannerer 2008: 194). In Skalen zu Fehlern und Flüssigkeit (GeR 2001: 129) werden sogar Pausen, Abbrüche und Tempowechsel, die normalerweise legitime Elemente gesprochener Sprache sind, als zu vermeiden des Übel angesehen, das auf der Oberstufe nicht mehr auftreten sollte. Dannerer hält solche Sichtweise auf gesprochene Sprache für von den Konventionen geschriebener Sprache bzw. mündlich realisierter schriftlicher Texte geprägt, was sich im Mangel an Mündlichkeit im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* erkennbar macht (2008: 194 f.).

Im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* werden holistische und analytische Skalen zur Selbstbeurteilung vorgegeben. Das "Beurteilungsraster zum mündlichen Sprachgebrauch" (GeR 2001: 37) ist eine diagnoseorientierte analytische Skala, in der sprachliche Mittel, Korrektheit, Flüssigkeit, Interaktion und Kohärenz in einer Tabelle verbunden werden. Dannerer (2008: 195 f.) schlägt vor, dass eine gemeinsame und vergleichbare Skala der vielfältigen Tabellen, die den mündlichen Sprachgebrauch betreffen, dargeboten wird. Die

Kategorien, die in diesen Skalen in Bezug auf die Gesprächsfähigkeit der Lernenden verwendet werden (als Unterkategorie der Fertigkeit Sprachen), sind

meist terminologisch anders und nicht einheitlich gefasst, die Inhalte oft verstreut und aus sprechwissenschaftlicher und gesprächsanalytischer Sicht ungewöhnlich systematisiert. In Tabellen werden möglichen kommunikativen Strategien diejenigen Techniken zugeordnet, die zu ihrer Erreichung führen sollen. Das Verhältnis von „kommunikativen Strategien“ und die dabei anzuwendenden Techniken erscheinen mitunter simplifiziert und schematisiert (Bose/Schwarze 2007: 4).

In diesem Zusammenhang werden die Skalen mit trennscharfen Deskriptoren kritisiert, weil sich daraus herausgibt, dass die Lese-, Sprech-, Schreib- oder Hörstrategien isoliert geübt werden sollen (Dannerer 2008: 196). Hinsichtlich der authentischen Sprachverwendung und kommunikativen Tendenzen, die im Mittelpunkt des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* stehen, sollen „Teilfertigkeiten kombiniert werden und diejenigen Teilbereiche der Sprache und der Kommunikation eingebunden werden, die nicht in Skalen beschrieben wurden“ (Dannerer 2008: 197). Dannerer (2008: 197) setzt fort, dass die Teilbereiche, für die bislang keine getrennten Skalen erarbeitet wurden, in bestehende Skalen eingefügt werden können, zum Beispiel Anforderungen interkulturellen Kommunizierens in Skalen zur Interaktion, Paraverbales und Nonverbales in Skalen zu den linguistischen Kompetenzen.

Mit den Deskriptoren im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* beschäftigten sich auch Bose und Schwarze (2007). Sie berichten, dass die Deskriptoren von Lehrenden als transparent, nützlich, objektiv und relevant beurteilt worden sind, was bedeutet, dass sie auf der Sprachniveau-Skala maßgeblich konkret zur (Selbst-)Einschätzung der Lernenden verwendet werden können. Es ist hervorzuheben, dass die Autoren des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* diese Niveaubeschreibungen weder dogmatisch begreifen noch unwiderruflich oder ausschließlich als einem einzigen theoretischen oder didaktischen Ansatz verpflichtet betrachten (vgl. Bose/Schwarze 2007: 3).

Die Skalen und Systematisierung sollen nicht zum Selbstzweck werden. Es ist notwendig, dass Gesprächsfähigkeit und Charakteristika mündlicher Diskurse im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* und in verschiedenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache berücksichtigt werden. Bose und Schwarze (2007: 4) warnen davor, dass die mündliche Kommunikation oft im Unterricht überdidaktisiert wird. Imo (2013: 51) unterstützt auch diese Behauptung, dass die Interaktion im Sprachenunterricht überwiegend unnatürlich geübt wird, während der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen* ihr theoretisch die große

Bedeutung gibt. Aus diesem Grund soll eine größere Aufmerksamkeit auf die Vermittlung der authentischen mündlichen Kommunikation gerichtet werden.

5. Vorschlag für eine Unterrichtseinheit mit authentischem Dialog

In diesem Teil der Arbeit steht der konkrete Vorschlag für eine Unterrichtseinheit mit authentischem Dialog im Mittelpunkt. Vor dem Unterrichtsentwurf selbst wird die Auswahl des Dialogs begründet und die Anweisungen gegeben, die sonst im fremdsprachlichen Deutschunterricht beachtet werden sollen. Danach wird der Dialog in Bezug auf die gesprochene Sprache analysiert. Das Transkript des Dialogs befindet sich im Kapitel 5.4. Da den Schülern diese Weise der Transkribierung zu kompliziert und unnötig, wird auch eine einfachere Form der Verschriftlichung des authentischen Dialogs vorgeschlagen, die der Form von Lehrbuchdialogen ähnelt. Schließlich folgt der Entwurf für eine Unterrichtseinheit mit authentischem Dialog. Erstens wird die ganze Unterrichtseinheit beschrieben. Danach ist der Verlaufsplan mit dem Tafelanschrieb und anderen Materialien, die im Unterricht verwendet werden, vorgegeben.

5.1. Auswahl des Dialogs

Bei der Auswahl der authentischen Materialien für den fremdsprachlichen Deutschunterricht soll die Lehrkraft aufpassen, dass sie altersangemessen und zielgerichtet sind, wie es schon angeführt wurde. Die gesprochene Sprache kann überwiegend nur mit fortgeschrittenen Lernern als Lerngegenstand eingesetzt werden. Dabei gibt es auch einige Probleme. Die gesprochene Sprache soll verschriftlicht sein, damit sie didaktisch behandelt werden kann. Die Lehrpersonen sollen auch über gute Kenntnisse der Eigenschaften der gesprochenen Sprache verfügen, um sie ihren Schüler vermitteln zu können.

Über die Sammlungen von authentischen Dialogen war schon in der Arbeit die Rede. Als das beste Korpus der gesprochenen Sprache wurde eine Datenbank *Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik* der Universität Münster⁵ angeführt. Diese Datenbank wurde vor allem für die DaF-Lehrenden aufgebaut. Die Sammlung enthält kurze Audiodateien mit Transkripten, eine kurze Einführung in die Transkriptionskonventionen und Beispiele der Unterrichtseinheiten, die den Lehrenden beim Einsatz der Audiodateien mit authentischen

⁵ <<http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/>> (Stand: 5. März 2013)

Gesprächen in den Unterricht helfen sollen. Um den Zugang zu den Materialien zu bekommen, soll man sich mit dem kostenlos erreichbaren Passwort einloggen. Das Passwort für die Materialien lautet: daf2010. Die authentischen Gespräche werden auf der Seite der Transkriptsammlungen aufgelistet und thematisch aufgegliedert. Bei jedem Gespräch kann man die entsprechenden Dateien zum Herunterladen finden, beziehungsweise die Transkripte als PDF- oder Word-Datei und die Audiodatei als MP3-Datei. Die Gespräche dauern ein paar Minuten und sind besonders gut für den Unterricht geeignet, um „bestimmte sequenzielle Muster oder Gattungskonventionen“ (Imo 2013: 52 ff.) zu illustrieren und zu vermitteln, wie beispielsweise die Stellen des Telefonatbeginns und der Beendigung des Gesprächs.

Das authentische Gespräch, das für den Unterrichtsentwurf gebraucht wurde, kann man auch in dieser Sammlung finden, da alle Dialoge aus der Datenbank zu den didaktischen Zwecken geeignet sind. Thematisch ist das Gespräch als die Verabredung zum Besuch bezeichnet und ist zur Vermittlung der Konventionen eines informellen Telefonats passend. Der Dialog enthält auch gute Beispiele der Eigenschaften der gesprochenen Sprache, die den Lernern in der alltäglichen Kommunikation hilfreich bei der Interaktion mit Muttersprachlern sein können. Diese Eigenschaften werden linguistisch aufgrund der Kategorisierung der Merkmale gesprochener Sprache im ersten Teil der Arbeit analysiert werden.

Bei der Auswahl des Dialogs war es wichtig, dass es nicht zu viele unbekannte Wörter gibt, weil die Authentizität des Dialogs an sich das Verstehen des Gesprächs erschwert, obwohl der Unterrichtsentwurf für fortgeschrittene Lerner des Deutschen als Fremdsprache in kroatischen Gymnasien vorgesehen ist. Der authentische Dialog ist in erster Linie zum Hörverstehen einzusetzen. Deswegen soll die Dauer des Dialogs in Betracht genommen werden. Der ausgewählte Dialog dauert weniger als eine Minute, was weder zu lang noch zu kurz für den vorgesehenen Einsatz ist. Wegen der Authentizität soll der Dialog den Lernern interessant sein. Außerdem wurde der authentische Dialog aufgrund der Lernziele ausgewählt, die in der Unterrichtseinheit geleistet werden sollen, was später in der Arbeit bei der Erläuterung des Unterrichtsentwurfs angeführt wird.

5.2. Transkript

Das Transkript des authentischen Gesprächs kann man, wie schon erwähnt, auf der Internet-Seite der Datenbank *Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik* finden. In diesem Teil der Arbeit wird das Transkript des ausgewählten Dialogs vorgegeben, das in der Datenbank entweder als PDF- oder Word-Datei herunterzuladen ist. Zu Beginn jedes Transkripts befindet sich ein Transkriptkopf, in dem die Hintergrundinformationen zum Gespräch festgelegt sind. Das erleichtert das Verständnis des Gesprächs. Weiterhin werden die Sprecherinnen mit ihren Namen benannt und die im Transkript verwendeten Kürzel angegeben. Andere Informationen wie beispielsweise die Dauer des Gesprächs, das Alter von Gesprächspartnern, der Grund des Anrufs, der Ablauf des Anrufs werden auch angeführt. Außerdem finden sich noch einmal die wichtigsten Transkriptionskonventionen kurz erläutert, so dass das Transkript leichter verstanden werden kann. Am Ende des Transkripts werden noch einige Anmerkungen geliefert, wie zum Beispiel andere Eigen- oder geographischen Namen, die sich im Gespräch auftauchen. Das originale Transkript befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

Diese Art der Verschriftlichung ist eher formal und kann der Lerngruppe, für die das Gespräch geeignet ist, unverständlich sein. Deshalb wird ein Vorschlag für die Verschriftlichung des Dialogs in einer Form entwickelt, die den Lehrbuchdialogen ähnelt. Obwohl die Konventionen der Verschriftlichung dabei nicht beachtet werden, ist es wichtiger, das Transkript dem Verständnis der Lerner anzupassen, so dass sie sich vollkommen dem Hörverstehen und den Eigenschaften der gesprochenen Sprache widmen können.

- 1 Mutter: Grenzländer Zeitung. Müller.
- 2 Tochter: Hi! Hier ist Laura!
- 3 Mutter: Hi!
- 4 Tochter: Ich wollte bescheid sagen, dass wir dann morgen Abend vorbeikommen.
- 5 Mutter: Morgen Abend erst?
- 6 Tochter: Ja.
- 7 Mutter: Warum so spät?
- 8 Tochter: Weil wir erst noch Dexter wegbringen müssen, und dann sind wir noch
- 9 ein bisschen da.
- 10 Mutter: Ach ja. Ach so. Okay. Und wie spät dann ungefähr? Oder kommt ihr mit
- 11 dem Auto, oder?

- 12 Tochter: Nein. So um sechs, denke ich.
- 13 Mutter: Ja. Dann meldest du dich dann noch einmal.
- 14 Tochter: Ja. Wahrscheinlich müsst ihr uns dann (unverständlich) in Heek von der
15 Bushaltestelle wieder abholen, weil wir dann mit dem Bus aus Laer weiter
16 fahren.
- 17 Mutter: Ja. Das ist kein Problem.
- 18 Tochter: Ja. Sage ich aber noch mal bescheid.
- 19 Mutter: Ja, gut.
- 20 Tochter: Okay.
- 20 Mutter: Ja. Sonst alles klar?
- 21 Tochter: Ja.
- 22 Mutter: Ja? Martin auch?
- 23 Tochter: Ja. Er hat heute Nacht gearbeitet. Er schläft noch.
- 24 Mutter: Oh, er schläft noch?! Okay, alles klar.
- 25 Tochter: Okay.
- 26 Mutter: Dann sehen wir uns morgen.
- 27 Tochter: Ja, bis dann!
- 28 Mutter: Okay, ja! Tschüß!
- 29 Tochter: Tschau!

5.3. Analyse der Merkmale gesprochener Sprache im authentischen Dialog

Der für die Unterrichtseinheit ausgewählte authentische Dialog enthält die repräsentativen Merkmale gesprochener Sprache. Hier werden die Beispiele der gesprochenen Sprache aus dem Dialog nach den Merkmalen aus dem dritten Kapitel dieser Arbeit analysiert. Die Unterschiede zwischen der geschriebenen und gesprochenen Ausdrucksweise werden auch näher erläutert. Bei dieser Analyse werden die Beispiele in der nicht vereinfachten Transkriptionsart angeführt, weil somit die Beispiele deutlicher repräsentiert werden können. Die konkreten Stellen in Beispielen aus dem Dialog, die ein Merkmal repräsentieren, werden fett gedruckt.

Erstens werden alle Beispiele aus dem Dialog analysiert, die unter den phonetischen Merkmalen kategorisiert werden können. Die folgenden Beispiele repräsentieren den Wegfall von unbetonten Vokalen oder Konsonanten am Ende des Wortes bei der Bildung des Tempus oder im Zusammenhang der Wörter wegen der leichteren Aussprache:

- 06 T ähm ich **wollt** eben beSCHEID sagen-
 19 T nää so um SECHS **denk** ich.
 04 hier **is** LAUra-
 37 der hat **heut** nacht geARbeitet-

Weiterhin geht es in den folgenden Beispielen um die Verschmälzungen, beziehungsweise um die Reduktion des Artikels:

- 13 und dann (1.0) sind wir noch **n** bisschen DA-
 18 oder kommt ihr mit'**m** AUto oder?
 24 in heek von der bushaltestelle wieder abholen weil wir ja
 dann mit'**m** bus aus LAER weiter fahren-

Obwohl prosodische Merkmale als selbstverständener Teil der gesprochenen Sprache bezeichnet werden und vorher nicht näher angesprochen, ist es im betreffenden Dialog interessant zu bemerken, wie die Intonation an einigen Stellen anders als üblich verwendet werden:

- 29 M **ja GUT.**
 30 T ((in hoher Tonlage)) **oKAY-**
 31 M **ja?**

Die beiden Gesprächspartnerinnen vereinbarten zu diesem Punkt des Gesprächs alle Einzelheiten. Auf diese Weise wird das Ende des Gesprächs mit der steigenden Intonation signalisiert.

Was die syntaktische Ebene angeht, kommen im authentischen Dialog oft Ellipsen vor:

- 32 **sonst alles KLAR?**
 35 **martin AUCH?**

Weiterhin wird in einer Situation die Verberststellung verwendet, was auch typisch für die Ausdrücke in der gesprochenen Sprache ist:

- 28 **sag** ich aber noch mal beSCHEID

Leider gibt es im Dialog keine Beispiele der Subjunktionen mit Verbzweitstellung, da es empfehlenswert ist, dieses Phänomen der gesprochenen Sprache den fortgeschrittenen Lernenden im fremdsprachlichen Deutschunterricht zu vermitteln.

Die Analyse der lexikalischen Ebene des Dialogs ist sehr umfangreich, da es viele Beispiele aus diesem Bereich gibt. Hier werden nur einige vorgegeben. Die Gesprächspartikeln wie zum Beispiel Antwortpartikeln kommen oft in Vereinbarungen vor:

- 19 T **nää** so um SECHS denk ich.
 24 in heek von der bushaltestelle wieder abholen weil wir ja

- dann mit'm bus aus LAER weiter fahren-
- 25 M **ja.**
- 26 das ist ja kein proBLEM-
- 27 T **ja-**
- 28 sag ich aber noch mal beSCHEID.
- 29 M **ja GUT.**

Andere Gesprächspartikeln werden auch gebraucht, wie beispielsweise Partikeln zur Begrüßung, Endsignale, Rückversicherungssignale, Haltesignale, oder Verstehenspartikeln:

- 05 M **hi-**
- 40 **oKAY-**
- 41 **alles KLAR.**
- 07 dass wir dann morgen Abend vorbeikommen **ne?**
- 06 T **ähm** ich wollt eben beSCHEID sagen-
- 14 M **ahJA-**
- 15 **achSO-**

Die Modalpartikeln sind auch im authentischen Dialog repräsentiert:

- 26 das ist **ja** kein proBLEM-
- 10 M warum **denn** so SPÄT?

Schließlich ist es auch interessant zu bemerken, dass in der realen Interaktion zu Überlappungen kommt. So im folgenden Beispiel geschieht bei dem Abschiedsgruß:

- 44 T JAA [**bis dann-**]
- 45 M [**oKAY ja-]**

Im vorgegebenen Dialog kann man auch eine außersprachliche Handlung beobachten, und zwar das Schnalzen mit der Zunge:

- 23 wahrSCHEINlich ähm müsst ihr uns dann f äh- **((schnalzt mit der Zunge))** (1.0)

In dieser Situation wollte sich eine Gesprächspartnerin korrigieren. Außersprachlicher Handlungen folgen immer die Ausdrücke in der gesprochenen Sprache.

Die angeführten Beispiele sind nur einzelne, auf die die Lehrperson den Lernern die Aufmerksamkeit im Unterricht richten kann. Im folgenden Teil wird der Gestaltung der Unterrichtseinheit mit dem authentischen Dialog dargestellt.

5.4. Unterrichtsentwurf

Der Dialog, der in der vorgeschlagenen Unterrichtseinheit didaktisiert wird, ist eine Verabredung zum Besuch. Im Hinblick auf die gesprochene Sprache, eignet es sich sehr gut dazu, die Konventionen für informelle Telefonate im Deutschen zu vermitteln, besonders die konventionalisierten Stellen des Telefonatbeginns und der Beendigung des Gesprächs.

Das Hörverstehen und die mündliche Sprachproduktion sind die für den Umgang mit der gesprochenen Sprache im fremdsprachlichen Deutschunterricht die wichtigsten Lernziele. Im Zusammenhang damit stehen sie auch im vorgeschlagenen Unterrichtsentwurf im Mittelpunkt. Außerdem wurde der Dialog aufgrund des Dokumentes der Kroatischen Zentrale für Zentralabitur ausgewählt, in dem eines der Lernziele für das Hörverstehen, beziehungsweise für die mündliche Produktion in der dritten Klasse der Gymnasien für Deutsch als Fremdsprache als das Folgende definiert wird: "Razumijevanje u potpunosti jezično i sadržajno jednostavnih tekstova, koje govori izvorni govornik. [...] Razumijevanje bitnih informacija u razgovoru s izvornim govornikom (svakodnevni razgovori, jednostavni sadržaji). Izlaganje najvažnijih poruka odslušanog teksta" (Nastavni program za gimnazije 1994: 32), beziehungsweise: "Samostalno iskušati naučeno u novim situacijama i primijeniti jezično na novim sadržajima" (Nastavni program za gimnazije 1994: 33).

Bei der Entwicklung des Unterrichtsentwurfs mit dem authentischen Dialog soll man auf das Folgende achten. Die Lehrkraft soll alle Materialien im Voraus gut vorbereiten, wie zum Beispiel die Audio-Aufnahme des authentischen Gesprächs, Handouts mit dem Transkript und die Zettel mit Situationserklärungen. Weiterhin soll die Dauer der Aufnahme berücksichtigt werden, so dass sich die Schüler nicht langweilen. Die Aufnahme soll weder zu lang noch zu kurz sein. Zusätzlich soll die Aufnahme von der Qualität akzeptabel sein. Trotzdem ist es erlaubt, dass die Aufnahme teilweise schwer verständlich oder unverständlich ist, weil die Schwierigkeiten bei dem Zuhören der Authentizität des Dialogs beitragen. Die Form, in der das authentische Gespräch verschriftlicht wird, ist eine der wichtigsten Entscheidungen der Lehrperson für den Unterrichtsentwurf. Es ist ratsam, dass die Verschriftlichung einem Lehrwerkdialog ähnelt, da die Schüler mit Lehrwerkdialogen besser vertraut sind als mit standardisierten Transkripten.

Als Einführung in die Unterrichtseinheit und Vorbereitung auf den Texttyp „Verabredung zum Besuch“ sollen die Schüler ihr Vorwissen aktivieren. Alle Schüler nehmen an der Brainstorming-Runde zum Thema „Verabredung zum Besuch“ teil. Als Ergebnis der

Brainstorming-Runde zeichnet ein Lerner das Assoziogramm auf die OHP-Folie oder an die Tafel.

Danach folgt das Hörverstehen des authentischen Dialogs. Die Lehrperson spielt ein authentisches Gespräch auf einem CD-Player oder Laptop vor. Beim ersten Hören ist es wichtig, dass die Lerner bemerken, dass es sich um eine authentische Aufnahme von Muttersprachlern geht. Die Schüler äußern ihre spontanen Eindrücke zum Gehörten, wie zum Beispiel ob sie eine ähnliche Aufnahme schon früher gehört haben, oder inwieweit die Aufnahme verständlich ist. Die Lehrperson spielt das Gespräch zum zweiten Mal vor. Danach antworten die Schüler auf einige Fragen zum Globalverstehen des Gesprächs. Das sind die Fragen zum Anlass, Inhalt und Sprecher-Hörer- Beziehung.

In der nächsten Phase bekommen die Lernenden das aufgeschriebene Gespräch. Nach der Verteilung der Handouts mit dem Dialog, hören die Schüler noch einmal das Gespräch, wobei sie im Handout die Unterschiede zwischen dem aufgeschriebenen und dem gehörten Text markieren sollen. Danach folgt die Diskussion im Plenum, wobei es ratsam ist, dass die Lehrperson noch einmal die Abschnitte der authentischen Aufnahme mit wichtigen Merkmalen gesprochener Sprache vorspielt und die Schüler auf sie aufmerksam macht. Die Schüler können diese Stellen im Handout notieren. Sie machen sich dieser Merkmale auch in der Muttersprache bewusst, so dass sie besser verstehen können, was auf Deutsch gesagt wird. Die Lerner nennen einige Beispiele im Kroatischen.

Weiterhin beschäftigen sich die Lerner wieder mit dem verschriftlichten Dialog. In Paaren analysieren sie charakteristische Sprechhandlungen einer Verabredung in der deutschen Sprache, so dass sie die einzelnen Sprechhandlungssequenzen wie zum Beispiel Eröffnungssphrasen oder Beendigung markieren. Im Plenum werden die Sequenzen definiert und mit einer Verabredung in der Muttersprache verglichen. Das Ziel dieser Aktivität ist die Kompetenzen in der interkulturellen Kommunikation zu fördern. Am Ende dieser Phase schreibt die Lehrperson einige Eröffnungs- und Beendigungssphrasen an die Tafel an, die Schüler lernen sollen. Im Zusammenhang damit bekommen die Schüler eine Aufgabe, in der sie Eröffnungs- und Beendigungssphrasen mit bestimmten Situationen verbinden sollen, abhängig davon, ob sie sich mit einem Freund, einem Familienangehörigen oder einem Bekannten verabreden sollen.

Als Schlussaktivität für diese Unterrichtseinheit ist die möglichst spontane Interaktion vorgesehen, in der die Schüler die Merkmale gesprochener Sprache anwenden, um zu zeigen, dass sie verstanden haben, wie im deutschsprachigen Raum spontane und authentische Kommunikation abläuft. Diese Interaktion vollzieht sowohl auf Deutsch als auch in der Muttersprache. Die Schüler arbeiten zu viert. Sie bekommen Zettel mit Situationserklärungen

(Verabredung zum Besuch, Kino, o.Ä.), wobei zwei Lernende das Gespräch auf Kroatisch und vollkommen unvorbereitet durchführen. Danach die ganze Gruppe bereitet das Gespräch auf Deutsch vor, das die anderen zwei Lernenden vorspielen. Die Schüler können die Lehrperson um Hilfe bitten, so dass die Aufgabe nicht zeitaufwendig wird. Die Schüler bekommen nicht zu viel Zeit für die Aufgabe, so dass die Interaktion zwischen den Schüler so authentisch wie möglich ist, und nicht ein Rollenspiel wird. Wenn die Schüler einverstanden sind, kann die Lehrperson ihre Interaktion aufnehmen, so dass die Schüler selbst hören, inwieweit ihre Sprachproduktion der Interaktion von Muttersprachlern ähnelt.

Der Unterrichtsentwurf kann auf die folgende Weise dargestellt werden:

Thema: Verabredung zum Besuch

Lerngruppe: 3. Klasse des Gymnasiums

Lernziele: Die Schüler sollen ihr Vorwissen zum Thema "Verabredung zum Besuch" aktivieren.

Die Schüler sollen das authentische Gespräch verstehen können.

Die Schüler sollen die Merkmale der gesprochenen Sprache im Vergleich mit dem transkribierten Dialog des authentischen Gesprächs erkennen können.

Die Schüler sollen die Sprechhandlungen einer privaten Verabredung im Deutschen mit denen in der Muttersprache vergleichen können.

Die Schüler sollen einige Eröffnungs- und Beendigungsphrasen im Deutschen lernen.

Die Schüler sollen die Eröffnungs- und Beendigungsphrasen in passenden Situationen verwenden können.

Die Schüler sollen die Merkmale gesprochener Sprache in einer möglichst spontanen Interaktion anwenden können.

Verlaufsplan:

Phasen Lernziele Zeit	Inhalte Verlaufsskizze Interaktion L – S – S	Sozialformen Medien	didaktischer Kommentar
Einführung	Brainstorming-Runde und Assoziogramm "Verabredung zum	frontaler Impuls, Plenum	- Aktivierung des Vorwissens

<p>Vorbereitung auf den Texttyp „Verabredung zum Besuch“</p> <p>5 Min</p>	<p>Besuch“</p> <p>(Mit wem macht man eine Verabredung? Wie? Per Telefon, Handy, E-Mail... formal/informal?)</p>	<p>OHP u. OHP-Folien/ Tafel u. Kreide</p>	
<p>Hörverstehen</p> <p>10 Min</p>	<p>Erstes Hören der authentischen Aufnahme – Sammeln spontaner Eindrücke (War das Gespräch schwer zu verstehen? Sind die Schüler daran gewöhnt, solche Gespräche zu hören oder nicht?)</p> <p>Zweites Hören - Globalverstehen - Fragen zum Anlass, Inhalt, Sprecher-Hörer- Beziehung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wer sind die Gesprächspartner? • In welcher Beziehung stehen sie? • Was ist das Thema des Gesprächs? • Wer wird noch erwähnt? • Was haben sie sich verabredet? 	<p>Plenum</p> <p>Audiomaterial (CD-Player oder Laptop)</p>	<p>- Audio-Aufnahme teilweise unverständlich - verursacht Schwierigkeiten für die Schüler</p>
<p>Einsicht in die Strukturmerkmale und Entdecken der Regeln gesprochener Sprache</p> <p>10 Min</p>	<p>Gleichzeitiges Hören und Markieren der Auffälligkeiten der gesprochenen Sprache im transkribierten Dialog - Diskussion, Hören mit Pausen</p> <p>Vergleich der Regeln der gesprochenen Sprache im Kroatischen und Deutschen - mündlich</p>	<p>Paararbeit, frontaler Impuls</p> <p>verschriftlichter Dialog, Tafel u. Kreide, Audiomaterial</p>	<p>- induktive Methode</p> <p>- Bewusstmachung in der Muttersprache</p> <p>- interkultureller Vergleich</p>

Einblick in die Struktur und den Ablauf einer privaten Verabredung 15 Min	Charakteristische Sprechhandlungen einer Verabredung im Deutschen - Markieren der einzelnen Sprechhandlungssequenzen im transkribierten Dialog Vergleich mit den Sprechhandlungen in der Muttersprache Aufschreiben der Eröffnungs- und Beendigungsphrasen	frontaler Impuls, Paararbeit, Plenum verschriftlichter Dialog, Tafel, Kreide	- interkultureller Vergleich
Kontextabhängiges Erkennen der Sprechhandlungen 6 Min	Aufgabe – kontextabhängige Auswahl der Eröffnungs- und Beendigungsphrasen	Frontaler Impuls, Einzelarbeit, Plenum Arbeitsblatt mit der Aufgabe	- Anwendung des Gelernten
Anwendung des Gelernten über die Merkmale gesprochener Sprache und die Sprechhandlungen einer Verabredung 15-20 Min	Möglichst spontane Interaktion vor der Klasse mithilfe von Situationserklärungen – auf Kroatisch und Deutsch (Aufnahme dieser Interaktion und selbstkritische Auswertung)	Paararbeit, Plenum Zettel mit Situationserklärungen, (Handy mit der Aufnahme-funktion)	- Anwendung der Merkmale gesprochener Sprache und Sprechhandlungen der Verabredung in eigener Produktion und Interaktion

Alle zusätzlichen Informationen zum Unterrichtsentwurf wie der Tafelanschrieb, das Arbeitsblatt und die Zettel mit Situationserklärungen befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

6. Schlusswort

Der Einsatz von authentischen Audio-, Video - und Textmaterialien zur Förderung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit von DaF-Lernern ist grundsätzlich empfehlenswert. Die Vorteile, die sich daraus ergeben, sind in erster Linie die Förderung des (Hör-)Verstehens und des eigenen Sprachgebrauchs und das Erkennen von Besonderheiten der gesprochenen Sprache im Vergleich zur Standardsprache. Weiterhin wird die Einübung der Aussprache gefördert und auf die Wirklichkeit Bezug genommen.

Im Hinblick auf den Einsatz von authentischen Materialien im fremdsprachlichen Deutschunterricht sind einige Aspekte zu berücksichtigen. Erstens soll die Lehrperson die Relevanz vom Erlernen der Standard- beziehungsweise gesprochenen Sprache sinnvoll einschätzen. Erst nachdem die Lernenden gewisse Kenntnisse von der Standardsprache erworben haben, können sie sich mit unterschiedlichen Aspekten der gesprochenen Sprache erfolgreich beschäftigen und sie verstehen.

Weiterhin ist die Präsentation der authentischen Materialien im Fremdsprachenunterricht äußerst wichtig. Die Lehrkraft soll den Lernenden das Medium Transkript altersangemessen erläutern. Hier ist es wichtig, dass den Lernern klar ist, welche Regeln für die Verschriftlichung der gesprochenen Sprache gelten, beziehungsweise welche Kennzeichen bei der Transkription verwendet werden. Außerdem ist es ratsam, den Lernenden zu erklären, was in der mündlichen Sprachverwendung als akzeptabel bezeichnet wird. Damit der Einsatz von authentischen Materialien sinnvoll und erfolgreich wird, soll die thematische Auswahl, der lebensweltliche Bezug und die Themenvielfalt berücksichtigt werden. Die Lehrkraft soll auch den Schwierigkeitsgrad an die jeweilige Lerngruppe anpassen. Zudem ist es wichtig, dass die Qualität der authentischen Materialien der Verwendung im Unterricht angemessen ist.

Bei der Durchführung einer Unterrichtseinheit mit authentischen Materialien sollen theoretische und praktische Phasen kombiniert werden, so dass die Motivation von Lernern erhöht wird. Zusätzlich erleichtern praktisch umgesetzte Übungen das Verstehen und die Reflexion des theoretischen Inhalts. Schließlich soll die Lehrperson authentische Materialien mehrfach in verschiedenen Kontexten und für mehrere Übungen verwenden, so dass alle Fertigkeiten gefördert werden. Beim Einsatz von authentischen Materialien ist das Hörverstehen primär. Es ist jedoch wichtig, dass die Fähigkeit von Schülern gefördert wird, authentische Äußerungen selbst zu produzieren und auf diese Weise an der Interaktion erfolgreich teilzunehmen.

Die Forschung im Bereich gesprochene Sprache entwickelt sich immer mehr, und ihre Wichtigkeit in der Sprachwissenschaft wird erkannt. Es gibt auch viele Studien, die die Vorteile vom Einsatz gesprochener Sprache in den fremdsprachlichen Deutschunterricht beweisen. Zusätzlich werden die Korpora und Sammlungen gesprochener Sprache und authentischer Texttypen erstellt. Trotzdem ist es noch immer nötig, die authentischen Texttypen in Lehrwerke zu integrieren, und die Unterrichtsvorschläge mit authentischen Materialien zu entwickeln, was in dieser Arbeit versucht wurde.

Literaturverzeichnis

- Bührig, Kristin (2010): *Mündliche Diskurse*. In: Krumm et. al. (s.u.), S. 265-274.
- Dannerer, Monika (2008): *Gesprochene Sprache und mündliches Interagieren im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen*. In: Fandrych/Thonhauser (s.u.), S. 177-201.
- Dudenredaktion (Hg.) (2009). *Duden: die Grammatik: unentbehrlich für richtiges Deutsch. [Der Duden in 12 Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache, Band 4]*. Mannheim/Zürich: Dudenverlag.
- Dürscheid, Christa (2003): *Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme*. In: "Zeitschrift für Angewandte Linguistik" 38, S. 37-56.
- Ehlich, K./Redder, A. (Hg.) (1997): *"Schnittstelle Didaktik". Empirische Untersuchungen zum DaF-Unterricht, IV/249 S.. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 45*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Elspaß, Stephan (2010): *Alltagsdeutsch*. In: Krumm et. al. (s.u.), S. 418-424.
- Fandrych, C./Thonhauser, I. (2008): *Fertigkeiten - integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen in Fremdsprachenunterricht*. Wien: Praesens Verlag.
- Heringer, Hans Jürgen (2010): *Interkulturelle Kommunikation: Grundlagen und Konzepte*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- Imo, Wolfgang (2008): *Wenn mündliche Syntax zum schriftlichen Standard wird: Konsequenzen für den Normbegriff im Deutschunterricht*. In: Denkler, M. et al. (Hg.), *frischwärts und unkaputtbar. Sprachwandel oder Sprachverfall im Deutschen?* Münster: Aschendorff Verlag S. 153-177
- Krumm, H.-J./Fandrych, C./Hueisen, B./Riemer, C. (Hg.) (2010): *Deutsch als Fremdsprache : ein internationales Handbuch*, 1 Halbband. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Moll, Melanie (1997): *Ein Vorschlag zum Umgang mit authentischen Diskursen im Fremdsprachenunterricht*. In: Ehlich, K./Redder, A. (hrgs.) (s.o.), S. 165-187.

- Schulze, Cordula (hrsg.) (2013): *Die deutsche Sprache und ich: Sprachbiographische Dimensionen des Lernens und Lehrens von Deutsch als Fremdsprache*. Münster: Lit.
- Schwitalla, Johannes (2006): *Gesprochenes Deutsch: eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Schwitalla, Johannes (2010): *Das Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache*. In: Krumm et. al. (s.o.), S. 425-430.
- Trautmann, Caroline (2005): Über die Authentizität von Lehrverkdialogen. In: Wolff et. al. (s.u.), S. 425-446.
- Wolff, A./Riemer C./Neubauer F. (Hrsg.) (2005): *Sprache lehren - Sprache lernen. Beiträge der 32. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache 2004*. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 74. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.

Internetquellen

- <<http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/>> [Passwort: daf2010] (Stand: 5. März 2013).
- <<http://www.chatkorpus.tu-dortmund.de/>> (Stand: 6. Mai 2013).
- <http://www.linse.uni-due.de/tl_files/PDFs/Publikationen-Rezensionen/Chatkorpus_Beisswenger_2013.pdf> (Stand: 5. März 2013).
- <<http://de.wikipedia.org/wiki/Sprecherwechsel>> (Stand: 3. Juni 2013)
- Bose, I./Schwarze, C. (2007): *Lernziel Gesprächsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. In: "Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht" 12:2, 30 S. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Bose_Schwarze.pdf> (Stand: 5. März 2013).
- Engler, Lela-Rose (2003): *Einsatz eines didaktisch gelenkten Chatrooms im Fremdsprachenunterricht*. In: "Linguistik online" 15, 3/03, 14 S. <http://www.linguistik-online.de/15_03/engler.html> (Stand: 10. Juni 2013).

- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2. Berlin, München: Langenscheidt KG. <<http://commonweb.unifr.ch/pluriling/pub/cerleweb/portfolio/downloadable-docu/Referenzrahmen2001.pdf>> (Stand: 4. März 2013) (= GeR)
- Hennig, Mathilde (2006): *Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis*. Kassel: Kassel University Press. <<http://www.mediensprache.net/archiv/pubs/3906.pdf>> (Stand: 8. Mai 2013).
- Imo, Wolfgang (2013): *Authentisches gesprochenes Deutsch im DaF-Unterricht*. In: Schulze (hrgs.) (s.u.), S. 49-62. <http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/?page_id=5> (Stand: 5. März 2013).
- Nastavni program za gimnazije*. Zagreb: Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske, 1994. <http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/obvezni/nastavni-program.pdf> (Stand: 10. Juni 2013).
- Rösler, Dietmar (2000): *Foreign language learning with the new media: Between the sanctuary of the classroom and the open terrain of natural language acquisition*. In: "German as a foreign language" 1, S. 16-31 <<https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fwww.gfl-journal.de%2F1-2000%2Froesler.pdf>> (Stand: 5. März).
- Schröter, M./Langer, N. und R. (2011): *Einleitung: Alltagssprachen und Deutsch als Fremdsprache*. In: "German as a foreign language" 1, 13 S. <<http://www.gfl-journal.de/1-2011/Einleitung.pdf>> (Stand: 3. März 2013).
- Watts, Sheila (2000): *Teaching Talk: should students learn 'real German'?* In: "German as a foreign language" 1, S. 64-82 <<http://www.gfl-journal.de/1-2000/watts.pdf>> (Stand: 5. März 2013).

Zusammenfassung

Die gesprochene Sprache ist im fremdsprachlichen Deutschunterricht unterrepräsentiert und schlecht integriert. Um diese Tendenz zu ändern, wurden mehrere Korpora von authentischen Materialien zum Einsatz in den DaF-Unterricht erstellt. Da die neuen Medien und die Entstehung von neuen Texttypen auf dem Kontinuum zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit die Kommunikation immer mehr beeinflussen, soll die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts sein, die Bewusstheit von Unterschieden zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache zu entwickeln. Der Fremdsprachenunterricht soll auch die kommunikative Kompetenz der möglichst authentischen Interaktion fördern. *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen* sowie angesehene Grammatiken der deutschen Sprache betonen ebenfalls die Relevanz der gesprochenen Sprache für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Deshalb bietet diese Diplomarbeit einen Vorschlag für den Einsatz eines authentischen Dialogs im fremdsprachlichen Deutschunterricht, wobei mögliche Schwierigkeiten, die dabei entstehen können, und nötige Voraussetzungen zur Durchführung erörtert werden.

Anhang

Transkript

Transkript: Telefonat Abholen

Sprecherinnen: Tochter (T), Mutter (M)

Dauer: 00:58 Minuten

Situation: T ruft M an. M befindet sich im Büro. Sie arbeitet bei einer Zeitung und nennt beim Annehmen des Telefonats den Namen der Zeitung. T und ihr Freund wollen M am nächsten Tag besuchen. T will M Bescheid geben, wann und wo sie M sie am nächsten Tag abholen soll.

Transkriptionskonventionen:

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

Anmerkungen: Eine Liste mit Begriffserklärungen befindet sich am Ende des Transkripts.

((Telefon läutet einmal, der zweite Ton ist das Piepen der Anonymisierung von Zeitungsname und Sprecherin))

01 M GRENZländer zeitung-
02 MÜLLer-
03 T ja HI-
04 hier is LAUra-
05 M hi-
06 T ähm ich wollt eben beSCHEID sagen-
07 dass wir dann morgen Abend vorbeikommen ne?
08 M morgen Abend erst?
09 T ja.
10 M warum denn so SPÄT?
11 (1.0)

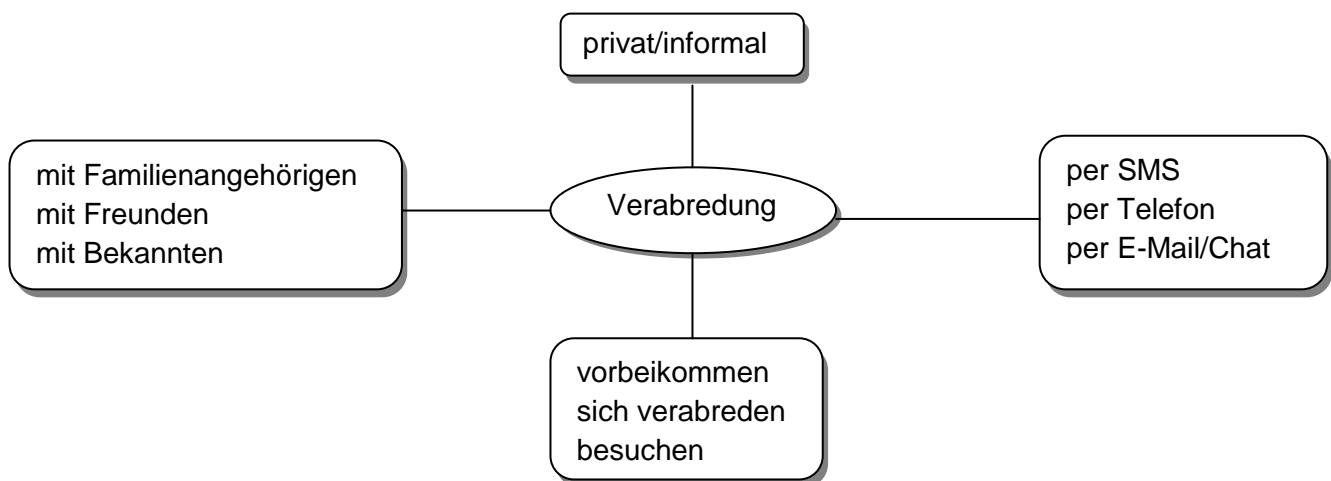
12 T ja weil wir ja erst noch DEXter wegbringen müssen?
13 und dann (1.0) sind wir noch n bisschen DA-
14 M ahJA-
15 achSO-
16 oKAY.
17 und wie SPÄT dann ungefähr?
18 oder kommt ihr mit'm AUto oder?
19 T nää so um SECHS denk ich.
20 M ja-
21 dann MELdest du dich dann aber noch mal [ne?]
22 T [ja.]
23 wahrSCHEINlich ähm müsst ihr uns dann f äh- ((schnalzt
mit der Zunge)) (1.0)
24 in heek von der bushaltestelle wieder abholen weil wir ja
dann mit'm bus aus LAER weiter fahren-
25 M ja.
26 das ist ja kein proBLEM-
27 T ja-
28 sag ich aber noch mal beSCHEID.
29 M ja GUT.
30 T ((in hoher Tonlage)) oKAY-
31 M ja?
32 sonst alles KLAR?
33 T ja-
34 M ja?
35 martin AUCH?
36 T ja-
37 der hat heut nacht geARbeitet-
38 der SCHLÄFT noch.
39 M och der SCHLÄFT noch.
40 oKAY-
41 alles KLAR.
42 T ((in hoher Tonlage)) oKAY-
43 M dann sehen wir uns MORgen.

44 T JAA [bis dann-]
 45 M [oKAY ja-]
 46 tschüß-
 47 T tschau-

Anmerkungen:

- Z. 12 bezieht sich darauf, das T einen Hund namens Dexter hat und dieser vor dem Besuch bei M zu Martins Eltern gebracht wird.
- Z. 13 bezieht sich darauf, dass T und Martin dann noch etwas bei Martins Eltern bleiben wollen.
- Z. 19: so um sechs: ungefähr um 6 Uhr.
- Z. 24: Heek: Ort in Deutschland
- Z. 24 Laer: Wohnort von Martins Eltern

Tafelanschrieb:



Eröffnungsphrasen

Grenzländer Zeitung. Müller.

Hi! Hier ist Laura!

Hi!

Hallo!

Bog! Ovdje Martina!

Hej!

Bog!

Verkündung

Wahrscheinlich musst ihr uns ... abholen.

Wäre es ein Problem, ...?

Könntest du ...?

Vjerojatno ćete nas morati pokupiti.

Je li bi bio problem...?

Bi li mogao...?

Zustimmung

Das ist kein Problem.

Ja klar.

Nema problema.

Pa naravno.

Ablehnen

Das ist leider unmöglich.

Es tut mir leid, aber ich kann nicht.

Vielen Dank, aber ich möchte...

To je nažalost nemoguće.

Žao mi je ali ne mogu.

Puno hvala, ali radije bih...

Erkundigung

Sonst alles klar?

Noch etwas?

Inače, sve u redu?

Još nešto?

Beendigungen

Dann sehen wir uns morgen.

Ja, bis dann!

Tschüss!

Onda se vidimo sutra.

Vidimo se! / Čujemo se!

Bog! / Bokić! / Pusa! Bog!

Arbeitsblatt

Ich verabrede mich mit (mehrere Lösungen sind möglich):

	Kontaktaufnahme Einstieg / Anrede	Zusage	Absage	Verabschiedung Gesprächsende
... einem Freund/einer Freundin				
... einem Familienangehörigen				
... einem Bekannten				
... einem Unbekannten				
... einem Beamten				

Hallo! Hier ist Frau

Herr Meier, haben Sie Zeit, Tennis mit meinem Vater zu spielen?

Treffen wir uns am Montag?

Hi! Wie geht's?

Kommst du mit ins Kino?

Gut, abgemacht!

Bis dann! Tschüss!

Hast du heute schon was vor?

Besuchen wir Tante Erika!

Das ist leider unmöglich.

Ich möchte einen Termin vereinbaren.

Nein, ich habe keine Lust.

Sag mal, was machst du heute Abend?

Tut mir Leid, ich habe keine Zeit, mit dir ins Kino zu kommen.

Hast du am Samstag Zeit?

Hi, Mama! Hast du morgen Zeit, mit mir einkaufen zu gehen?

Vielen Dank!

Auf Wiedersehen!

Hast du Lust ins Restaurant zu gehen?

Bis Freitag Abend!

Gute Idee!

Echt super!

Die Zettel mit Situationserklärungen:

1. Zwei Freundinnen wollen sich zum Kinobesuch verabreden.
Eine hat keinen freien Abend.
2. Mutter und Tochter verabreden ein Besuch zu Großeltern.
Die Tochter hat keine Lust zum Besuch.
3. Ein Paar will ins Restaurant gehen.
Die Frau will in ein teures Restaurant gehen.
4. Zwei Freunde wollen zum Fußballspiel gehen.
Sie sind Fans von verschiedenen Mannschaften.