

Sprache Interaktion

Arbeitspapierreihe

Arbeitspapier Nr. 74 (06/2017)

Gesprochenes Deutsch als Unterrichtsgegenstand

Beate Weidner

<http://arbeitspapiere.sprache-interaktion.de>

1 Gesprochenes Deutsch als Unterrichtsgegenstand

1.1 Zur Relevanz von gesprochenem Deutsch für den DaF- und DaZ-Unterricht

Die Diskussion über die Vermittlung von Mündlichkeit im DaF- und DaZ-Unterricht wird mittlerweile in der Inlands- und Auslandsgermanistik intensiv geführt und erste Ansätze zur Didaktisierung liegen vor.¹ Dabei wird mündliche Sprache nicht einfach als eine Zwischenstufe auf dem Weg der DaZ- oder DaF-Lernenden hin zur Schriftlichkeit aufgefasst, sondern als eine eigenständige Form der Sprachverwendung, die eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt. Sie unterliegt nicht nur anderen Produktions- bzw. Rezeptionsbedingungen und wird in anderen Kommunikationskontexten verwendet als die geschriebene Sprache, sondern sie hat auch ihr eigene prosodische, phonetische, lexikalische, morphosyntaktische sowie stilistisch-pragmatische und sequenzielle Strukturmerkmale. Wenn im DaF- und DaZ-Kontext von Mündlichkeit die Rede ist, wird damit zuweilen die mündliche Sprachproduktion im Unterricht gefasst, die oftmals in der Reproduktion schriftsprachlicher Strukturen (etwa Vorlesen und Auswendiggelerntes Vortragen) besteht. Auch werden in dem Kontext nicht immer die elementaren Unterscheidungen berücksichtigt, die die Linguistik in Bezug auf Mündlichkeit trifft: "Gespräche sind Interaktionen von Personen, gesprochene Sprache kann monologisch und dialogisch sein, bei Mündlichkeit sollte man zwischen medialer und konzeptioneller Mündlichkeit unterscheiden" (Hirschfeld/Rösler/Schramm 2016, 133). Ob also die Vermittlung der Phonetik des gesprochenen Deutsch, der mündlichen Syntax, situationsangemessenen Sprechens oder interaktionaler Strukturen von Gesprächen oder unterschiedlicher Gesprächsgattungen angestrebt wird, wurde bislang in der Zweit- und Fremdsprachendidaktik nicht immer eindeutig offengelegt und hat teilweise zu unklaren didaktischen Konsequenzen geführt (vgl. Hirschfeld/Rösler/Schramm 2016, 133).

¹ Vgl. etwa Imo/Moraldo (2015) sowie Imo/Weidner (i. V.), Pieklarz-Thien (2015), Rösler (2016), Sieberg (2013).

Die gesprochene Sprache kann genau wie die geschriebene sehr unterschiedliche Formen annehmen. Die Grenze zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit ist nicht trennscharf zu ziehen. So weisen etwa Fernsehnachrichten oder wissenschaftliche Vorträge von ihrer Konzeption her weniger Merkmale von Mündlichkeit auf als Gespräche beim Friseur oder Diskussionen zwischen Jugendlichen auf dem Schulhof. Auch medial schriftliche Formen von Sprache können "konzeptionell mündlich" (Söll 1985) gestaltet sein, denkt man etwa an WhatsApp-Nachrichten, die zwar in medial schriftlicher Form vorliegen, ihrer Konzeption nach aber meist viele Merkmale von Mündlichkeit aufweisen. Der vorliegende Beitrag fokussiert jedoch Mündlichkeit in ihrer prototypischen Form, als interaktionale, informelle gesprochene Sprache des Alltags. Er zeigt exemplarisch auf, wie die angerissenen Aspekte von Mündlichkeit – ihre Phonologie, ihre interaktionalen Strukturen und Sprechhandlungen sowie ihre Syntax – anhand von authentischen Gesprächsausschnitten für verschiedene Gruppen von LernerInnen didaktisch aufbereitet werden können.

In der Fremdsprachendidaktik wird Wert auf das Lernen anhand von Materialien gelegt, "die nicht eigens für didaktische Zwecke erstellt wurden" (Lüger 2009, 15). Deren didaktischer Wert wird darin gesehen, dass sie tatsächlich von MuttersprachlerInnen formuliert wurden und somit der Sprachrealität entsprechen. Im Bereich der Schriftsprache sind diese Materialien etwa in Form von Zeitungstexten oder literarischen Texten fester Bestandteil des Unterrichtsstoffs. In Bezug auf die Mündlichkeit hat es das Credo der Authentizität etwas schwerer, sich durchzusetzen. So werden hauptsächlich konstruierte Dialoge eingesetzt, die im Vokabular und in den grammatischen Konstruktionen dem Lernniveau der Lerngruppe entsprechen. Freilich ist es auch nicht auf allen Lernstufen sinnvoll, extensiv mit authentischen Sprachdaten zu arbeiten. So scheint es auf den unteren Lernniveaus zunächst unumgänglich, anhand von konstruierten Lehrbuchdialogen "transitorische Normen" (Feilke 2012, 155) zu vermitteln, die der schrittweisen Entwicklung von Sprachkompetenz dienen und die auf höheren Lernniveaus auch verändert werden können.

Problematisch ist jedoch, dass manche Lerndialoge derart gekünstelt sind, dass sie der Sprachrealität widersprechen. Günthner/Wegner/Weidner (2013) etwa analysieren einen Dialog eines DaF-Lehrwerks für das B2-Niveau, der als Gespräch in einer studentischen Wohngemeinschaft etikettiert wird und in dem durch Konjunktivformulierungen und übermäßiges

Entschuldigen ein höfliches Register erzeugt wird, das für die vorgegebene Sprechsituation sehr unüblich ist und dem Erwerb situationsangemessener Sprache nicht förderlich ist. De facto orientieren sich viele Lehrwerke des Deutschen noch immer an einer als statisch konzeptualisierten "hochdeutschen" Schriftsprache. Da aber eben gerade die interaktionale Sprache ein Auslöser für Entwicklungstendenzen in dem sich ständig verändernden Sprachgebrauch ist, besteht ein großer Bedarf an authentischen Gesprächsmaterialien, die im Unterricht genutzt werden können, um die Lernenden sowohl in ihren rezeptiven als auch in ihren produktiven Sprachfähigkeiten zu schulen

Mit zunehmender Sprachkompetenz ist authentische gesprochene Sprache eine Möglichkeit, die Lernenden für situationsadäquaten Sprachgebrauch zu sensibilisieren. Im DaZ-Unterricht ist dies sogar noch dringender als im DaF-Unterricht, da der Kontakt mit der Alltagssprache von Beginn an in hohem Maße vorhanden ist. Im DaF-Unterricht kann er je nach Lerngruppe und Lernzielen eine eher untergeordnete Rolle spielen (siehe Abschnitt 1.2)

1.2 Curriculare Bedingungen

Für den Bereich Deutsch als Fremdsprache steht seit der kommunikativen Wende in den 1970er Jahren die soziale und interaktionale Dimension von Sprache im Mittelpunkt der Vermittlung. Die Fremdsprachendidaktik hat dabei die Tendenzen der Linguistik aufgegriffen, die pragmatischen und handlungsbezogenen Komponenten authentischen Sprechens und Schreibens stärker zu fokussieren (vgl. Imo/Moraldo 2015). So misst auch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER 1995)² der gesprochenen Sprache als Vermittlungsgegenstand einen hohen Stellenwert bei, was sich u. a. darin zeigt, dass gesprächsanalytische Themen im Referenzrahmen als Unterrichtsgegenstand vorgesehen sind. Die Kann-Formulierungen des GER für den Bereich "Diskurskompetenz" auf dem Niveau B2 verlangen etwa in Bezug auf die Gesprächsorganisation: "Kann in Gesprächen auf angemessene Weise das Wort ergreifen und dazu verschiedene geeignete sprachliche Mittel verwenden." Bezüglich der Situationsangemessenheit des Sprechens wird vom/von der Lernenden

² Auch einsehbar unter: <http://www.europaechischer-referenzrahmen.de/> und <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>

erwartet: "Kann Inhalt und Form seiner Aussagen der Situation und dem Kommunikationspartner anpassen und sich dabei so förmlich ausdrücken, wie es unter den jeweiligen Umständen angemessen ist."

Der GER lässt sich zudem mit seinen Forderungen nach Handlungsorientierung und kommunikativen Kompetenzen explizit als Aufforderung interpretieren, nicht nur didaktisierte Dialoge, sondern regelmäßig authentische Gespräche im Unterricht einzusetzen (vgl. Imo 2016). Zahlreiche Arbeiten aus dem DaF-Bereich nehmen dies ernst und befassen sich mit dem Einsatz authentischer Gesprächsdaten im DaF-Bereich (Handwerker/Bäuerle/Sieberg 2016; Imo/Moraldo 2015; Moraldo/Missaglia 2013; Sieberg 2013).

Aber auch innerhalb des Lehrkontextes DaF besteht eine erhebliche Heterogenität der Lernbedarfe. Die Lehrpersonen müssen die Vermittlungsgegenstände an den Lernzielen der jeweiligen Lerngruppe orientieren. Für eine Lerngruppe, die Deutsch etwa zum Zwecke von Übersetzertätigkeiten erwirbt, ist die gesprochene Sprache weniger relevant als für SchülerInnen, die einen Aufenthalt in Deutschland planen, oder für Studierende, die ein Auslandssemester in Deutschland absolvieren werden. Der Referenzrahmen hält Lehrende dazu an, die Lerngegenstände auf die Situationen auszurichten, die die Lernenden in Zukunft bewältigen müssen, und Bezug auf die Institutionen, Orte, Personen, Objekte, Ereignisse, Themen und Handlungen zu nehmen, mit denen die Lernenden zu tun haben werden.

Für DaF-LernerInnen, die einen Aufenthalt in Deutschland zum Ziel haben, ist es wichtig, mit authentischem gesprochenen Deutsch in Berührung zu kommen, um neben der schriftsprachlichen Varietät auch das Deutsch kennenzulernen, das in Deutschland im Alltag gesprochen wird. Für sie befördert der Umgang mit authentischen Dialogen die Lernmotivation in der Hinsicht, dass man eine Form der Sprache lernt, die es möglich macht, im Zielland die "Leute zu verstehen, wenn sie ganz normal sprechen" (Durrell 2006, 113). Exemplarisch wird im untenstehenden Lernmaterial für DaF-Lernende ein Vorschlag zur Didaktisierung einer kommunikativen Ressource gemacht, die auch für LernerInnen auf einem mittleren Sprachniveau einen hohen Nutzen in Interaktionssituationen hat: Der Gebrauch von *echt?* / *ehrlich?* / *wirklich?* im Gespräch. Das Lehrmaterial ist orientiert an den Forderungen im GER bezüglich des Erwerbs von Redemitteln sowie situationsangemessenen Sprechens: Den LernerInnen wird vermittelt, wie sie in Kontexten, in den sie ein Geschenk oder Gefallen annehmen, oder auch in Situationen, in denen sie höflich Dissens äußern möchten, ein sprachliches

Mittel einsetzen können, das minimalen kommunikativen sowie grammatischen Aufwand birgt und den Großteil der Gesprächsarbeit auf das Gegenüber verlagert. Das Lernziel liegt hier also klar im Erwerb einer Sprechhandlung, die dazu befähigt, mündlich situationsadäquat zu interagieren.

Die Lernvoraussetzungen von Menschen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, sind anders gelagert. "Zweitspracherwerb bedeutet Erlernen einer neuen Sprache in der zielsprachlichen Umwelt, um in dieser leben zu können. Der Unterricht des Deutschen als Zweitsprache dient in diesem Sinne primär der sozialen Kommunikation. Er tut darum gut daran, vom kommunikativen Handlungsbedarf der Schüler auszugehen" (Lehrplan für Vorbereitungsgruppen des sächsischen Staatsministeriums für Kultus 2009, 11).³ Der DaZ-Unterricht strebt laut Lehrplan u. a. die Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in altersgerechten kommunikativen Situationen an. Seine Aufgabe besteht primär darin, "die alltagssprachlichen Ausdrucksweisen verfügbar zu machen" (Lehrplan für Vorbereitungsgruppen Deutsch als Zweitsprache des sächsischen Staatsministeriums für Kultus 2009, 12). Aber auch die Lernerfahrung im Unterricht Deutsch als Zweitsprache ist in ihrer Zusammensetzung vielfältig. Die Heterogenität besteht nicht nur in Bezug auf die Sprachkompetenz, sondern auch in den unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und Lebensbedingungen der Lernenden. Im vorliegenden Beitrag kann dennoch nur eine Unterscheidung zwischen den Lernenden getroffen werden, die in Regelklassen beschult werden und am regulären Deutschunterricht teilnehmen, und den LernerInnen, die in eigenen Vorbereitungsklassen/-kursen Deutsch als Zweitsprache-Unterricht erhalten.

Stellvertretend auch für andere Bundesländer zeigen die Lehrpläne für Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen des sächsischen Staatsministeriums für Kultus sowie der Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg, dass der Lerngegenstand Sprache "an der Realität orientiert" sein soll und die Lernenden "zu sach- und situationsangemessener, adressatenorientierter mündlicher und schriftlicher Kommunikation" befähigt werden sollen (Bildungsplan Stadtteilschule der Stadt Hamburg, Klassen 5-11, Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen 2011, 12). Wenn die

³ Hier wurde exemplarisch der sächsische Lehrplan herausgegriffen. Die Lehrpläne der anderen Bundesländer beinhalten vergleichbare Formulierungen.

"sprachliche Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler in der Alltagskommunikation" gefördert werden soll, sind auch in den Vorbereitungsklassen typische Strukturen des mündlichen Sprachgebrauchs zu thematisieren, mit denen die Lernenden unweigerlich konfrontiert werden. Da es in diesen Lerngruppen um einen ersten Zugang zur deutschen Alltagssprache geht, sind bspw. grammatische Konstruktionen der gesprochenen Sprache, die der Grammatik der Schriftsprache widersprechen, als Lerngegenstand ungeeignet. Hier ist ein Zugang über das Hörverstehen und die Aussprache von mündlicher Umgangssprache den Lernzielen des Verstehens und der aktiven sprachlichen Beteiligung an der unmittelbaren Lebenswelt der SchülerInnen einträglicher. Aber auch auf diesem relativ niedrigen Lernniveau können authentische Dialoge, die thematisch der Lebenswelt der Lernenden nahestehen, sinnvoll als Lehrmaterial eingesetzt werden. Der unten vorgestellte Lehrvorschlag, der sich an DaZ-LernerInnen in Vorbereitungsklassen richtet, verbindet beides. Die SchülerInnen (Niveaustufe A) werden anhand zweier authentischer Gesprächsausschnitte, in denen es um das Bezahlen im Café und in der Bäckerei geht, mit zwei Besonderheiten der Ausspracherealisierung von mündlichem Alltagsdeutsch vertraut gemacht - Lautweglassungen und Wortzusammenziehungen. Nebenbei wird das kommunikative Muster der Aktivität Bezahlen beim Einkauf/im Café eingeübt. Die Lehrinheit setzt voraus, dass die Lehrperson die Regelhaftigkeiten kennt, welche Laute an welcher Position im Wort beim Sprechen weggelassen werden (siehe hierzu Abschnitt 1.3).

Nicht zuletzt für die DaZ-SchülerInnen, die den Deutschunterricht in Regelklassen besuchen, ist die Thematisierung von Phänomenen der Mündlichkeit in den Curricula vorgesehen. Das weiter unten vorgestellte Lehrmaterial für die SchülerInnen im Regelunterricht ist exemplarisch an den Kernlehrplänen für das Fach Deutsch in den Sekundarstufen I und II der Bundesländer Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen orientiert. Gemeinsam mit den SchülerInnen, deren Erstsprache Deutsch ist, reflektieren sie mündlichen Sprachgebrauch. Der nordrhein-westfälische Kernlehrplan für die Sekundarstufe I an Gymnasien sieht etwa für die 5. und 6. Klasse im Bereich "Sprachvarianten und Sprachwandel" Folgendes vor: "Sie untersuchen Unterschiede zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch und erkennen und nutzen die verschiedenen Ebenen stilistischer Entscheidungen." (KLP Deutsch Gymnasium des Landes Nordrhein-Westfalen, Sek. I, 2007, 50) Auch in der 5. und 6. Klasse der Gesamtschule wird im Zuge der "Reflexion über Sprache" "Sprache als

Mittel der Verständigung" behandelt: Die "Schülerinnen und Schüler erkennen die Abhängigkeit der Verständigung von der Situation (mündlicher oder schriftlicher Sprachgebrauch)" und in Klasse 9 reflektieren sie Sprachvarianten "Standard-/Umgangssprache, Fachsprachen, Gruppensprachen, Dialekt, geschriebene und gesprochene Sprache". In der Sekundarstufe II des Kernlehrplans für Nordrhein-Westfalen werden im Fach Deutsch "Veränderungstendenzen der Gegenwartssprache" sowie "Sprachvarietäten in verschiedenen Erscheinungsformen" behandelt und die SchülerInnen sollen "sprachlich-stilistische Mittel in schriftlichen und mündlichen Texten im Hinblick auf deren Bedeutung für die Textaussage und Wirkung erläutern" (KLP Deutsch Gymnasium des Landes Nordrhein-Westfalen, Sek. II, 2014, 26-27). Im niedersächsischen Kerncurriculum für das Fach Deutsch, exemplarisch am Lehrplan für die Sekundarstufe I der Realschule gezeigt, wird bereits im Jahrgang 5/6 im Bereich "Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten" gefordert, dass die SchülerInnen, "gesprochene Sprache von [sic!] Schriftsprache im Hinblick auf ihre Unterschiede" vergleichen. Am Ende von Jahrgang 8 sollten sie laut Curriculum in der Lage sein "Merkmale und Wirkungen von gesprochener Sprache [zu] untersuchen", (Niedersächsischer Bildungsserver, Deutsch in der Realschule, Jahrgang 5-6, 2014, 23.) Das unten vorgeschlagene Lehrmaterial für diese Zielgruppe (Adverbialsätze mit Verbzweitstellung am Beispiel von *obwohl*-Sätzen) erfüllt die Vorgaben der Lehrpläne bezüglich der Sprachreflexion verschiedener Varietäten sowie der Veränderungstendenzen der Gegenwartssprache. Die SchülerInnen lernen, dass die Syntax des Gesprochenen dem geschriebenen Standard widersprechen kann und dennoch Regelmäßigkeiten aufweist, mit denen sich für die SprecherInnen Funktionen verbinden. Für die DaZ-SchülerInnen wird dies eine Abweichung vom bisher Gelernten (Nebensatz + Verbletzstellung) darstellen. Daher ist es wichtig, dass die Lehrperson die SchülerInnen darauf hinweist, dass es sich um ein in der mündlichen Syntax übliches Phänomen handelt, das in der Schriftsprache nur dann Verwendung findet, wenn Mündlichkeit suggeriert werden soll. Für alle Zielgruppen – DaF-Lernende im Ausland, DaZ-Lernende in separaten Vorbereitungskursen sowie DaZ-Lernende im regulären Deutschunterricht in der Sekundarstufe I und II – ist also laut Lehrplänen eine Beschäftigung mit gesprochenem Deutsch vorgesehen; sei es zum Zweck der unmittelbaren Verständigung im Lebensumfeld der Lernenden, zur Vorbereitung auf Deutschlandaufenthalte oder im Sinne der Reflexion

verschiedener Sprachvarietäten. Eine Datenbank, in der Lehrenden authentische Gespräche deutscher MuttersprachlerInnen für den Einsatz im DaF- und DaZ-Unterricht zur Verfügung gestellt werden, ist bspw. die "Plattform Gesprochenes Deutsch".⁴ Dort finden sich verschiedenste Gesprächstypen aus informellen und institutionellen Handlungszusammenhängen sowie Hilfestellungen zur Didaktisierung der Sprachmaterialien im Unterricht. Bevor für die verschiedenen Lernbedürfnisse exemplarische Unterrichtsmaterialien vorgestellt werden, ist ein wissenschaftlicher Blick auf die zu vermittelnden Phänomene des Gesprochenen notwendig. Nur mit dem nötigen Hintergrundwissen über die formalen und funktionalen Besonderheiten der Gesprochenen Sprache können Lehrpersonen sie zum Unterrichtsgegenstand machen.

1.3 Besonderheiten der Gesprochenen Sprache

Variabilität und Normiertheit sind in hohem Maße ausschlaggebend für die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache (vgl. Schwitalla 2012). Das Schreiben ist festgelegt auf die 29 Buchstaben des Deutschen und durch die Orthografie eingeschränkt, während das Sprechen sehr viel variabler ist: Ob beispielsweise ein [p] behaucht oder unbehaucht, stark oder schwach, ein bisschen stimmhaft oder nicht artikuliert wird, macht keinen Unterschied für die Erkennung des Lautes, solange der Unterschied zum [b] deutlich bleibt. Diese Variabilität betrifft auch wortübergreifende phonetische Aspekte. Wir sprechen stark verkürzt und mit Verschleifungen. Die Begrüßung "*Guten Abend, meine Damen und Herren*" kann sich gesprochen etwa so anhören [gʊna:maɪnəda:mɔ̃nhɛɐ̃n] (vgl. Schwitalla 2012, 33)

Aufgrund der vielen schnellen Bewegungen, die die Zunge beim Sprechen ausführt, kommt es zu Lautweglassungen, Elisionen genannt. Am häufigsten wird der Schwa-Laut [ə] weggelassen. In unbetonten Endsilben spricht man den Schwa-Laut oftmals nicht: *sie singn, sie warn, wir sind gekommn*. Das Weglassen des Schwa-Lautes am Wortende führt bei Verben in der 1. Person Singular zu Verkürzungen: *ich nehm, ich hab, ich dacht*. Eine weitere Verkürzung am Wortende findet statt, wenn nach Frikativen das [t]

⁴ Die an der Universität Münster angesiedelte Plattform ist im Rahmen des MIWF-geförderten Projekts zur Bereitstellung und Didaktisierung von Gesprächsdaten für den DaF- und DaZ-Unterricht entstanden und unter folgendem Link einzusehen: <http://cesi.uni-muenster.de/dafdz>.

weggelassen wird, etwa bei *nich* oder *is*. Bei unbestimmten Artikeln können die Vokale am Anfang wegfallen, also *ne* statt *eine*, *ner* statt *einer*. Zudem kommen auch Zusammenziehungen von Wörtern vor, bei denen der Schwachlaut des zweiten Wortes (meist "es") weggelassen wird (prototypische Beispiele sind *wie gehts*, *was darfs sein*, *wenns geht* etc.) oder bei denen der enklitische Vokal [ɪ] des Pronomens zu einem [ə] abgeschwächt wird, wie dies bei Verben der 2. Person Singular der Fall ist (*kommste*, *machste* etc.) Manche Elisionen sind regional begrenzt (*kommse* = kommst du, *krisse* = kriegst du, *kannse* = kannst du, im Ruhrdeutschen), während andere in ganz Deutschland gebräuchlich sind, wie etwa *hamwa* für "haben wir". Auch bei Wortverbindungen von Präpositionen und Artikeln kommen Zusammenziehungen vor, sodass *inne* statt *in die*, *aufs* statt *auf das* und *hinterm* statt *hinter dem* gesprochen wird. Dass wir die Wörter und Wortverbindungen auch dann erkennen, wenn sie verkürzt oder verschliffen sind, liegt daran, dass wir sie als MuttersprachlerInnen nicht mit anderen verwechseln und wir fehlende Laute durch die bekannte Lautgestalt des Wortes oder der Wortverbindung ergänzen. (vgl. Schwitalla 2012, 34)

Ausdrücke wie *echt*, *ehrlich*, *wirklich* fungieren in der geschriebenen Sprache häufig als attributiv gebrauchte Adjektive (*Das ist echtes Gold*) sowie auch als prädikativ (*Sie ist ehrlich zu mir*) und adverbial gebrauchte Adjektive (*Er fliegt wirklich nach China.*) oder als Gradpartikeln (*Der Film war echt lustig*). Die hier vorzustellenden Funktionsweisen als Reaktionen auf Äußerungen (*Sprecherin A: Mir ist die Torte missglückt. Sprecher B: echt? Sprecher A: Ich hab Salz mit Zucker verwechselt.*) werden in den Grammatiken aufgrund ihrer konzeptionellen Mündlichkeit höchstens nebenbei in den Kapiteln zu Interjektionen oder Partikeln erwähnt. "Da mit ihnen aber mit wenig grammatischem und kommunikativem Aufwand eine ganze Reihe von Aktivitäten durchgeführt werden kann, bietet es sich an, ihre Verwendungsweise im DaF-Unterricht zu vermitteln." (Imo 2013, 65) Das in Gesprächen anzutreffende Muster, dass auf eine Äußerung vom Gegenüber mit Wörtern wie *echt?*, *ehrlich?*, *wirklich?* reagiert wird, besteht aus drei Gesprächsschritten (vgl. hierzu Imo 2013, 66):

1. Äußerung von Sprecher A,
2. Reaktion auf diese Äußerung mit einem scheinbar den Wahrheitsgehalt der Äußerung anzweifelnden Wort (*echt?*, *ehrlich?*, *wirklich?*) durch Sprecher B,
3. darauf folgende Bestätigung der Äußerung durch Sprecher A.

Die Semantik und die Intonation der Wörter legen nahe, dass sie dazu dienen, den Wahrheitswert der Äußerung von Sprecher A in Zweifel zu ziehen. Sind sie aber in die dargestellte dreischnittige Struktur im Gespräch eingebettet, liegt ihre Funktion vielmehr im Gegenteil. Sie können dem Sprecher dazu dienen,

- eine Äußerung als interessant oder sensationell zu markieren,
- Interesse am Gespräch zu zeigen,
- ein Kompliment entgegenzunehmen,
- ein Angebot oder Geschenk anzunehmen,
- eine Nicht-Übereinstimmung mit einer Bewertung des Gegenübers anzuzeigen. (vgl. Imo 2013, 66)

DaF-Lernenden bietet sich durch dieses interaktionale Muster die Gelegenheit, mit relativ wenig Lernaufwand eine Ressource zu erwerben, die in Gesprächen zu vielen Zwecken eingesetzt werden kann. Beim Einsatz dieses Mittels wird viel Gesprächsarbeit auf das Gegenüber verlagert und die DaF-LernerInnen so in ihrer Formulierungsarbeit entlastet. Hier können nicht alle Funktionstypen anhand authentischer Ausschnitte besprochen werden. Der folgende Ausschnitt zeigt, wie mit dem Ausdruck *wirklich?* ein Angebot angenommen werden kann. Eine Kundin lässt beim Juwelier eine Armbanduhr reparieren und dieser erhebt keinerlei Kosten für die Dienstleistung:

81 Kundin: was SCHULde ich [ihnen dafür,]
82 Juwelier: [ein DANkeschön.]
83 Kundin: WIRKlich?
84 Juwelier: ja.
85 Kundin: oh ja dann vielen DANK.⁵

Der Juwelier bietet an, dass die Kundin nichts für die Reparatur bezahlen muss. Aus Gründen der Höflichkeit nimmt die Kundin das Angebot nicht direkt an, sondern markiert es als im positiven Sinne unglaublich. Nachdem der Juwelier das Angebot mit *ja* bestätigt hat, nimmt die Kundin dann an. Die sequenzielle Abfolge im Gespräch stellt sich bei dem Angebot eines Geschenks oder Gefallens wie folgt dar (vgl. Imo 2013, 71):

A: Angebot eines Geschenks/Gefallens

B: *echt?/ehrlich?/wirklich?*

A: Bestätigung des Angebots

B: Dank

⁵ Die Transkriptionskonventionen orientieren sich am Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (Selting et al.2009). In den Didaktisierungsvorschlägen wurde aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit eine Umschrift nach den Regeln der Rechtschreibung vorgenommen.

Wie durch diese interaktionale Ressource indirekt Dissens angezeigt werden kann, wird im folgenden authentischen Gesprächsausschnitt deutlich, in dem darüber diskutiert wird, ob es in Ordnung ist, den harten ausgetrockneten Rand vom Brot wegzuzerfen:

10 Nina schmeißt du [das WEG] oder was?
11 Anja [jaa-]
12 oft [SCHON ja.]
13 Nina [boah ANja.]
14 Leni echt?
15 Nina du bist geNAUso wie die bei goodbye deutschland
echt.
16 Anja wenn das halt das LETZte is was noch drin is-
17 und das BROT is jetzt schon-
18 ZEHN tage steht das da schon-
19 Leni ja KLAR.

Nachdem Anja zugegeben hat, dass sie den Rand oft wegwirft, markiert zunächst Nina durch die Interjektion *boah* Dissens und auch Leni indiziert durch *echt?* eine divergierende Meinung zum Wegwerfen des Randes. In den Zeilen 16-18 verteidigt Anja ihre Aussage dann, woraufhin Leni in einem nächsten Schritt der modifizierten Aussage Anjas zustimmt. Die sequenzielle Struktur einer Dissensmarkierung durch *echt?/wirklich?/ehrlich?* ist etwas offener als dies bei Angeboten der Fall ist. So stellt Imo (2013, 72) folgende sequenzielle Optionen im Gespräch fest:

A: Aussage
B: *echt?/wirklich?/ehrlich?*
A: bestätigt Aussage/verteidigt Aussage/modifiziert Aussage
B: akzeptiert Aussage/äußert eine Gegenposition/macht
Kompromissvorschläge

Aus Platzgründen können die anderen oben aufgeführten interaktiven Funktionen nicht an Beispielen demonstriert werden. Aber bereits in den zwei Beispielanalysen hat sich angedeutet, welches Funktionsspektrum sich mit den Sequenzstrukturen, in denen *echt?/wirklich?/ehrlich?* vorkommt, für DaF-Lernende verbindet und welche zentralen interaktiven Aufgaben sie mit deren Gebrauch auf einfache Weise ‚erledigen‘ können. Im Unterricht kann anhand dieses sequenziellen Musters auch auf kulturelle Unterschiede bei der Reaktion auf ein Geschenk oder Kompliment sowie auf den Umgang mit Dissens eingegangen werden und so sprach- und kulturvergleichend gearbeitet werden.

Auf syntaktischer Ebene wird hier ein Beispiel mündlicher Syntax herausgegriffen, das in direktem Widerspruch zur schriftlichen Norm steht:

Nebensätze mit Verbzweitstellung.⁶ Die deutsche Sprache liefert durch die Verbendstellung ein eindeutiges Signal syntaktischer Inkorporation von Teilsätzen in andere Teilsätze. "Im gesprochenen Deutsch treten jedoch zunehmend *weil-*, *obwohl-* und *wobei-*Konstruktionen auf, die diese grammatische Norm missachten und die als 'ungrammatisch' geltende Hauptsatzstellung aufweisen" (Günthner 2005, 44). In der Standardschriftsprache geben subordinierende *obwohl-*Sätze eine Konzessivbeziehung zwischen den Teilsätzen an. In dem Beispielsatz "*Wir gehen spazieren, obwohl es regnet.*" wird ausgesagt, "dass zwischen zwei Sachverhalten ein Verhältnis besteht, wie es 'normalerweise' oder 'natürlicherweise' gerade nicht besteht" (Eisenberg 2013, 331). Auch in der gesprochenen Sprache treten mit der subordinierenden Konjunktion *obwohl* eingeleitete Konzessivsätze auf: "ich hatt noch immer (-) Immer noch geschlafen, obwohl ich gar nich mehr Müde war." Auch hier impliziert der Sprecher, dass eine Dissonanz zwischen den normalerweise nicht koinzidierenden, nun aber doch gemeinsam auftretenden Gegebenheiten besteht, d.h. normalerweise schläft man nicht, wenn man nicht mehr müde ist. Im folgenden authentischen Beispiel einer *obwohl-*Konstruktion in der gesprochenen Sprache fungiert *obwohl* nicht als Konzessivkonstruktion, sondern als Korrekturmarker:

- 81 A: aber ich glaube DÜsseldorf finde ich fast
schöner als köln,
82 (--)
83 B: die STADT;=ne?
84 A: ja:.
85 B: **obwohl der kölner dom is AUCH cool,**

Im obigen Fall liegt keine konzessive Einbettung des *obwohl-*Satzes vor, sondern der *obwohl-*Satz mit Verbzweitstellung leitet eine eigenständige Handlung ein, nämlich eine Korrektur der Aussage, Düsseldorf sei schöner als Köln. Semantisch gesehen wird somit "die Gültigkeit der vorausgehenden Äußerung revidiert" (Günthner 1999, 422). Moraldo (2013, 271) macht dies an den beiden Beispielsätzen deutlich:

- a) *Muss für die Englischarbeit üben, obwohl ich schon alles kann.*
b) *Muss für die Englischarbeit üben, obwohl – ich kann schon alles.*

Während die konzessive Lesart in Satz a) impliziert, dass weiter für die Klausur geübt werden muss, wird dies durch die korrektive Lesart in b)

⁶ Vgl. hierzu u. a. auch Günthner (2005; 2008).

offengehalten bzw. ist davon auszugehen, dass der Sprecher nicht weiterlernt. Weitere Merkmale der sich in der gesprochenen Sprache ausweitenden Korrektivfunktion von *obwohl*-Sätzen mit Verbzweitstellung sind zum einen ihre oftmals abweichende Prosodie: Bei der korrektiven Verwendung wird häufig eine Pause hinter dem *obwohl* platziert, während dies bei konzessivem *obwohl* nicht der Fall ist. Zum anderen kann der korrektive *obwohl*-Teilsatz nicht in seiner Stellung verändert werden, während der konzessive *obwohl*-Teilsatz auch dem Hauptsatz vorangehend platziert werden kann.

Trotz ihrer weiten Verbreitung in der gesprochenen Sprache werden diese syntaktischen Konstruktionen von zahlreichen Grammatiken zur deutschen Sprache⁷, von Lernergrammatiken und Deutschlehrwerken⁸ noch immer ignoriert oder aber als ungrammatisch abgehandelt. Im DaZ-Unterricht stehen die Lehrenden somit vor der Herausforderung, bei ihren SchülerInnen Konstruktionen korrigieren zu müssen, die zum Repertoire gesprochensprachlicher Strukturen im Deutschen gehören und denen die Deutschlernenden außerhalb des Unterrichts häufig begegnen. (vgl. Günthner 1999, 245) So fragt auch Moraldo (2013, 273): "Wie kann nun eine didaktische Auseinandersetzung der Lernenden mit einem Aspekt gesprochener Alltagsrealität, wie sie Verbzweitstellung nach *obwohl* unweigerlich darstellt, aussehen?" Die untenstehenden didaktischen Perspektiven und Übungen orientieren sich am Lernziel der Kommunikationsfähigkeit des DaF- und DaZ-Unterrichts sowie an der Sprachreflexion über Sprachvariation im muttersprachlichen Deutschunterricht.

⁷ Siehe aber die Duden-Grammatik (2009), die im Kapitel zur gesprochenen Sprache auf die ursprünglichen Subjunktionen mit Verbzweitstellung eingeht.

⁸ Siehe hierzu bspw. die Lehrbuchsichtung, die Günthner/Wegner/Weidner (2013) durchgeführt haben.

1.4 Didaktisierungsvorschläge zur Vermittlung gesprochener Sprache

Lautweglassungen in der gesprochenen Sprache – ein Unterrichtsvorschlag für DaZ-Vorbereitungsklassen

Das Material richtet sich an DaZ-SchülerInnen, die in Vorbereitungsklassen unterrichtet werden und seit ca. einem halben Jahr Deutsch lernen. Die SchülerInnen sollten kurze Dialoge und Aufgaben verstehen können.

Die SchülerInnen beschäftigen sich anhand des Materials – u.a. anhand eines authentischen Dialogs deutscher MuttersprachlerInnen – mit Lautweglassungen und Wortzusammenziehungen in der gesprochenen Alltagssprache und lernen so einen Unterschied zwischen geschriebener und gesprochener Sprache kennen.

Material 1



Aufgabe

- Auf der Straße spricht dich jemand an und fragt dich „Haste ma nen Euro?“ Überlegt gemeinsam in der Klasse, was die Frage bedeuten könnte.

Material 2

„Mir is heute so warm.“

„Möchteste mit mir ins Kino gehn?“

„Ich hab ma ne Frage.“

Aufgaben

- Sprich die Sätze. Welche Laute wurden weggelassen und welche Wörter wurden zusammengezogen?
- Schreibe die Sätze korrekt auf, so dass nichts fehlt. ACHTUNG: Nur beim Sprechen darf man die Laute weglassen, nicht beim Schreiben.

Material 3

Dialog beim Bezahlen im Café.⁹

- 01 Gast: Ich würd gern zahl'n bitte.
02 Kellnerin: Alles gut.¹⁰
03 Brauchst du n Beleg dazu?
04 Gast: Nein danke.
05 Kellnerin: Zwei Euro bekomm ich dann für den Espresso.
06 Gast: Hm hm.

Dialog beim Bezahlen in der Bäckerei.

- 27 Verkäuferin: So das kostet neunzig Cent.
28 Kundin: Hm hm.
29 ((kurze Pause, Kundin zählt ihr Geld))
30 Kundin: Ach ich glaub ich hab's genau passend.
32 Verkäuferin: Das is schön.

Aufgaben

- Höre dir die Dialoge an und unterstreiche alle Wörter, bei denen die Sprecherinnen Laute weglassen. Sprich die Dialoge mit einem Partner nach.
- Erfinde gemeinsam mit einem Partner einen Dialog. Der Dialog soll beim Gemüsehandler auf dem Markt spielen. Lass dabei Laute an den richtigen Stellen weg.
- Spiele den Dialog mit deinem Partner in der Klasse vor.

Hausaufgabe

Wenn du nach dem Unterricht mit Deutschen sprichst: Achte einmal darauf, welche Laute sie beim Sprechen weglassen.

Interaktive Funktionen von *echt?* / *wirklich?* / *ehrlich?* im Gespräch – ein Unterrichtsvorschlag für DaF-Lernende

Das Material richtet sich an DaF-LernerInnen, die auf einen Aufenthalt in Deutschland vorbereitet werden. Sie sollten sich mindestens auf der Niveaustufe B befinden und Kenntnisse über Wortarten haben sowie kurze Texte und Aufgabenstellungen problemlos verstehen. Die DaF-Lernenden setzen sich anhand des Materials mit den Funktionen auseinander, die *echt?*/*ehrlich?*/*wirklich?* im Gespräch haben können. Sie stellen fest, dass die

⁹ Beide Dialoge sind in der Datenbank Plattform Gesprochenes Deutsch herunterladbar:
<http://cesi.uni-muenster.de/dafdz>.

¹⁰ Diese Äußerung der Kellnerin richtet sich an einen anderen Gast.

Funktionen der Wörter im Gesprochenen von denen in der geschriebenen Sprache abweichen können. Anhand von *echt?/ehrlich?/wirklich?* lernen sie, mit wenig Sprachmaterial recht komplexe kommunikative Aufgaben (*Annehmen eines Geschenks/Gefallens* oder *Ausdrücken von Zweifel/Dissens*) auszuführen.

Material 1

„Die Rosen auf deinem Tisch sind wirklich schön!“

„Sie sind leider nicht echt, sie sind aus Kunststoff.“

„Ach, das ist doch nicht schlimm. Ich finde es gut, dass du so ehrlich bist.“

Aufgabe

Lies die Sätze und bestimme die Wortarten der unterstrichenen Wörter. Du kannst auch ein Grammatikbuch zu Hilfe nehmen. Vergleiche deine Ergebnisse mit den anderen in der Klasse. Überlegt gemeinsam, welche Bedeutung die Wörter *wirklich*, *echt*, *ehrlich* in den Sätzen haben.

Material 2

Eine Kundin lässt sich beim Juwelier eine Uhr reparieren und der Juwelier bietet ihr an, dass sie für die Reparatur nichts bezahlen muss.

081 Kundin: Was schulde ich [Ihnen dafür?]
082 Juwelier: [Ein Dankeschön.]
083 Kundin: Wirklich?
084 Juwelier: Ja.
085 Kundin: Oh ja dann vielen Dank.

Zwei Freundinnen unterhalten sich darüber, dass ihr Freund Andy gestern Abend in der Disco sehr lustig zu Heavy Metal-Musik getanzt hat. Inga findet, dass Andy immer schon so getanzt hat. Lisa ist skeptisch.

112 Inga: Warst abgelenkt vom Nebel...
113 Lisa: Ja...
114 Eher von Andys neu entdeckten Metal- Qualitäten.
115 Inga: So neu sind die aber gar nicht.
116 Lisa: Echt?
117 Inga: Ich kannte sie bereits.
118 Lisa: Ich kannte das noch nicht.
119 Aber ich fand das war lustig.

Aufgaben

Auch in der gesprochenen Sprache kommen die Wörter *wirklich/echt/ehrlich* vor. Oft haben sie die gleiche Bedeutung wie in der geschriebenen Sprache.

In den Dialogen in Material 2 kommen die Wörter aber in einer anderen Bedeutung vor.

- a) Höre die Dialoge an. Unterstreiche die Wörter *wirklich* und *echt* in den Transkripten.
- b) Achte auf die Betonung von *wirklich* und *echt*. Werden sie mit steigender oder fallender Stimme gesprochen? Sprecht die Wörter in der Klasse nach.
- c) Teilt die Klasse in zwei Gruppen: Gruppe 1) beschäftigt sich mit dem ersten Dialog, Gruppe 2) mit dem zweiten. Überlegt jeweils in den Gruppen, welche Funktion das *wirklich?* und das *echt?* haben könnten. Wofür benutzen es die Sprecher? Welcher Gesprächsablauf passt besser zu eurem Dialog?

I)

Sprecher A: Aussage

Sprecher B: *echt?/wirklich?/ehrlich?*

Sprecher A: bestätigt Aussage/verteidigt Aussage

Sprecher B: akzeptiert Aussage/äußert eine Gegenposition/macht
Kompromissvorschläge

oder

II)

Sprecher A: Angebot eines Geschenks/Gefallens

Sprecher B: *echt?/ehrlich?/wirklich?*

Sprecher A: Bestätigung des Angebots

Sprecher B: Dank



Du kannst die Wörter *echt?/wirklich?/ehrlich?* in Gesprächen anwenden, um höflich zu sein. Bevor du ein Geschenk/Gefallen/Kompliment annimmst, kannst du eines dieser Wörter benutzen. Auch in ganz anderen Situationen kannst du sie benutzen, zum Beispiel, wenn du anderer Meinung bist als dein Gesprächspartner, das aber nicht direkt sagen möchtest.

- d) Denkt euch in Zweiergruppen Dialoge aus, in denen ihr *echt?/wirklich?/ehrlich?* verwendet, und spielt sie in der Klasse vor.

Welches der drei Wörter ihr nehmt, ist egal. Sie haben die gleiche Funktion.

- e) Diskutiert in der Klasse, wie ihr in eurer Muttersprache reagiert, wenn euch jemand ein Kompliment macht oder ihr einen Gefallen annehmen möchtet. Diskutiert auch, wie ihr in eurer Muttersprache reagiert, wenn ihr einer Aussage eures Gesprächspartners nicht zustimmt. Gibt es Unterschiede zum Deutschen?

Adverbialsätze mit Verbzweitstellung am Beispiel von *obwohl* – ein Unterrichtsvorschlag für den Deutschunterricht in Regelklassen¹¹

Das Material ist geeignet für den Deutschunterricht in Regelklassen (Gymnasium, Klasse 9). Es ist somit an DaM-SchülerInnen und DaZ-SchülerInnen auf einem fortgeschrittenen Lernniveau gerichtet und dient der Sprachreflexion. Sie lernen eine syntaktische Konstruktion des gesprochenen Deutsch kennen, die der schriftsprachlichen Standardsyntax widerspricht, in der gesprochenen Sprache aber regelhaft und funktional verwendet wird. So werden die SchülerInnen für die Unterschiede zwischen geschriebener und gesprochener Sprache sensibilisiert.

Material 1

Obwohl die Opernsängerin erkältet war, trat sie auf.

Er isst einen Schokoriegel, obwohl er Süßes nicht mag.

Aufgabe

Um welche Wortart handelt es sich bei *obwohl*? An welcher Stelle steht das Verb im *obwohl*-Satz und weshalb? Welche Bedeutung hat *obwohl* in den Sätzen? Erläutere.

Material 2

¹¹ Siehe für eine Didaktisierung von *obwohl*-Sätzen mit Verbzweitstellung für den DaF-Unterricht auch den Vorschlag von Moraldo (2013).

01 Timo: Kommst du gleich kurz mit raus?
02 Bello muss ma gassigehen.
03 Kai: Ja können wir machen.
04 Obwohl es is ja so mega kalt.
05 Nee glaub ich bleib hier.

Aufgaben

a) Hör dir den Dialog an. Diskutiere mit einem Partner: Was unterscheidet den Satz, der mit *obwohl* eingeleitet wird, von den Sätzen in Material 1, die mit *obwohl* eingeleitet werden? Achtet auf die Wortstellung. Wofür verwendet Kai *obwohl* in dem Dialog?



Im Schriftlichen hat *obwohl* die Funktion einer konzessiven Konjunktion. Das heißt, normalerweise leitet *obwohl* einen Nebensatz ein, der einen Gegensatz gegen das vorher Gesagte darstellt. Aber weil der Gegensatz nicht so stark ist, wird er überwunden. Zum Beispiel tritt die Opernsängerin trotzdem auf, auch wenn sie erkältet ist.

Der *obwohl*-Satz in Material 2 leitet einen Hauptsatz ein. Das ist im geschriebenen Deutsch grammatisch nicht korrekt, aber im gesprochenen Deutsch wird das häufig gesagt und hat eine besondere Funktion: *Obwohl* leitet eine Korrektur des vorher Gesagten ein. Im Beispieldialog geht Kai *nicht* nach draußen.

b) Formuliert zu zweit einen Dialog, in dem *obwohl* sowohl in seiner konzessiven Verwendung als auch in seiner korrektiven Verwendung vorkommt. Tragt die Dialoge in der Klasse vor. Die Mitschüler sollen erkennen, um welchen Typ von *obwohl* es sich jeweils handelt.

Hausaufgabe

Sucht in Radio- und Fernsehsendungen nach mündlichen Belegen für konzessive und korrektive *obwohl*-Sätze, schreibt sie auf und nehmt sie mit in den Unterricht. Sucht in Zeitungen, Zeitschriften und schriftlicher Kommunikation im Internet Belege für konzessive und korrektive *obwohl*-Sätze und sammelt sie. Vergleicht eure Ergebnisse in der Klasse und diskutiert, ob korrektive *obwohl*-Sätze in einem bestimmten Medium oder einer bestimmten Kommunikationssituation häufiger vorkommen als in anderen. Überlegt gemeinsam, woran das liegen könnte.

Literatur

Lehrpläne

Bildungsplan Stadtteilschule Jahrgangsstufen 5-11, Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen (2011) Hrsg. v. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Bildung. (<http://www.hamburg.de/contentblob/2372472/d5bc461c9ca6bf6959842cdaaeca227f/data/daz-sts.pdf>)

Kerncurriculum für die Realschule Schuljahrgänge 5-10 Deutsch (2014) Hrsg. v. Niedersächsischen Kultusministerium.

Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums - Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen Deutsch (2007) Hrsg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_deutsch.pdf)

Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Deutsch (2013) Hrsg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/d/GOST_Deutsch_Endfassung2.pdf)

Lehrplan für Vorbereitungsgruppen, Vorbereitungsklassen, Vorbereitungsklassen mit berufspraktischen Aspekten Deutsch als Zweitsprache (2009) Hrsg. v. Sächsischen Staatsministerium für Kultus. (http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/deutsch_als_zweitsprache_2009.pdf?v2)

Fachliteratur

Duden-Grammatik (2009): Duden. Die Grammatik. Hrsg. v. der Dudenredaktion. Dudenverlag: Berlin.

Durrell, Martin (2006): Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht. In: Neuland, Eva (Hrsg.): Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht. Lang: Frankfurt/Main u. a., 111-122.

Eisenberg, Peter (2013): Der Satz. Grundriss der deutschen Grammatik. 4. Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Feilke, Helmuth (2012): Transitorische Normen. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Schneider, Jan Georg/Meer, Dorothee (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. De Gruyter: Boston/Berlin, 153-182.

- Günthner, Susanne (1999): Entwickelt sich der Konzessivkonnektor *obwohl* zum Diskursmarker? Grammatikalisierungstendenzen im gesprochenen Deutsch. In: Linguistische Berichte 180, 409-446.
- Günthner, Susanne (2005): Grammatikalisierungs-/Pragmatikalisierungserscheinungen im alltäglichen Sprachgebrauch. Vom Diskurs zum Standard? In: Eichinger, Ludwig M./Kallmeyer, Werner (Hrsg.): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Standardsprache? IDS-Jahrbruch 2004. De Gruyter: Berlin/New York, 41-62.
- Günthner, Susanne (2008): 'weil – es ist zu spät'. Geht die Nebensatzstellung im Deutschen verloren? In: Denkler, Markus et al. (Hrsg.): Frischwärts und Unkaputtbar. Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen? Aschendorff: Münster, 103-128.
- Günthner, Susanne/Wegner, Lars/Weidner, Beate (2013): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Möglichkeit der Vernetzung der Gesprochenen-Sprache-Forschung mit der Fremdsprachenvermittlung. In: Moraldo, Sandro M./Missaglia, Federica (Hrsg.): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Winter: Heidelberg, 113-150.
- Handwerker, Brigitte/Bäuerle, Rainer/Sieberg, Bernd (Hrsg.): Gesprochene Fremdsprache Deutsch. Schneider: Hohengehren.
- Hirschfeld, Ursula/Rösler, Dieter/Schramm, Karen (2016): Facetten der Mündlichkeit im DaF-Unterricht. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Deutsch als Fremdsprache 3, 131-134.
- Imo, Wolfgang (2012): Hattu Möhrchen? Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. In: Reeg, Ulrike/Gallo Pasquale/Moraldo, Sandro M. (Hrsg.): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes. Waxmann: Münster, 29-56.
- Imo, Wolfgang (2013): 'Rede' und 'Schreibe': Warum es sinnvoll ist, im DaF-Unterricht beides zu vermitteln. In: Moraldo, Sandro M./Missaglia, Federica (Hrsg.): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Winter: Heidelberg, 55-78.
- Imo, Wolfgang (2016): Ich finde, mit Matrixsätzen kann man eine Menge machen... Von der Redeanführung über den Matrixsatz zum Diskursmarker. In: Handwerker, Brigitte/Bäuerle, Rainer/Sieberg, Bernd (Hrsg.): Gesprochene Fremdsprache Deutsch. Schneider: Hohengehren, 45-74.
- Imo, Wolfgang/Moraldo, Sandro M. (Hrsg.) (2015): Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht. Stauffenburg: Tübingen.
- Imo, Wolfgang/Weidner, Beate (i. V.): Mündliche Korpora im DaF- und DaZ-Unterricht.
- Lüger, Heinz-Helmut (2009): Authentische Mündlichkeit im

fremdsprachlichen Unterricht? In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 15, 15-37.

Moraldo, Sandro M. (2013): 'Ich muss Kunst und Deutsch lernen. Obwohl-nee, Deutsch lernen hab ich nicht nötig'. Sprachwandel als Sprachvariation: *obwohl*-Sätze im DaF-Unterricht. In: Moraldo, Sandro M./Missaglia, Federica (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht*. Winter: Heidelberg.

Moraldo, Sandro M./Missaglia, Federica (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht*. Winter: Heidelberg.

Pieklarz-Thien, Magdalena (2015): *Gesprochene Sprache in der philologischen Sprachausbildung*. Frankfurt/Main.

Referenzrahmen (1995): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt: Berlin.

Rösler, Dieter (2016): Nähe und Distanz zur Mündlichkeit in der fremdsprachendidaktischen Diskussion. Versuch einer Annäherung. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3, 135-148.

Schwitalla, Johannes (2012): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. 4. Aufl. Erich Schmidt: Berlin.

Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem. In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402. (www.gespraechsforschung-ozs.de)

Sieberg, Bernd (2013): *Sprechen lehren, lernen und verstehen*. Julius Groos: Tübingen.

Söll, Ludwig (1985): *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*. 3. überarb. Aufl. Berlin: Schmidt.