



Kesit Akademi Dergisi

The Journal of Kesit Academy

ISSN: 2149 - 9225

Yıl: 4, Sayı:14, Haziran 2018, s. 50-60

Prof. Dr. Recep AKAY

SAÜ Fen- Edebiyat Fak, Alman Dili ve Ed. akay@sakarya.edu.tr

KONUŞMA ANALİZİ VE YABANCI DİL DERSLERİ

Özet

Bu çalışmada ilk olarak yazılı ve sözlü dilin arasındaki farklılıklar iki teoriyle anlatılmaya çalışılmaktadır. Bunun yanında söylem analizi ve yabancı dil eğitimi hakkında bilgi verilmekte ve önemli iki nokta üzerinde yabancı dilde etkileşim ve dilsel anlaşma üzerinde durulmaktadır. Yazılı ve sözlü dil arasındaki ilişki ve farklılıklar, konuyla ilgili teoriler, söylem analizinin tanımı, iletişimsel görevler, eğitimsel yetersizlikler, öğrencilerin yetersizlikleri gibi alanlar örneklerle açıklanmaktadır. Yabancı dil öğretiminde yazılı metinlerin oldukça sık kullanıldıkları ve özellikle sözlü iletişime gerektiği kadar önem verilmediği hem toplumlar da hem de öğrenciler arasında tartışılan konuların başında gelmektedir. Birey yıllarca yabancı dil dersi alsa bile sonuçta o dili konuşan insanlarla iletişim kurmakta zorlanmaktadır. Bu nedenlerin başında, sözlü iletişimle ilgili dil eğitimi metotlarının hem yetersiz oluşu hem de yeni metotların üretilmemesi gelmektedir. Ayrıca dilbilimi uzmanlarına göre konuşma dilinin ve yazı dilinin kendisine özgü sözcükler kullanıldığından ve bu durumun da dil öğreniminde pek fazla bilinmediğinden, dil eğitimi esnasında çeşitli eğitsel sorunlarla karşılaşmaktadır. Sözlü iletişim kendisine özgü sözcük kalıpları ve yapısı vardır. Birey bunu kullanırken dikkat eder. Sözlü iletişimde birey daha çok karşı tarafın işbirliğine ihtiyaç duyar. Yazılı iletişimde böyle bir zorunluluk yoktur. Sözlü iletişimde karşı tarafa güvenilerek adım adım iletişim inşa edilir. Bu yüzden yabancı dil eğitimi özellikle de konuşma derslerinde sağlıklı bir iletişim ortamı sağlamak zorunda olduğundan ve karşı tarafın işbirliğine ihtiyaç duyulduğundan ve bunun çoğu sağlanmadığında başarısızlık görülmesi gayet normaldir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Anlama, Yabancı Dil Dersi, Yeti, Performans, Dilbilgisi

SPEECH ANALYSIS AND FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Abstract

In this study, the differences between the written and oral languages are tried to be explained using two main theories. Also, the current study briefly explains discourse analysis and foreign language teaching, and focuses on two significant points, which are interaction

in foreign language and linguistic understanding. Besides, the relations and differences between written and oral language, the theories about the topic, the definition of discourse analysis, communicative tasks, inadequacies of education system and students are exemplified in the current research. It is one of the most-frequently discussed topics both in society and among students that written texts are used a lot and oral communication is ignored in foreign language learning. Although an individual has had foreign language instruction for many years, he has problems while communicating with native speakers of a given foreign language. The leading reasons for the above-mentioned problem are that foreign language teaching methods about oral communication are insufficient and new methods about that field are not produced. Also linguists think that several pedagogical problems arise in foreign language teaching because people are not aware of the fact that different and specific words are used both in written language and spoken interaction. Oral communication has some specific word patterns and structures. An individual pays attention to these details during oral communication. In oral communication, an individual needs the cooperation of the partner a lot; however, we cannot mention about such kind of cooperation in written communication. Communication is processed step by step with trusting the partner in oral communication. Hence, it is an expected result that failure occurs in foreign language lessons especially in speaking classes due to the fact that an effective communication environment and the cooperation with the partner cannot be provided.

Keywords: Reading, Understanding, Foreign Language Lesson, Competence, Performance, Grammar.

Einleitung

Diskurs Analyse und Fremdsprachenunterricht

Die Beschäftigung mit gesprochener Sprache ist nicht neu, weder in der Sprachwissenschaft noch in der Fremdsprachendidaktik. Zwar geführt der Konversation- oder Diskursanalyse das unbestreitbare Verhältnis, seit der 70'er Jahren das dialogische Prinzip stärker in den Blick genommen und speziell für die Untersuchung von Diskursstrukturen neue Impulse gegeben zu haben. Andererseits werden aber auch alte Traditionen fortgesetzt oder frühere Einsichten neu formuliert.

Weitere historische Anbindungen bis hin zur Antike ergeben sich insbesondere für die Rhetorik und Höflichkeitsforschung. Auf diese Vorläufer wird z.T. ausdrücklich Bezug genommen. In welchem Masse jedoch auch aktuelle diskursanalytische Aufgabenstellung von solchen Vorarbeiten profitieren können, lässt sich exemplarisch an den Anführung bei Schmolders (2011) ablesen. Aus fremdsprachlichen didaktischer Sicht wäre anzumerken: das Interesse an dialogischer Kommunikation ist keine Entdeckung der so genannte "pragmatischen Wende" die Forderung von Sprachfertigkeiten spielt nicht erst eine Rolle, seitdem kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lehr- und Lernziel allgemein akzeptiert und in den meisten Lehrwerken und Richtlinien verankert ist. In allen Sprachlehrmethoden einschließlich der dazugehörigen Lehrmaterialien wurden dialogische Texte und Übungen verwendet, die Intensität und die Ziele können dabei je nach didaktischer Priorität divergieren;

- mit dem Plädoyer für eine stärkere Berücksichtigung diskursanalytischer Einsichten soll keiner neuen Linguisten der Fremdsprachenvermittlung das Wort geredet werden.
- Ebenso wenig stehen neue Lernzielschwerpunkte zur Diskussion, die eine Abkehr von der bisherigen kommunikativen Ausrichtung bedeuten würden.

Es ist allen zu fragen, ob bzw. inwieweit Ansätze und Ergebnisse der Diskursanalyse sich nutzen lassen, um der Aufbau fremdsprachlicher Sprachkompetenz effektiver als bisher zu gestalten. Zunächst wird kurz skizziert, wodurch sich gesprochene und geschriebene Sprache unterscheiden und wo sich für den Fremdsprachenlerner zusätzliche Schwierigkeiten ergeben können.

2. Geschriebene und gesprochene Sprache

Gesprochene Sprache bezeichnet in diesem Zusammenhang, „spontan produzierte und akustisch realisierte Sprache, die relativ frei gestaltet werden kann“ (Cherubim, 1989:17). Sie setzt –im Gegensatz zur geschriebenen Sprache– eine Situation voraus, in der die Kommunikationsbeteiligten präsent oder über ein Medium miteinander verbunden sind.

Eine weitgehend kontrastiv betriebene Forschung hat nun versucht, anhand verschiedenster Kriterien die Unterschiede zwischen den beiden sprachlichen Vorkommensweisen festzustellen. Da die meisten Untersuchungen sprachstatisch vorgehen, werden vor allem Aussagen über divergierende Gebrauchshäufigkeiten gemacht. Hier einige Beispiele:

2.1. Merkmale

Gesprochene Texte enthalten nicht nur syntaktisch „wohlgeformte“ Sätze, der Anteil pragmatischer Äußerungen ist relativ hoch; charakteristisch sind u.a. Brüche der Satzkonstruktion (wir haben / das kann man so aber nicht sagen), Aposiopesen (Satzbrüche wie er wollte doch ...) und Kontamination (da müssen sie sich einen großen Wandel durchmachen, aus: sich einem Wandel unterziehen und einen Wandel durchmachen) (Lüger, 1995).

Hinzu kommt die Häufigkeit elliptischer Ausdrücke, vor allem in Frage-Antwort-Zusammenhängen (vgl. Stimmt das? Sicher.); das Ausgesparte lässt sich in der Regel aufgrund von Kontext und Situationswissen problemlos ergänzen. Andererseits ist festzuhalten, dass Ellipsen durchaus auch in der geschriebenen Sprache gebräuchlich sind, z.B. in Überschriften, Slogans oder Telegrammen.

Ganz allgemein zeichnet sich Syntax durch eine geringere Komplexität aus: Die Sätze sind kürzer, und als Satzform dominiert eindeutig der Einheitsatz. Häufige Satzverbindungen sind und, also, aber, bezeichnet ist ebenfalls der asyndetische Anschluss (vgl. Das Weglassen der Konjunktion dass in: ich denke, darüber haben wir lange genug geredet). Mit Ausgliederung, sog. Links- oder Rechtsversetzung, können bestimmte Satzglieder besonders hervorgehoben werden. (vgl.: genau, so wollte er das bzw. er hat es geschafft, sein Examen); auch hier wäre anzuwenden, dass dieses Phänomen kein einschließliches Merkmal gesprochener Sprache darstellt, z.B. ist es ebenso für die Überschriftensyntax der Presse charakteristisch.

Im Bereich des Wortschatzes sind die Unterschiede weniger auffällig. Insgesamt liest sich jedoch auf Seiten der gesprochenen Sprache eine geringere Varianz, ein niedriges Typ-Token-Verhältnis feststellen; diese Tendenz geht einher mit der häufigen Verwendung semantisch vager Ausdrücke (wie Sache, Ding, machen). Andererseits enthalten gesprochene Texte ...eine Vielzahl von Partikeln (hmm, ja, doch, also) und Wendungen (wie z.B. ich verstehe, nicht zu glauben), mit denen in der Kommunikation verschiedene Funktionen wahrgenommen werden können. Auf morphologischer Ebene waren vor allem Reduktionsphänomene, meist Elisionen, zu nennen. Diese betreffen insbesondere Artikel, Pronomen und eine Reihe von Verbformen (einen /nen/ n für einen, es /s/ für es oder mache/mach für machen) (Vgl. Atli, 2015).

Zu klären ist mit den Worten Stegers (1987) also „ob hier je eigene (Teil-) Systeme einer Sprache auftreten oder ob die Differenzierungen auf unterschiedlichen Verwendungsweisen eines Systems beruhen, ob also die jeweiligen Unterschiede auf der Ebene oder der des Textes liegen, und ob es sich somit um Sprachvarietäten oder um Stile handelt“ (Stegers, 1987:40).

2.2. Hypothesen

Nach einer insbesondere bei Koch (1990) ausgearbeiteten Hypothese stellen gesprochene Sprache jeweils eigene Varietäten dar. Ausgangspunkte sind dabei zunächst zwei verschiedene Aspekte von Mündlichkeiten und Schriftlichkeiten:

- Das Medium der Realisierung sprachlicher Äußerungen,
- Die Konzeption sprachlicher Äußerungen, welche den Duktus, die Formulierungsweise bestimmt (z.B. syntaktische Planung, Wortwahl, Textgliederung) (Koch, 1990).

Für den Fremdsprachenunterricht wäre Mündlichkeit also sowohl in medialer Hinsicht wie auch in konzeptioneller Hinsicht von Belang, Gemäß der „Grundtatsache, dass die geschriebene Rede unter ganz anderen Voraussetzungen zustande kommt als das gesprochene Wort (Behaghel, 1917) kann man nun verschiedene Parameter heranziehen, um bezüglich des konzeptionellen Aspektes eine weitere Charakterisierung zu erhalten. Legt man z.B. die Faktoren „Öffentlichkeitsgrad“, „Vertrautheit“, „emotionale Beteiligung“, „Situations- und Handlungseinbindung“, physische Nähe der Kommunikationspartner“, „Grad der Dialogizität“, Spontanität, zugrunde, dann ergibt sich folgendes Bild:

<u>gesprochen</u>	<u>geschrieben</u>
- Dialog	- Monolog
- Vertrautheit	- Fremdheit
- Physische Nähe	- Physische Distanz
Nähe	Distanz

Die einzelnen Parameter entsprechen universalen, nicht an eine Einzelsprache gebundenen Bedingungen der Sprachproduktion, wobei die festgehaltenen Begriffspaare keinen vollständigen Gegensatz bilden, sondern nur Pole einer Skala mit fließenden Übergängen markieren.

„Die beiden Extrempole werden zusammenfassend mit „Nähe“ und „Distanz“ bezeichnet, so dass konzeptionelle Mündlichkeit eher mit kommunikativer Nähe, konzeptionelle Schriftlichkeit dagegen mit kommunikativen Distanz korrespondiert. Nach Koch ist „jede denkbare Kommunikationsform nun notwendigerweise charakterisiert durch ein Bündel konkreter Kommunikationsbedingungen, die mit den genannten Parametern beschrieben werden können (Koch, 1990:9). Ein familiäres Gespräch würde sich demnach weitgehend durch Nähe-Merkmale auszeichnen (z.B. „privat“, vertraut“, -spontan/, ein Fachaufsatz jedoch überwiegend durch Distanz-Merkmale („Öffentlich“ ... reflektiert).

In Verbindung mit der Nähe - Distanzsprechen postuliert auch spezifische Versprachlichungsstrategien. Dies umfassen sowohl universale, nicht nur für eine bestimmte Sprache geltende Merkmale, die sich aus den oben genannten Kommunikationsbedingungen ergeben, wie auch einzelsprachliche Merkmale die vor allem mit dem historisch herausgebildeten Regeln und Strukturen der betreffenden Sprache zusammenhängen.“ Zur ersten Gruppe gehören –im Falle von Nähe- oder Sprechsprache, Phänomene wie: elliptische Syntax, situationsabhängige Deiktika, Korrekturen, Verzögerungen, Hörer, Sprechsignale u. ä., zur weiteren Gruppe Bezogen auf das Deutsche: z. B. Verschleifungen wie er hat's oder Elisionen wie nicht, ich, mein usw“(Koch, 1990:11).

„Bezeichnend ist nun, dass für „gesprochen“ und „geschrieben“ bzw. für „Nähe“ und „Distanz“ eine eigene Dimension von Sprachvarietät reserviert wird“ (Koch, 1992:30). Das heißt, es gibt auf der einzelsprachlichen Ebene eine Reihe von Merkmalen, die jeweils ausschließlich für den Nähe-oder den Distanzbereich gelten. Hinzu kommt bei Koch (1992) jedoch für die Varietäten. Hypothese nicht ausschlaggebend ist, noch ein weiterer Aspekt: wie schon an der Merkmalliste in Abschnitt 2.1. erkennbar, kann man in mündlichen konzipierten Texten;

- a) Eine andere Aus- bzw. Abwahl sprachlicher Mittel als in schriftlich konzipierten Texten (vgl. Partikeln, Verzögerungsphänomene) sowie;
- b) Eine unterschiedliche Nutzung sprachstruktureller Möglichkeiten feststellen.

Eigene Sprachvarietäten: gesprochene Sprache vs. Geschriebene Sprache gibt es nicht, wenn man als Kriterium, wie bei den anderen Varietäten, den Langue-Begriff benutzt und nach jeweils eigenen nicht in anderen Medium zulässigen Strukturmittel und Relationen fragt (Stegers, 1987:57).

Nach dieser Auffassung entstammen prinzipiell alle Ausdrucksmittel des mündlichen oder schriftlichen Sprachgebrauchs einem gemeinsamen Repertoire. Die Unterschiede werden als Abwahlregularitäten erklärt, welche sich aus den jeweiligen kommunikativen Erfordernissen ergeben. Die Besonderheiten der gesprochenen und geschriebenen Texte wären also ein Resultat von Anpassungsleistungen, gleichsam ein Zeichen dafür, in welcher spezieller Weise die kommunizierenden ihren Sprachgebrauch auf die zu lösenden Aufgaben und die mit ihren Äußerungen verfolgten Ziele abstimmen. Zu berücksichtigen sind ebenso die verschiedenartigen Kommunikationsvoraussetzungen. So hängt beim Sprechen die Verständigung bekanntlich auch davon ab, inwieweit die Versprachlichung der begrenzten Merkleistungen des Kurzzeitgedächtnisses Rechnung trägt und eine rasche Informationsverarbeitung ermöglicht. „Es leuchtet ein, dass es aufgrund der genannten Bedingungen zu unterschiedlichen sprachlichen Ausprägungen kommt, die dann zahlreiche Arbeiten haben das bestätigt, mit Frequenzanalysen erfasst werden können. Die Frage nach der strukturellen Eigenständigkeit von geschriebener und gesprochener Sprache mag hier zunächst offenbleiben. Allerdings scheint es kein Zufall zu sein, dass es vor allem vom Französischen ausgehende Arbeiten sind“ (Hausmann, 2015:45).

„Geht man von dem deutschen aus, erweist sich die Annahme einer zusätzlichen Varietät-Dimension, gesprochene geschrieben in der Tat nicht als notwendig und selbst wenn für einzelne Sprachelemente keine Austauschbarkeit besteht, betrifft dies immer nur einen partiellen Bereich. Der Vorschlag, die Unterschiede zwischen mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch als eine funktionelle Ausdifferenzierung, im Sinne von Abwehrregularitäten“ (Stegers, 1987:45), zu erklären, erscheint daher nach wie vor plausibel. Aus fremdsprachendidaktischer Sicht ist diese Position ebenfalls von Vorteil: Grundlage wäre ein Regelsystem, welches je nach kommunikativen Bedingungen entsprechende Ausdifferenzierung erfährt.

3. Diskursschulung

Mündlicher Sprachgebrauch erschöpft sich in der Anwendung eines speziellen Vokabulars oder der Befolgung bestimmter syntaktischer Muster. Mündliche Kommunikation setzt, viel stärker als die schriftliche Textproduktion, ständige Kooperation mit einem oder mehreren Gesprächspartnern voraus. Die Abgabe oder der Austausch von monologischen, zuvor genau geplanten und abgeschlossenen Informationseinheiten ist hier die Ausnahme. Gefordert wird vielmehr, in Abstimmung mit dem Kommunikationspartner das Gespräch schrittweise zu entwickeln und dabei sowohl den vorausgehenden wie auch den antizipierten Beiträgen Rechnung zu tragen. Aus diesem Grund interaktivieren Charakter mündlicher Kommunikation können – nicht nur für den Fremdsprachenlerner- spezifische Schwierigkeiten resultieren; die Partner-Präsenz zwingt zu raschen, relativ spontanen Handeln, die Verteilung des Rederechts und die Themensteuerung bedürfen laufender Koordination um nur einige Probandenpunkte zu nennen. Das betreffende lexikalische und grammatische Wissen ist dabei eine notwendige, aber keineswegs hinreichende Voraussetzung, entscheidend ist darüber hinaus das anwenden können im Rahmen der jeweiligen gesprächskonstituierenden Aktivitäten.

Beziehung zum Kommunikationspartner zu berücksichtigen und gesichtsbedrohende Akte, sog. „*face threatening acts*“, nach Möglichkeiten zu vermeiden. Bei Aufforderungen ist nun das Risiko, das „Territorium“ des anderen zu verletzen und somit die Beziehung zwischen den Sprechern zu belassen, besonders groß. Von daher werden direkte Formen (z.B. imperativische Aufforderungen) zumindest bei symmetrischer Gesprächskonstellation auch weitgehend vermieden. Man bemüht sich vielmehr, bezüglich der Äußerungsformulierung verschiedene Prozeduren der Abschwächung zu verwenden: Höflichkeitspartikeln (bitte), Modaloperatoren (vielleicht, verdeckte performative (ich darf dich daran erinnern), Modalpartikel (mal, ja), namentlich Anrede (anstelle einer nur pronominalen Anredeform), Ankündigungsformular (darf ich dich etwas fragen?), indirekte Sprachhandlungen (z.B. Aufforderung mit einer Frage).

Beispiel (3):

A: mir geht's gut n ja

B: freut mich

A: hab ich eine frage... ohm ja weißt du ob diese grammatikbuch das ich habe zwei wochen früher gelernt das ich zwei wochen früher gelernt habe.

B: ja

A: mir... was war das für ein buch.

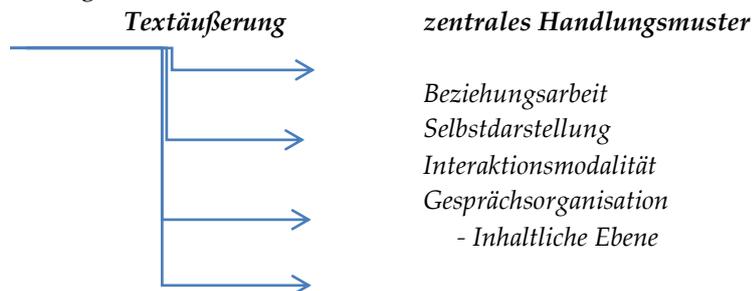
In Ergänzung zur Beziehungsgestaltung lassen sich die gegebenen Äußerungen auch in Hinblick auf die Selbstdarstellung des Sprechers interpretieren. In den zitierten Gesprächsausschnitten nimmt „A“ durchweg eine gleichrangige Rolle gegenüber „B“ ein, ohne besondere emotionelle Beteiligung; lediglich in (1) 2.6./8 scheint die Aufforderung mit einer gewissen Ungeduld verbunden sein.

Eine weitere Aufgabe bei einer Ausführung sprachlicher Handlungen besteht darin, sie von ihrem Kontext abzuheben und dabei zu markieren, wie ernsthaft, spielerisch sie gemeint sind, kurz, ihre jeweilige Kommunikation –oder Interaktionsmodalität zu verdeutlichen.

Schließlich seien noch die gesprächsorganisatorischen Aktivitäten genannt. Der Sprecher muss z.B. in der Lage sein, die Kommunikation auf die inhaltliche Ebene so zu steuern, dass er das für ihn relevante Anliegen gegenüber seinen Adressaten zur Geltung bringen kann. In den meisten Lerner sprachlichen Dialogen unseres Korpus erfolgt das Eingehen auf den zentralen Aufforderungshandlungen nahezu übergangslos und ohne weitere Einbettung in den Kommunikationszusammenhang. Ansätze von Themensteuerung sind; (*was ist mein Buch*), (*Ich habe eine frage...*), (*öhm ja weißt du ob...*).

Gleichzeitig sind die betreffenden Signale auf der formalstrukturellen ebene wirksam. Sie sichern gleichsam vorgreifend dem Referenten den jeweils angekündigten Beitrag.

Die vorstehende Skizze dialogischer Handlungskonstruktion gibt einen ersten Blick in die Vielschichtigkeit von Kommunikation; sie zeigt, dass die Sprecher dabei ganz verschiedenartige Aufgaben zu bewältigen haben und eine Äußerung oft auf mehrere Ebenen gleichzeitig interpretierbar ist, dass zahlreiche Redemittel verwendet werden können und zum Teil ein erheblicher Aufwand notwendig ist, um einen Text „interaktiv tauglich zu machen“ (Rath, 2011). Erst eine solche Aufgabenkontur noch einmal modelhaft zusammen.



Die genannten Aufgabentypen betreffen nicht nur die Ausführung einzelner sprachlicher Handlung, sondern ebenso den Aufbau übergreifender Gesprächsstrukturen: z.B. die Kontaktaufnahme, -Aufrechterhaltung-beendigung, die Verständnissicherung oder die Gestaltung umfassender Handlungsschemen. Darüber hinaus wird erkennbar, welche Schwierigkeiten hier für den Fremdsprachenlerner zu erwarten sind.

3.2. Didaktische Defizite

Die Entwicklung von Gesprächsfertigkeiten hat man lange Zeit gleichgesetzt mit der Erweiterung bestimmter Wortschatzkenntnisse. Im günstigsten Fall werden die betreffenden Ausdrücke und Wendungen in Minimalkontexten dargeboten und nach thematischen Gesichtspunkten geordnet. Dem Lerner ist nicht ersichtlich, wie mit Hilfe der Redemittel bestimmte Kommunikationsaufgaben zu realisieren sind oder in welcher Weise z.B. eine Wendung die Beziehungsebene oder die Selbstdarstellung des Sprechers tangiert.

Wir denken anders über die Ehe

Eine Diskussion:

Ali: in meiner Heimat ist das so: die Eltern suchen für ihre Kinder einen Ehepartner. Auch die Großeltern sagen ihre Meinung dazu. Die verheiratete Tochter geht dann zu ihrem Mann, in seine Familie. Der Sohn bleibt mit seiner Frau bei den Eltern.

Max: warum entscheiden eigentlich die Eltern über die Heirat? Warum sind die Kinder so abhängig von den Eltern? Wir können das nicht verstehen. Ich möchte mir doch meinen Ehepartner selbst suchen. Ich will auch später nicht mit meiner Frau bei den Eltern wohnen. Das gibt nur Probleme...

Max: aber das ist doch schlimm?

Ali: Warum denn? Wir denken eben anders über Ehe und Familie.

Max: ja, das stimmt schon... Übrigens: nicht alle deutschen denken so, nur manche. Viele heiraten jetzt auch wieder sehr jung und wünschen sich viele Kinder“... (Knapp, 2011: 257).

„Offensichtlich liegt hier eine statische Sprachauffassung zugrunde, wonach mit konstanten, eindeutigen Handlungscharakter eine dialogischen Austausches nicht Rechnung trägt (Knapp, 2011:260).

Zwar kommen vereinzelt Partikeln vor, und auch die die Kurzsyntax mag teilweise an einen engagierten Debattierstil erinnern, doch abgesehen davon abstrahiert der Text praktisch von allem, was ihn zu einem Dialog machen könnte: er weist keinerlei Spuren von Interaktivität auf und gibt stattdessen nur eine Reihe monologisch konstruierter Beiträge wieder; es dominiert ein übergreifendes Handlungsschema, alle anderen Aktivitätstypen bleiben ausgeblendet, insbesondere bedarf es keiner gesprächsführenden Bemühungen; schließlich werden auch die kontakteröffnenden und – beendenden Sequenzen weggelassen und zu fertigen, zur Förderung von Gesprächs- oder Argumentationsfertigkeiten- und nur am diesen Gesichtspunkt geht es hier – leisten sie jedoch kaum einen Beitrag.

Die Vernachlässigung sprachspezifischer Aktivitäten gilt auch für die Unterrichtskommunikation. Hier ist vor allem die sprachliche Dominanz der Lehrperson, die verhindert, dass die Lerner in der Fremdsprache regelmässig sprachorganisierende Aufgaben wahrnehmen, Redebeiträge auf wechselnde Bedingungen abstimmen oder Verfahren der Verständnissicherung praktizieren müssen. Unterrichtsablauf und Unterrichtsziele bringen es außerdem oft mit sich, dass gerade sprechsprachliche Phänomene nur wenig Berücksichtigung finden: antworten sind meist in vollständigen Sätzen zu geben, elliptische Äußerungen werden korrigiert, die

Redegeschwindigkeit ist bewusst verlangsamt, Elisionen und Verschleifungen werden weitgehend vermieden. Die Tendenzen können zumindest dann, wenn sie für den gesamten Sprachlehrgang bestimmend bleiben, die Defizite vieler Lehrmaterialien verstärken.

3.3. Lernalinguische Defizite

Selbst wenn man eine so negative Bewertung nicht teilt, kommt man jedoch nicht umhin festzustellen, dass bezüglich der fremdsprachlichen Sprachkompetenz die gesteckten Erwartungen oft nur teilweise erreicht werden. Die hier zutage tretenden Defizite sind in mehreren Arbeiten bereits eingehend beschrieben worden, so dass die folgende Darstellung sich auf eine allgemeine Bemerkung beschränken kann.

Im wesentlichen Betreffen die Mängel drei Bereiche:

- 1) Sprachorganisierende Aktivitäten,
- 2) Die Partnerorientiertheit von Beiträgen,
- 3) Interkulturelle Abweichungen.

Unter anderen wurde hingewiesen auf Schwierigkeiten beim Modalitätswechsel und bei der Eröffnung eines Handlungsschemas. Erstaunen mag, wie oft bei fortgeschrittenen Deutschlernern auch die Einteilungs- und Abschlussphasen von gesprochenen noch Anlass zu Kritik sind.

Beispiel (1)

1. A: hallo
2. B: hallo A darf ich mich hinsetzen
3. mir geht gut und dir
4. A: ja, mir geht's gut auch
5. B: wie geht's mit der schule

Beispiel (2)

1. B: (c.....) ich brauche auch ein bisschen hm freizeit.
2. A: jaja jetzt hab ich eine Vorlesung und jetzt muss ich
3. Los ja okay
4. B: hmm ja okay ich mach weiter mit
5. A: okay tschüss auf wiedersehen
6. B: bis bald

In etwa kommt es gar nicht erst zu den beabsichtigten Wohlergehensaustausch; B halt sich nicht das übliche Sequenzmuster und beendet diese Phase sogleich mit der Initiative zu einem neuen Gesprächsschritt, ohne überhaupt auf die Reaktionen von A eingegangen zu sein.

Ähnlich überganglos gestaltet sich die Gesprächsbeendigung in (5). Ohne Schlusseinleitungssignal (ja ja) ist hier wohl kaum als ein solches zu verstehen und ohne gemeinsame Handlung beendet A das Gesprächsthema, begleitet von einem verlegen wirkendes lachen und dann das gesamte Gespräch. Die Kumulation von ja okay setzt das hektische, wenig auf den Kommunikationspartner bezogene Abschlussverfahren fort.

Eröffnung- und Beendigungsrituale gehören bekanntlich zu den ersten Lerngegenständen eines jeden Fremdsprachunterrichts. Trotzdem verläuft die Realisierung auch auf höheren Sprachlernstufe nicht immer ohne Schwierigkeiten; vor allem die Abstimmung auf die jeweilige Kommunikationssituation erfordert ein flexibles Verfügungkönnen über die betreffenden Routinenformeln. Weitere, auch anhand der Beispiele unseres Korpus belegbare Problemfelder seien hier nur angedeutet: Die Organisation des Sprecherwechsels,

- 1) Die Themensteuerung,
- 2) Die Durchführung größerer Handlungsschemata.

Situationsangemessenheit und Adressatenorientiertheit sind nicht nur auf der makrostrukturellen Ebene relevant, sondern ebenso in Hinblick auf dem Lokal bestimmte Äußerungsgestaltung. Hier dürfte auch die Ursache für einen der häufigsten Kritikpunkte liegen, dass nämlich Lerner sprachliches Gesprächsverhalten vielfach, schroff, kurzgebunden oder gar unhöflich wirkt.

Wir bereits haben wir vorher erläutert, sind, ja nach Zusammenhang, Redebeiträge auch danach interpretierbar, in welcher Weise die Beziehung zwischen den Kommunikationsbeteiligten berühren und welchen Einfluss sie auf das Sprecher- oder Partnerimage haben. Das setzt in der Tat ein Maß an sprachlicher Sensibilität voraus, dass ein Fremdsprachenlerner normalerweise nur begrenzt erreichen kann. Dies umso mehr, als gerade in diesem Bereich häufig auch kulturspezifische Ausprägungen wirksam werden; man denke nur andere Unterschiede bezüglich des Ausdrucks von Indirektheit, des Gebrauchs von Routineformeln oder an die Spezifik von Höflichkeitsformeln generell.

4. Schluss

Noch vor gut dreißig Jahren unterzog H. Weinrich die Praxis des Fremdsprachenunterrichts einer radikalen Kritik und warf dabei insbesondere der Alltagsorientierung vor, zu einer „Überfülle von trivialen und uninteressanten Dialogtexten“ geführt zu haben (Weinrich, 1981:42). Es ist sicher angebracht, die Gefahr von Langweile und Trivialisierung im Sprachunterricht ernst zu nehmen und ihr mit geeigneten Maßnahmen zu begegnen. Andererseits erscheint es wenig sinnvoll, das Bemühen um den Aufbau von Gespräch- oder Dialogkompetenz gegen narrative oder literarische Lernziele ausspielen zu wollen. Ein Aufgabenorientierter Unterricht, der den Einsatz von Redemitteln Primär als Verfahren zur Erreichung kommunikativer Ziele sieht, braucht im Übrigen eine solche motivationale Sackgasse auch nicht zu fürchten.

Grundsätzlich wird die Vermittlung von Gesprächsstrukturen und spezifische Wendungen nicht auf einen starken kognitiven Kompetenzen verzichten können. Wie bereits angedeutet, erschöpft sich Gesprächskompetenz nicht im Beherrschen eines Gesprächsvokabulars; nicht minder wichtig ist die Fähigkeit zum interaktiven Austausch und zur Antizipation nachfolgender Reaktionsmöglichkeiten. Ein Übungsprogramm ist dann optimal, wenn es auch hierfür sensibleren vermag. Ein weiteres schwieriges Problem ist die Veränderung des Unterrichtsgeschehens in dem Sinne, dass denn Sprachlehrern mehr Raum gewährt wird zur Übernahme gesprächssteuernden Aufgaben.

Insgesamt dürfte deutlich geworden sein, dass herkömmliche Konversationskurse nicht ausreichen, um die skizzierten Ziele einzulösen. Über einen bestimmten Text oder ein bestimmtes Thema Fragen, Meinungen usw. austauschen, ist etwas völlig anders als auf die Aufgaben, wie sie in der dialogischen Alltagskommunikation anfallen vorzubereiten.

LITERATUR

- Atli, M. H. (2015) Grammatical gender in German language and the acquisition of this system, In: International Journal of Human Sciences (IJS) ISSN: 2458-9489, Volume: 12 Issue: 2 Year: 2015, file:///C:/Users/sau/Desktop/Grammatical%20gender.pdf
- Behagel, O. (1917) Geschriebene Rede und Gesprochene Rede. In: Die deutsche Sprache. Wien. 48-96
- Cherubim, D. (1989) Gesprochene Sprache. Ein Lehrstück vom Umgang der Sprachwissenschaft mit ihren Gegenständen. In: Fremdsprachen in Lehre und Forschung J.12-36.

- Hausmann, F.J. (2006) Eigenständigkeit der Sprechsprache. In: Fremdsprachen in Lehre und Forschung 7, 37-55.
- Lüger, B.(1995) Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen.
- Knapp, K. (2011) Weiterlernen. In: Linguistik und Dialektik, 43/44, 257-271.
- Koch, M.(1990) Gesprochene Sprache in die Romania. Tübingen
- Koch, M.(1992) Schriftlichkeit im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprachen im Lehre und Forschung. 2-28.
- Rath, R. (2011) Satz und Äusserungseinheit. In: Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre: Festschrift A Raasch. Tübingen 197-216.
- Schank, G (1980) Gesprochene Sprache und Gesprächsanalyse. In: Althaus. H.P. In: Lexikon der Germanischen Linguistik. 313-322.
- Schmölders, C. (2011) Die Kunst des Gesprächs. Texte zur Geschichte der europäischen Konversationsthemen. München
- Stegers, H. (1987) Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache. Eigene Sprachvarietäten. In: Wörter-Sätze, Fügen und Fächer des Wissens. Tübingen. 35-58.
- Tomezyk, A. (1987) Linguistische Merkmale der deutschen gesprochenen Standardsprache, 18. 336*-357.
- Weinrich, H. (1981) Fremdsprachen für den Alltag und der Alltag des Fremdsprachenunterrichts. In: Lehrer und Lernende im Deutschunterricht, Berlin, 33-50.
- Weinrich, H. (2010) Textgrammatik der deutschen Sprache, München.