

# SPRECHSPRACHLICHE ELEMENTE IM UNIVERSITÄREN KONVERSATIONSENTERRICHT ALS BEITRAG ZUR MÜNDLICHEN AUSDRUCKSERLEICHTERUNG

Gülcan Çakır DAMAOĞLU\*

## ÖZET

Yabancı Dil Öğretiminde iletişimsel beceriye sahip olmak demek, gerek konuşma dilini gerekse yazı dilini iletişim aracı olarak kullanabilecek yetiye sahip olabilmek demektir. Günlük yaşamımızda her anadil kullanıcısı gibi konuşurken bilgi dağarcığımız ve bir takım kalıplar içerisinde sözel iletişim kurarız. Bu süreç zamanla ritüelleşir ve kullanılan yapılar potansiyel ifade biçimimizi etkiler. Yabancı dilde sözlü iletişim kurarken bu süreç gerek işleyiş biçimi gerekse kullanılan teknik ve stratejiler açısından farklılıklar getirdiği gibi, bir o kadar da zorlukları da beraberinde getirmektedir. Öncelikle az olan kelime dağarcığı kısa süre içerisinde doğru kalıplara yerleştirilmeli ve de sözlü olarak sunulmalıdır. Bu sunum sırasında da çoğu zaman öğrenci belleğine yerleşen cesaretsizlik ve başarısız olma endişesi sözlü ifadenin düzgün şekilde üretilmesine engel olmaktadır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Almanca Öğretmeni yetiştiren kurumlarda ilk iki dönem sunulan konuşma derslerinde sözel dile has özelliklerin öğrenciler tarafından benimsenmesi, öğrencilere sözlü iletişim kurma çabası içerisindeyken bir takım yararlar sağlayabilmektedir. Bu çalışmada sözel dile has hangi özelliklerin yabancı dil öğrenme sürecine ne tür bir katkı sağlayabileceği konusu üzerinde durulmuş ve bu anlamda bu özellikleri içeren örnekler doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı dil öğrenme, Konuşma Becerisi, sözel dil özellikleri, konuşma kalıpları, sözlü iletişim

## ABSTRACT

Having communicative skills in Foreign Language Teaching means being able to use both spoken and written language as a means of communication. In our daily life like every native speaker we communicate orally within the limits of our repertoire and with some specific patterns. This process is ritualized in the course of time and structures that we use affect our potential forms of expression. While communicating orally in a foreign language, this process not only differs in terms of techniques and strategies, but also brings many other difficulties along with it self. First of all limited vocabulary must be put into correct patterns and verbalized. During this phase, the timidity and anxiety of being unsuccessful in the mind of students impede the production of satisfactory verbal statements. Speaking lessons provided in the first two terms of departments that train German Language Teachers help students adopt the characteristics that are peculiar to oral language, and this olds students while trying to communicate orally.

In this study it's emphasized which characteristics of oral language contribute to the process of learning a foreign language and from this point of view suggestions are made in direction of examples that contain these characteristics.

**Keywords:** Foreign Language learning, speaking skill, oral language characteristics, speaking patterns, oral communication

---

\* Öğr. Gör. Dr., Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

### **Einleitung**

Jedes spontane Wort, das in unserem alltäglichen Lebensumfeld gewechselt wird, kommt aufgrund unseres vorhandenen Wissensdepots zustande. Unabsehbar wird jedoch, ob ein Gespräch bzw. eine schriftliche Bewältigung erfolgreich ihren Endpunkt erreicht. Sowohl schriftliches als auch mündliches Kommunizieren bedingt daher der Einübung wie auch Festigung um den alltagssprachlichen Gebrauch zielgerichtet und reibungslos zu realisieren. Was die schriftliche Kommunikation anbelangt, besteht heutzutage Konsens, dass es sich dabei um einen zeitlich verzögerbaren, länger durchdenkbaren, öfters korrigierbaren und wiederholbaren Prozess handelt, während das mündliche Kommunizieren im Vergleich zudem vielmehr in Anspruch nimmt.

Wenn schon unter normalen Umständen in der Erst- bzw. Muttersprache mündliches Kommunizieren komplexer und schwieriger ihren Ablauf findet, ist es als Konsequenz zu betrachten, dass dieser Prozess ihren Schwierigkeitsgrad auch innerhalb des Fremdsprachenlernprozesses bewahrt, wenn nicht verdoppelt.

Unter diesem Gesichtspunkt ist es das Ziel dieser Arbeit, dem Problembereich der mündlichen Kommunikation auf fremdsprachendidaktischer Ebene zu begegnen; Konsequenzen und Möglichkeiten, die der Erleichterung fremdsprachlicher Produktionsprozesse dienen können, aufzudecken und auf ein Desiderat hinzuweisen.

So wird im Folgenden auf die Frage eingegangen, inwieweit sprechsprachliche Elemente in den fremdsprachlichen Konversationsunterricht integriert werden können und welchen Nutzen man aus lernstrategischer und motivationsfördernder Sicht zur Formulierungserleichterung ziehen kann.

Der universitäre Konversationsunterricht an Deutschabteilungen zielt im Idealfall darauf ab, den Studenten, die ein germanistisches Studium zu absolvieren haben, innerhalb eines Studienjahres mündliche Fremdsprachenkenntnisse zu vermitteln, die die Studenten in die Lage versetzen, während des Studiums der Germanistik (Lehramt für DaF) diverse Sprachproduktionsprozesse zu bewältigen. In diesem Zusammenhang, lernen sie verschiedene Redesituationen meistern und eignen sich mündliche Redemittel an. Welche sprechsprachlichen Redemittel hier in Frage kommen und welche Funktion sie im Unterricht zu erfüllen haben, soll anhand der Darstellung sprechsprachlicher Elemente ersichtlich werden:

### **Sprechsprachliche Elemente**

Bezogen auf sprechsprachliche Phänomene bzw. Eigenschaften gesprochener Sprache wurden in den letzten 30 Jahren diverse Phänomene sowohl von der Gesprächsforschung als auch von der Gesprochene-Sprache-Forschung herausgearbeitet, die sich „*von der Flüchtigkeit gesprochener Sprache über Rückmeldepartikel bis hin zu speziellen syntaktischen Konstruktionen (weil mit Verbzweitstellung, Apokoinukonstruktionen etc)*“ ausdehnen (Vgl. Fiehler, 2004, S.7).

Zur Beantwortung der Frage „Was gesprochene Sprache ist? Wie man Sprache als gesprochenes Ereignis klassifizieren kann und welche Merkmale

**Sprechsprachliche Elemente Im Universitären Konversationsunterricht Als Beitrag Zur Mündlichen  
Ausdrucks erleichterung**

sich ihr nachweisen lassen?“ kann ein flüchtiger Versuch dienen. Laut Fiehler (2004, S.12) kann man sie extensional definieren: „*Gesprochene Sprache ist alles das, was durch Sprechen hervorgebracht wird (...). Bei allen Formen der Verständigung, die auf dem Sprechen basieren, handelt es sich um gesprochene Sprache.*“ Dieser flüchtige Definitionsversuch scheint zunächst plausibel, doch allerdings erweist er sich als äußerst allgemein, sodass didaktische Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht kaum zu spezifizieren sind. Damit Elemente gesprochener Sprache eingehender betrachtet werden können, ist es notwendig, die geschriebene Sprache zu Rate zu ziehen. Denn es ist zunächst schwierig „*Gesprochenes nicht durch die Brille der Schrift zu sehen*“ (Schwitalla, 2003, S.24; Vgl. auch Fiehler, 2004, S.18). Folgende Gegenüberstellung soll vorerst zur Illustration dienen:

<u>„Schriftsprache</u>	<u>Gesprochene Sprache</u>
künstliche Rede	natürliche Rede
ars recte dicendi	Transzendenz der ars recte dicendi
Evidenz	sprachliche Ökonomie
Detailliertheit	Reduziertheit
Angemessenheit, Klarheit	Vagheit, Ambiguitäten
Effizienz	Effektivität
Reflexion	Spontanität
monologisch	dialogisch“ (Buster /Schlobinski, S.94)

Zwischen beiden Polen wurden schon seit der klassischen Rhetorik antithetische Attribute angenommen, die in dieser Auslegung noch etwas zu abstrakt dargestellt sind. Die Beschreibungsebene sollte konkretisiert werden. Doch bevor dies geschieht, soll der Hintergrund dieser Merkmale bzw. die Bedingungen und die Situation einer mündlichen Äußerung kurz angesprochen werden, denn „*gesprochene Sprache hat ihre zentrale Funktionalität im Bereich der interaktiven Bewältigung aktueller Situation*“ (Fiehler, 2004, S.20) und ist aufgrund dessen „*hochgradig situationsverwoben und kontextsensitiv*“ (a.a.O., S.21).

Wie auch in der Einleitung erwähnt, ist ein Sprecher auf dem Weg seiner Sprachproduktion auf sprachbezogenes, kulturbezogenes und inhaltliches Wissen angewiesen. Von Stutterheim (1997, S.283-284) betont diesbezüglich, dass zwischen Wissensabruf und sprachlicher Formulierung ein Bindeglied existiert, nämlich die Diskursrepräsentation, die sie als „*temporäre konzeptuelle Struktur*“ auffasst. Sie unterscheidet weiter zwischen drei Arten von Wissen, auf die ein Sprecher beim Reden zurückgreift: 1. Sachverhaltswissen, 2. Sprach- und Kommunikationswissen (Kenntnisse über das Sprachsystem und den Sprachgebrauch), 3. Situationswissen (Kenntnisse über den unmittelbar existierenden Wahrnehmungsraum, Annahmen über den Gesprächspartner und über den bereits produzierten Text).

Huneke und Steinig (1997, S.109) gehen in diesem Zusammenhang davon aus, dass vielmehr „*zwei knappe Ressourcen, die eine eher kognitiver Art, die andere eher affektiver Natur*“, notwendig sind, um einen Redebeitrag zu machen. Zunächst

sei Aufmerksamkeit und Konzentration erforderlich, damit der Redebeitrag in der Kürze der Zeit organisiert und überhaupt realisiert werden kann; andererseits sei Mut hinzuzuzählen; um dem Scheiterrisiko während des Sprechvorgangs vorzubeugen und sich durch eventueller Sprechangst oder Sprechhemmung nicht blockieren zu lassen (a.a.O., S.110). Jeder Sprecher ist auf diesem Wege verschiedenen Einflüssen unterworfen, die sich auf sein Äußern auswirken können, indem gewisse Störanfälligkeiten wie Versprecher, Unterbrechungen oder Stocken und anschließende Reparaturen auftreten können. Hinzu kommt, dass man sich normalerweise auf die Menge an Wörtern, die über 6 Wörter/Einheiten hinausgehen –aufgrund der begrenzten Merkzeit unseres Gedächtnisses– schwer erinnern kann (Vgl. Chafe und Danielewicz, 1987, S. 95 zit. nach Bubenheimer, 2001), was konsequenterweise heißen würde, dass in mündlicher Rede praktisch kürzere Sätze produziert werden. Im Vergleich dazu besteht innerhalb des Schreibprozesses die Möglichkeit Pausen anzulegen, sich zu erholen und schließlich später weiter zu schreiben, denn der Zeitdruck ist viel geringer als bei der mündlichen Äußerung, die zumal in der Zeit der Produktion existiert, „*flüchtig und irreversibel*“ (Storch, 1999, S.140) ist. Abgesehen davon, ist auf diese Weise das schriftsprachliche Endprodukt eine korrigierte Fassung von dem, was eigentlich eine längere Zeit beansprucht hatte, wobei weder Bearbeitungsstufen noch Korrekturversuche für den Rezipienten absehbar sind. Der Sprecher muss schon während des Sprechens darauf achten, keine Fehler zu machen, da das Gesagte zwar nicht rückgängig gemacht (Vgl. Neuf-Münkel/Roland, S.144) doch höchstens variabler gestaltet werden kann, indem mehrfach versucht wird, die schon entstandene Äußerung nochmals zu rekonstruieren. Schwitalla (2003, S.34-35) spricht dies berücksichtigend von Variabilität für Gesprochenes und Normiertheit für Geschriebenes. Mit anderen Worten kann derjenige, der spricht, seinen Beitrag freier gestalten und komplementär dazu, muss mündliche Produktion auch in sehr kurzer Zeit geschehen. Infolgedessen kann der Zeitdruck in solchen Fällen den Sprecher so negativ beeinflussen, dass er alles durcheinander bringt und seine Formulierung nicht systematisch verläuft, wie er sich das eigentlich vorgestellt hatte. Solche Äußerungen sind zwar nach den schriftlichen Regeln nicht immer korrekt, aber für die mündliche Rede normal und werden meistens nicht einmal bemerkt. So kommt es bei gesprochener Sprache häufig vor, dass „*Spuren der Gedankenbildung*“ (Schwitalla, 2003, S.35) zu hören bzw. zu erleben sind, die sich in Formulierungen wie „was wollt ich doch grade sagen...? ach, warte mal... ja ja, ist mir schon eingefallen...“ exemplifizieren lassen. Andere Varianten wären Abbruch-Korrekturvorgänge wie Paraphrasierungen, Einschübe oder Reparaturen. Aber auch die Bedeutungskonstitution unterscheidet sich grundsätzlich zwischen beiden Polen, denn „*Sprechen baut sich die Bedeutung dessen, was man eigentlich sagen will, langsam auf*“ und „*der Hörer kann diese allmähliche Bedeutungsherstellung mitverfolgen*“ (Schwitalla, 2003, S.35-36). Unter diesem Gesichtspunkt kann ein bestimmtes Thema während des Sprechens darüber, eine andere Richtung erfahren bzw. seine Bedeutung von den

## Sprechsprachliche Elemente Im Universitären Konversationsunterricht Als Beitrag Zur Mündlichen Ausdruckserleichterung

Gesprächsteilnehmern in Frage stellen lassen. Heyd (Vgl. 1997, S.150) betont in diesem Sinne, dass bei dialogischer Kommunikation insbesondere bei Unterhaltungsgesprächen der Gesprächsgegenstand öfter und sprunghaft wechseln kann. Außerdem ist bei mündlichen Gesprächen von einer unmittelbaren Partnerpräsenz die Rede (Vgl. Heyd, 1997, S.150), sodass die Parteien sich auf Sachverhalte oder Dinge, die für die Interaktanten unmittelbar wahrnehmbar sind, beziehen können, so dass das Gesprochene mit wesentlich weniger Worten auskommen kann, als es in einem schriftlichen Text erforderlich wäre (Vgl. Bubenheimer, 2001; Schwitalla 2003, S.31-34). Gesprochenes nimmt somit auf ein gemeinsames kommunikatives Umfeld Bezug, wobei bei geschriebener Sprache kein gemeinsamer Kommunikationsraum zur Verfügung steht (Vgl. Storch, 1999, S.141). Anders formuliert, spielt quasi der gesamte Bereich der non-verbalen Kommunikation bei mündlichem Sprachgebrauch eine wesentlich größere Rolle als bei schriftlichem; gemeint sind hier Ausdrucksmittel, wie z.B. Gestik, Mimik etc. Miteinander kombiniert und in manchen Fällen sogar unabhängig vom Gesagten können sie eine kommunikative Funktion erfüllen, die in anderen Situationen, d.h. insbesondere im schriftlichen Sprachgebrauch, von der Sprache selbst übernommen werden müsste, wie in Form von Schilderungen, Beschreibungen und Zeichnungen etc.

Wernicke's Aussagen über die situationsbedingten Merkmale der gesprochenen Sprache, die sie aufgrund der spontan bewältigten verbalen Äußerung in einer Kommunikationssituation, in der Sender und Empfänger in einer direkten Beziehung stehen, aufgreift, bestätigen unsere Meinung:

„Die Lautung und Betonung der Wörter wird zur Hervorhebung einzelner für den Sender wichtiger Aussagen und Gefühlswerte benutzt. Das Zeigefeld wird ausgenutzt, d.h., Dinge, die dem Gesprächspartner vor Augen liegen, brauchen nicht verbalisiert ("verwortet") zu werden. Die Gestik des Sprechers unterstreicht das Gesagte. Der Hörer stellt über Gesten schon einen vorsprachlichen Kontakt her“ (Wernicke, 1976, S.89).

Es ist schier unmöglich im Rahmen dieser Arbeit die Varianz und Breite gesprochensprachlicher Elemente in ihrer großen Vielfalt erschöpfend darzustellen, zumal es nicht unmittelbar um die Erforschung spontan gesprochener Formulierungen in faktischer Ausprägung, im Sinne einer Gesprächs- oder Gesprochenen-Sprache-Forschung, geht. Es handelt sich vielmehr um Aspekte gesprochener Sprache, die in Lehr- und Lernprozessen zur Geltung kommen können, damit Lerner zum Sprechen motiviert werden und zugleich Strategien des Zurechtkommens entwickeln können.

Nach Lüger weisen insbesondere die syntaktischen Strukturen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache wesentliche Unterschiede auf, die er wie folgt zusammenfasst:

„Gesprochene Texte enthalten nicht nur syntaktisch wohlgeformte Sätze, der Anteil fragmentarischer Äußerungen ist relativ hoch; charakteristisch sind u.a. Anakoluthe, Brüche der Satzkonstruktion (wir haben/ das kann man so aber nicht sagen), Aposiopesen (Satzabbrüche wie er wollte doch...) und Kontaminationen, also Verbindungen verschiedener Konstruktionen (da müssen sie sich einen großen Wandel

durchmachen). 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“ (Lüger, 1995, S.5).

Die gesprochensprachliche Syntax ist somit im Gegensatz zur schriftsprachlichen Syntax durch eine geringere Komplexität gekennzeichnet. Die Sätze erweisen sich als kürzer, gegenüber von Satzgefügen (Hypotaxe) dominieren Satzreihen (Parataxe) und als übliche Satzform existiert der Einfaßsatz (Vgl. Kniffka, 1999). So ist von der gesprochenen Sprache zu erwarten, daß öfter unzusammenhängende, folgewidrige Sätze vorkommen oder eine Rede plötzlich abgebrochen wird, so dass der begonnene Satz fast in der Luft hängt oder gar Konstruktionen vermischt werden. Satzeinleitungen wie *„und, aber, also“* sind übliche Vorkommensarten und *„bezeichnend ist ebenfalls der asyndetische Anschluß (vgl. dazu Weglassen der Konjunktion `daß` in: ich denke, darüber haben wir lange genug geredet)“* (Lüger, 1995, S.5). Die gesprochene Sprache enthält Satzabbrüche, Pausen, einfache Äußerungen oder andere Erscheinungen, die normalerweise in der geschriebenen Sprache keinen so großen Stellenwert haben, wenn es sich nicht um verschriftlichtes Gesprochenes handelt oder um eine besondere Art der Schrift (wie z.B. Notizen, Chat oder Internetkommunikation).

Bezogen auf syntaktische Konstruktionen der gesprochenen Sprache sind folgende sprachspezifischen Merkmale festzustellen:

„weil / obwohl mit Verbzweitstellung:

weil / obwohl - ich bin krank

NP-Aufspaltung:

Erdbeeren gibt es hier keine.

Die Verwendung des Perfekts zur Bezeichnung von Vergangenem:

Gestern ist Ulla angekommen.

Verberststellung im Deklarativsatz:

Bin mal eben zum Supermarkt.

Wortstellung bei mehrgliedrigen Prädikaten (dialektal):

Ich hab ihn gar nicht können sehn“ (Kniffka, 1999)

In der neueren Sprachkritik haben „Weil-Sätze mit Verbzweitstellung“ als gesprochensprachliches Phänomen u.a. besonderes Interesse bekommen. Zum einen werden solche Sätze als faktische Begründung (faktisches weil) interpretiert: *„weil und Verbzweit als Begründung für die eigene Einschätzung (epistemisches Weil) bzw. den vollzogenen Sprechakt“*. So wird durch weil und Hauptsatz die Konjunktion „denn“ ersetzt, die seltener beim Sprechen vorkommt. Abgesehen davon, kommen in gesprochenen Texten neben weil / obwohl auch Wobei-Sätze mit Verbzweitstellung in Frage (Vgl. Schwitalla, 2003, S.144). Im syntaktischen Bereich wird in der Gesprochenen-Sprache-Forschung allerdings auch von Herausstellungen, Links- bzw. Rechtsversetzungen gesprochen, die darauf hindeuten, dass innerhalb eines gesprochensprachlichen Satzes unregelmäßige Wortstellungen zustande

## Sprechsprachliche Elemente Im Universitären Konversationsunterricht Als Beitrag Zur Mündlichen Ausdruckserleichterung

kommen, die entweder ganz ausgeklammert werden oder nach links-rechts verschoben oder versetzt werden. Laut Fiehler (Vgl.2004, S.168-172) sind sogenannte Kategorien nicht nur strukturell und produktorientiert, sondern haben innerhalb des (Sprech-) Prozesses eine bestimmte Funktion. Bei Ellipsen z.B. handelt es sich somit nicht wirklich um Auslassungen, es scheint nur so, weil man gesprochensprachliche Aspekte mit geschriebensprachlichen Standards zu beschreiben versucht, wobei es sich im Eigentlichen um eine spezifische Natur gesprochener Sprache handelt:

„es ist aufgrund gemeinsames Wissens und der situativen Präsenz von Sachverhalten lediglich nicht notwendig, bestimmte Elemente explizit zu versprachlichen. Dies ist auch der Fall, wenn im Vorgängerkontext realisierte lexikalische Einheiten, syntaktische Strukturen oder Äußerungen als präsent vorausgesetzt werden und auf ihnen in Form von (Konstruktions-) Übernahmen oder Fortsetzungen aufgebaut wird, ohne dass sie noch einmal explizit wiederholt werden“ (Fiehler, 2004, S.210).

Bei Links- bzw. Rechtsversetzungen, die während der Formulierung als Verständniserleichterung funktionieren können, gibt es eine ähnliche Erklärung. In ihrer zeitlichen Abfolge (während des Sprechprozesses) werden sog. Linksversetzungen z.B. eingesetzt um ein Thema einzuführen. Zunächst wird mit der Produktion eines Elementes angefangen, das der *Referenz* bzw. *Thematisierung* dient. Anschließend wird dann über das entsprechende Objekt durch das folgende Element etwas ausgesagt. Eine mögliche Bezeichnung hierfür bietet Fiehler (2004, S.171) u.a. die „*Referenz-Aussage Struktur*“ an, wobei beide kommunikativen Handlungen (Referenz und Aussage) separierter durchgeführt werden als es im Schriftlichen vorkommt und dadurch für den Hörer nachvollziehbarer erscheinen. Im Gegensatz zu Rechtsversetzungen funktionieren Linksversetzungen als Organisator des Gesprächsbeitrags und fungieren als „*Ausklammerungen, Nachträge, Reparaturen, appositive und konjunktionale Weiterführungen etc.*“ (a.a.O.).

Im lexikalischen Bereich ergeben sich Merkmale, wie „*eine geringere Varianz, ein niedrigeres type-token - Verhältnis (...); diese Tendenz geht einher mit der häufigen Verwendung semantisch vager Ausdrücke (vgl. passe-partout-Wörter wie Sache, Ding, machen, tun). (...) eine Vielzahl von Partikeln (vgl. hm, ja, doch, also) und Wendungen (wie z.B. ich verstehe, nicht zu glauben), mit denen in der Kommunikation verschiedene Funktionen wahrgenommen werden können*“ (Lüger, 1995, S.6).

Bestimmte Wendungen und Partikel haben demnach während eines Gesprächs bestimmte Funktionen zu erfüllen. In diesem Zusammenhang spricht Gülich (1970) von einer kommunikativen Funktion, die er den Gliederungssignalen zuordnet. Gliederungssignale zeichnen sich dadurch aus, dass sie „*dem Hörer Orientierungshilfen für Aufbau und Inhalt der Rede des Sprechers*“ geben und auf anderer Ebene „*dem Sprecher als Hilfsmittel bei der Formulierung seiner Rede*“ dienen (Gülich, 1970, S.297; zit. nach Fiehler, 2004, S.253). Sie dienen also zu Gliederungszwecken und markieren so auch „*die Grenzen zwischen einzelnen Äußerungseinheiten*“ (Rath, 1979 S.74; zit. nach Fiehler, S.254). In ähnlichem Sinne unterscheidet Schwitalla (2003, S.87) zwischen verschiedenen Funktionen lexikalischer Gliederungssignale. Die erste Gruppe von Partikeln

haben nur eine Gliederungsfunktion und organisieren das Rederecht, wie z.B. „*am Anfang: äh, ähm, ja; am Ende: ne?*“. Die zweite Gruppe bilden Partikel, die eine inhaltlich relationierende Funktion haben, wie z.B. „*Diskursmarker; am Anfang: und, und da, und dann, ja und dann, also, oder, aber*“, Partikel, die sich auf eine Vorgängeräußerung beziehen, wie „*gut, ja gut, okay, genau, nein, aber, ja aber*“ und Partikel, die Adressaten steuern, wie zur „*Aufmerksamkeitsweckung: he, hey, pass mal auf, sehn sie mal; am Ende Rückversicherung: nicht wahr?, nicht, nit?, ja?, oder?, ne?, gell?, richtig?*“. Die letzte Gruppe bilden Kurzformeln, wie „*am Anfang: ich meine, ich finde, ich glaube, ich würde sagen, ich will nur sagen; am Ende: und so, oder so, und so weiter, würde ich sagen, weißt du?*“ (a.a.O.). Partikel kann man als typische "Gesprächswörter" verorten, da sie wichtige Bestandteile der gesprochenen Sprache bilden, die während der Produktion den Sprecherwechsel organisieren, den Diskurs markieren und als Hörer- und Sprechersignale fungierend eine konstituierende Funktion innerhalb der Gesprächsaktivität übernehmen. So ist es in einem natürlichen Gespräch als normal zu betrachten, dass gewisse Störfaktoren auftreten, die mit sogenannten typischen Gesprächswörtern bzw. Diskursstrategien teils überwunden teils aufgelockert werden können. Wenn ein Sprecher im Verlauf eines Gesprächs nicht mehr weiß, wie er seine Formulierungen oder die des anderen Sprechers fortführen bzw. entgegenwirken soll, bedient er sich meist bestimmten „*leeren verbalen Elementen, wie hm, äh, tja, also, so, wie soll ich das sagen etc.*“ (Duszenko, 1994, S.178) die seine Denkpausen füllen, die sodann als Sprecher- oder Hörersignale aufzufassen sind.

Mit Duszenko (1994, S.179) sei hier komplementär dazu dargestellt, welche Aufgabe Gambits innerhalb eines Gesprächs haben können, nämlich dem Zuhörer zu signalisieren, dass ihm zugehört wird, „*Ja, Ja ja, aba etc.*“ dass man bestimmte Emotionen hat, wie z.B. für Erstaunen: „*wirklich?, so was!, unglaublich, das gibt's doch gar nicht, ich glaub mich tritt 'n Pferd! etc.*“; für Entsetzen: „*Oh Gott!, um Gottes willen! Ach herrje! etc.*“; für Begeisterung: „*Prima!, toll!, super!, phantastisch!, klasse! etc.*“; für Verärgerung: „*Verdammt!, oh nee!, das darf doch nicht wahr sein! etc.*“, dass man sicher sein will, ob ihm zugehört wird und daher ein Zeichen braucht, wie z.B. „*Nicht wahr?, nicht?, oder?, wohl? etc.*“, dass eine bestimmte Harmonie herstellen möchte, wie z.B. „*ich meine., weißt du., sieh mal., versteh doch... etc.*“ oder dass man seinen eigenen Standpunkt hervorheben möchte, wie z.B. „*mir geht es darum, dass..., das Problem ist doch, dass..., es geht doch hier darum, dass... etc.*“ (Duszenko, 1994, S.179).

Diese Bemerkung bestätigend weist auch Lüger (Vgl. 1995, S. 16) auf die Relevanz interaktivitätsstiftender Elemente hin, die er in dialogischen Texten als das Wesentliche bezeichnet. So sind Dialoge, denen es an Interaktivität fehlt, mit einer aneinandergereihten Folge monologisch konstruierter Beiträge zu vergleichen, ihnen wäre somit ihre Eigenheit überhaupt ein Dialog zu sein entnommen. Das Fehlen von elliptischen Äußerungen, kurzen Sätzen, Vermeidung von Elisionen und Verschleifungen im unterrichtlichen Kontext, weisen sich somit als interaktiv-diskursive Mängel auf.

## **Sprechsprachliche Elemente Im Universitären Konversationsunterricht Als Beitrag Zur Mündlichen Ausdruckserleichterung**

Gesprochensprachliche Erscheinungen, die sich auf der Ebene der phonetischen Realisierung ergeben, treten wie auch für den Bereich der lexikalisch-syntaktischen Gegebenheiten, eher in Form von Vereinfachungen und Reduzierungen auf und sind mit einem diskursstrategischen Charakter zu identifizieren. Sie sind auch der Flüchtigkeit und Prägnanz gesprochener Äußerungen zurückzuführen. Das soll aber nicht zu der Annahme führen, dass Elemente wie Intonation, Sprechgeschwindigkeit etc. oder paralinguistische Merkmale wie Lachen, Räuspern und Husten (Vgl. Edelhoff, 1985, S.25) im Sinne von Vereinfachungen und Reduzierungen zu verstehen sind, vielmehr soll damit hervorgehoben werden, dass gesprochensprachliche Erscheinungen im Gegensatz zur geschriebenen Sprache zwar einer sprachlichen Ökonomie und Einfachheit unterworfen sind, aber in ihrer Eigenständigkeit gerade diese Vorkommensweisen bestimmte Funktionen zu erfüllen haben, die in muttersprachlichen Gesprächskonstellationen strategisch und meist unbewusst zum Einsatz kommen.

### **Didaktische Konsequenzen für den Einsatz sprechsprachlicher Elemente im Konversationsunterricht**

Die Funktion sprechsprachlicher Elemente und ihre Notwendigkeit im realen Alltagsgespräch bilden die Hauptgründe, weshalb diese Elemente besonders ausschlaggebend didaktischen Zwecken im Konversationsunterricht zur Formulierungserleichterung dienen können. Denn:

- Lerner mit geringen Wortschatzkenntnissen haben öfters Angst sich zu äußern –mit Bedenken, dass sprachliche Defizite sie blockieren können– doch im Konversationsunterricht sind geringe Wortschatzkenntnisse kein Hindernis, sondern geben die Chance nonverbale für den Kontext wichtige Kommunikationsmittel zu Rate zu ziehen.
- Für Lerner mit geringen grammatischen Kenntnissen könnte eine Erleichterung dadurch entstehen, dass ihnen deutlich gemacht wird, dass es sich um eine sprechsprachliche Grammatik handelt, die von der schriftsprachlichen Norm abweicht.
- Durch Einweisung in interaktionsstiftende Redewendungen und Redensarten, würden Einblicke in reale Kommunikationssituationen gegeben werden.
- Kenntnisse über verschiedene syntaktische Strukturen, wie z.B. der einfache Satzbau, Ellipsen, Konstruktionsveränderungen, fehlende Konjunktionen etc., könnten den Lernern dazu verhelfen, eigene Strategien zu entwickeln, die während des mündlichen Sprachproduktionsprozesses entstandene Lücken/fehlende Redemittel durch verschiedene Ersetzungsmittel zu füllen versucht.
- Wenn Satzeinleitungen mit „und, aber, also“ Akzeptanz und Anerkennung für den Unterricht bekommen würden, könnten Übersetzungsversuche aus dem Türkischen, was auch als eine Lernstrategie verstanden werden kann, variierende

Ausdrucksmöglichkeiten bieten, die den stummen Lerner formulieren ließe.

- Der Gebrauch von Partikeln wie „hm, ach so, ich denke, ich meine, na gut, schön und gut, ok... ok..., nicht, nicht wahr?, oder?, doch, weißt du?, ich würde meinen, ich will nur sagen, ich glaube, na also etc. kann durch ritualisierten Einsatz während der Formulierung Denkpausen und Ersatz für Formulierungsflauten bieten.

### Schlussfolgerung

In dieser Arbeit wurde versucht, sprechsprachliche Elemente für didaktische Zwecke nutzbar darzustellen, indem zunächst verschiedene Definitionsversuche und anschließend Auflistungen verschiedener sprechsprachlicher Elemente und Beispiele Konsequenzen für den Konversationsunterricht lieferten. Einerseits üben grammatische, lexikalische, syntaktische Merkmale und auch verschiedene diskursive Kommunikationsmittel separat Einfluss auf die entstehende mündliche Formulierung aus, doch wurde andererseits aufgrund der Überlegungen komplementär dazu deutlich, dass besonders das ritualisierte Miteinander dieser Elemente für den Konversationsunterricht einen Beitrag zur Formulierungserleichterung leisten kann.

Wenn man bedenkt, dass es im fremdsprachlichen Konversationsunterricht um das Kennenlernen, Vertrautwerden und Wiedergeben eines möglichst allgemein benutzbaren Kommunikationsmittels geht, „für das – faktisch – gewisse ‚Normen‘ in Form eines anerkannten Modellsatzes von Spracherscheinungen gebraucht werden,“ wird die Tatsache bewusst, dass es sich um sprechsprachliche Redemittel handelt, die aus didaktischer Sicht Relevanz besitzen. Denn: „Was gebraucht wird, ist nicht eine theoretische Norm, sondern lebende erfahrbare Sprache, Sprache, wie sie von authentischen Sprechern produziert wurde. Sie gilt es ins Klassenzimmer zu holen“ (Bleyhl, 2000, S.38). Bezogen auf den Konversationsunterricht ist sowohl der mündlich orientierte didaktische Rahmen gut geeignet, sprechsprachliche Elemente zu integrieren als auch die Forderung Bleyhls, erfahrbare Sprache auch wirklich im Klassenzimmer zu erfahren.

In diesem Zusammenhang sollte allerdings nicht in Vergessenheit geraten, dass dem Bereich der diskursorganisierenden Elemente im Fremdsprachenunterricht mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte, da sogenannte *Diskursgelenke* –im Sinne von Verknüpfungsmitteln– im Wesentlichen dazu beitragen, dass der Fremdsprachenlerner einen zielsprachennaheren Eindruck vermittelt: „Werden viele solcher Mittel benutzt, entsteht ein eher muttersprachlicher Eindruck für den fortgeschrittenen Lerner. Fehlen solche Verknüpfungsmittel und sind sie nur sparsam erworben, schlägt eher das Bild des „elementaren“ oder beschränkten Lernalters in der Wahrnehmung des Muttersprachlers durch“ (Dittmar, 2005, S.1). So ist davon auszugehen, dass mündliche Sprachkompetenz aufgrund integrierter sprechsprachlicher Elemente einem authentischen Sprachgebrauch vielmehr entspricht, als das Nachahmen

#### Sprechsprachliche Elemente Im Universitären Konversationsunterricht Als Beitrag Zur Mündlichen Ausdruckserleichterung

syntaktisch wohlgeformter, schriftsprachlich orientierter, komplexerer, gehobener Sprache.

Als didaktische Konsequenz folgt daraus, dass im Allgemeinen gesprächsfördernde Maßnahmen ergriffen werden sollten und im Besonderen die Sprache im Konversationsunterricht Gesprächsstrategien beinhalten sollte, da im natürlichen Kontext auch Muttersprachler mit Hilfe solcher Strategien ein Gespräch aufrecht erhalten können. So würde es sich allerdings ungünstig auswirken, wenn im Unterricht der Eindruck erweckt wird, „als würden die Menschen beispielsweise immer nur in vollständigen, wohlformulierten Sätzen miteinander kommunizieren“; zumal „die Entwicklung einer strategischen Komponente kommunikativer Kompetenz“ (Duszenko, 1994, S.180) behindert sein würde.

Es ist nicht außer Acht zu lassen, dass zukünftige Deutschlehrer von diesem Angebot besonders profitieren würden, denn ein variationsreicher Wortschatz, diskursive Zurechtkommenstechniken und Strategien des sprechsprachlichen Wortwechsels würden auch eine alternative Basis liefern, die als Repertoire für ihre Lehrtätigkeit abgerufen werden könnte.

#### Literaturverzeichnis

Bleyhl, Werner (2000) (Hrsg.). Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Hannover: Schroedel.

Bubenheimer, Felix. (2001). Grammatische Besonderheiten gesprochener Sprache und didaktische Konsequenzen für den DaF-Unterricht. URL:<http://www.deutschservice.de/felix/daf/gesprkom.htm>

Buster, Christine & Schlobinski, Peter (1997). „Ellipsen“, syntaktische Formate und Wissensstrukturen, in: Peter Schlobinski (Hrsg.). Syntax des gesprochenen Deutsch. Opladen: Westdeutscher Verlag. S.93-115.

Chafe, Wallace & Danielewicz, Jane (1987). "Properties of Spoken and Written Language", in: Rosalind Horowitz & S.Jay Samuels (eds). Comprehending Oral and Written Language. San Diego: Academic Press, S. 83-113.

Dittmar, Norbert (2005). also in den deutschen Lernervarietäten russischer Juden: Adverbkonnektor und Diskursmarker im fortgeschrittenen Erwerbsprozess. (im Erscheinen).

Duszenko, Maren (1994). Lehrwerkanalyse. Berlin: Langenscheidt.

Edelhoff, Christoph (Hrsg.) (1985). Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle. München: Max Hueber Verlag

Fiehler, Reinhard u.a. (2004). Eigenschaften gesprochener Sprache. Tübingen: Gunter Narr.

Gülich, Elisabeth (1970). Makrosyntax der Gliederungssignale im gesprochenen Französisch. München.

Heyd, Gertraude (1997). Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Tübingen: Narr Verlag.

Huneke, Hans-Werner & Steinig, Wolfgang (1997). Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt .

- Kniffka, Gabriele (1999). "Mündlichkeit" und "Mündliche Kommunikation" im Fremdsprachenunterricht, URL: [www.sprachandragogik.uni-meinz.de/Jahrbuch/1999\\_2/Kniffka.doc](http://www.sprachandragogik.uni-meinz.de/Jahrbuch/1999_2/Kniffka.doc)
- Lüger, Heinz-Helmut (1995). Gesprächsanalyse und Fremdsprachvermittlung, in: Heinz-Helmut Lüger (Hrsg.), Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung- Gesprächsanalyse und Gesprächsschulung. 2. ver. Auflage. Sonderheft 2/1995. Sprachlehrinstitut Universität Konstanz. S.3-21.
- Neuf-Münkel, Gabriele & Roland, Regine (1994). Fertigkeit Sprechen. Berlin: Langenscheidt Verlag.
- Rath, Rainer (1979). Kommunikationspraxis: Analysen zur Textbildung und Textgliederung im gesprochenen Deutsch. Göttingen.
- Schwitalla, Johannes (2003). Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. 2.überarb. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Storch, Günther (1999). Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink Verlag.
- von Stutterheim, Christiane (1997). Einige Prinzipien des Textaufbaus: empirische Untersuchungen zur Produktion mündlicher Texte. Tübingen: Max Niemeyer.
- Wernicke, Ute (1976). Sprachwissen. Hamburg: Handwerk & Technik Verlag.