

Hattu Möhrchen? Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht

1 Authentische gesprochene Sprache im DaF-Unterricht

Seit den achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts hat das gesprochene Deutsch „einen festen Platz im Deutschunterricht“. Allerdings – so Neuland (2006: 18) – ist damit erst seit kurzer Zeit nicht mehr nur die „Berücksichtigung der Aussprache, sondern auch gerade die Grammatik der gesprochenen wie der geschriebenen Sprache im heutigen Deutsch“ gemeint. Dieser letztere Aspekt ist inzwischen auch im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* festgeschrieben, in dem von der Grammatik bis hin zum System des Sprecherwechsels in mündlicher dialogischer Interaktion der gesprochenen Sprache ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird (vgl. Referenzrahmen 1995: 26). In den DaF-Lehrwerken wird dieser Aufwertung der gesprochenen Sprache inzwischen weitgehend Rechnung getragen. Allerdings werden immer noch hauptsächlich inszenierte Dialoge eingesetzt, die noch dazu primär als Träger der Vermittlung eines jeweiligen didaktischen Teilziels (z.B. der Vermittlung des Konjunktivs) verwendet werden und somit oft künstlich klingen und keinesfalls als Beispiele authentischer mündlicher Kommunikation angesehen werden können. Die Aufbereitung von Dialogen zu didaktischen Zwecken und auch die Verwendung künstlicher Dialoge sind selbstverständlich nicht aus dem Unterricht wegzudenken: Um AnfängerInnen das Verständnis zu erleichtern, sind eine Aufnahme in guter Qualität, eine Auswahl der Wörter und syntaktischen Strukturen, die in der jeweiligen Stufe vorausgesetzt werden können, sowie ein langsames und deutliches Sprechen nötig. Feilke (i.V.) nennt die Normen, die solchen überkorrekten Sprachprodukten zu Grunde liegen, „transitorische Normen“, die Lernende erwerben müssen, um sie im weiteren Spracherwerb dann mit zunehmender Kompetenz der Sprachbeherrschung teilweise aufgeben bzw. auch kreativ damit spielen zu können. Für den Muttersprachunterricht ist ein eigenständiges Aufgeben der Normen durch die SchülerInnen mit der Zeit mehr oder weniger von selbst zu erwarten, was damit zusammenhängt, dass sie den normalen, alltagssprachlichen Formen des Kommunizierens – sei es in der gesprochenen Sprache oder in der Alltagsschriftlichkeit (Dürscheid/Brommer 2009; Elspaß 2002) der computervermittelten Kommunikation – ohnehin in großem Maße ausgesetzt sind und sie diese also nebenbei erwerben. Im DaF-Unterricht ist ein solcher Erwerb nebenbei nicht so einfach. Auch wenn über die Kommunikation in den Neuen Medien (z.B. Chat, E-Mail, Forenkommunikation oder Blogs) der Kontakt von DaF-Lernenden mit Alltagsdeutsch heute leichter ist als vor der Einführung des Internet (vgl. Dürscheid (2001), Grätz (2001) und Kilian (2005)), ist dieser Kontakt in Bezug auf den Gesamtumfang im Vergleich mit einem tatsächlichen Aufenthalt

in Deutschland immer noch deutlich reduziert. Es ist daher für die Lernenden schwierig, einzuschätzen, welche lexikalischen und syntaktischen Phänomene „normales“ Alltagsdeutsch sind und bei welchen es sich um spezielle Varianten (z.B. Jugendsprache), einmalige kreative Abwandlungen (z.B. Werbesprache) oder gar tatsächliche Fehler handelt. Es ist daher sinnvoll, ab dem Zeitpunkt, an dem die Lernenden eine Grundkompetenz des Deutschen erworben haben, authentische Dialoge im DaF-Unterricht zu verwenden. Den häufig gegen die Thematisierung der Strukturen gesprochener Sprache vorgebrachten Einwänden, dass die LernerInnen damit überfordert würden (vgl. auch Breindl/Thurmairs (2003) Frage: „Wie viele Grammatiken verträgt der Lerner?“) und dass die gesprochene Sprache im Vergleich zur standardtreuen Schriftsprache eine deutlich geringere Gebrauchsreichweite habe, weist Neuland (2006: 14) als nicht stichhaltig zurück: Die These, dass die LernerInnen überfordert würden, sei „in dieser Absolutheit weder von der Sache noch vom Lerner her gerechtfertigt“. Dem Mehr an Stoff stehe nämlich ein Mehr an Motivation entgegen, die Sprache so zu lernen, wie sie auch tatsächlich im Gebrauch verwendet wird. Gegen das Argument der geringeren Reichweite bringt Neuland (2006: 15) vor, es sei „weniger didaktischen als ökonomischen Überlegungen geschuldet und daher kaum auf den prototypischen Fall eines schulischen oder gar universitären Spracherwerbs zu beziehen.“ In Bezug auf die Einschätzung des Bildungswertes habe zu gelten: „Der Bildungswert von Lerngegenständen ist wissenschaftlich und nicht ökonomisch zu begründen.“ (Neuland 2006: 15)

Hinter der ablehnenden Haltung gegenüber gesprochener Alltagssprache steht meistens eine wenig reflektierte „Ideologie des Standards“ (Durrell 2006: 112), nach der die in Grammatiken kodifizierte und schriftorientierte Sprachform als Standardsprache allen anderen Varietäten und Sprachformen per se überlegen und daher als verbindliche Norm zu vermitteln sei. Durrell (2006: 112) sieht diese Einstellung als besonders typisch für das Deutsche an: Während man im Englischen ein „colloquial English“ und im Französischen ein „français parlé“ auch in der Schule vermittelt und das Beherrschen dieser Sprachformen als notwendige Sprachkompetenz ansieht, gibt es für das Deutsche keine gleichermaßen etablierte neutrale Bezeichnung. Den Begriffen „Umgangssprache“ und „Alltagssprache“ haftet immer noch der Makel eines defizitären Sprachgebrauchs an. Diese Tatsache sieht Durrell (2006: 114) als ein großes Problem in Bezug auf die Attraktivität des Deutschen als Fremdsprache an. Für viele Lernende – zumal aus Europa – sei Deutschland „kein weit entferntes und schwer zugängliches Land“, die Motivation, Deutsch zu lernen, bestehe daher weniger darin, Deutsch lesen zu können, sondern vielmehr darin, die gesprochene Sprache aktiv und passiv zu beherrschen, um in Deutschland zu arbeiten oder dort den Urlaub zu verbringen. Dialoge, die sich an der schriftlichen Standardnorm orientieren, seien zu diesem Zweck nicht geeignet:

Damit können unsere Schüler und Studenten nichts anfangen. Für sie ist die Frage vollkommen berechtigt, warum man eine Sprache auf eine Art und Weise lernen soll, die es nicht ermöglicht, die Leute zu verstehen, wenn sie ganz normal sprechen, und man im schlimmsten Fall ausgelacht wird, wenn man selber so spricht. Das Ergebnis kann nur Ärger und Frust sein, was letzten Endes für das Erlernen der deutschen Sprache im Ausland schädliche Folgen haben könnte. (Durrell 2006: 113f.)

Für die Vermittlung authentischer gesprochener Sprache im DaF-Unterricht sprechen somit mehrere Gründe: Aus didaktischer Sicht die erhöhte Motivation der Lernenden, die Form der deutschen Sprache zu erlernen, mit der man auch bei einem Aufenthalt in Deutschland am häufigsten in Kontakt kommt (Alltagsdeutsch) und aus wissenschaftlicher Sicht die Möglichkeit, anhand solcher Gesprächsdaten Sprache in all ihrer Reichhaltigkeit thematisieren zu können: Lexik, Syntax und sequenzielle Struktur werden zum Thema des Unterrichts und führen zu einem besseren Verständnis der Sprache als bei einer Beschränkung auf schriftsprachliche Normen.

Genau an dieser Stelle besteht allerdings ein nicht zu unterschätzendes Problem. Um Sprache so umfassend vermitteln zu können, müssen die Lehrenden eine hohe Kompetenz bezüglich des Wissens über die Strukturen gesprochener Sprache haben. Diese Kompetenz ist bislang noch zu selten Teil der Ausbildung von Lehrenden (vgl. Pieklarz (2010: 267), die die mangelnde Ausbildung der Lehrenden im Bereich der Analyse der gesprochenen Sprache beklagt), und auch die Grammatiken des Deutschen berücksichtigen erst seit kurzem mehr oder weniger konsequent die Strukturen des gesprochenen Deutsch (Zifonun et al. (1997); Duden (2009); Weinrich (2005)). Zudem fehlt es an geeigneten Materialsammlungen, die für den Unterricht herangezogen werden können.

2 Die Arbeit mit authentischen Sprachdaten: Datenbanken des gesprochenen Deutsch

Die Verwendung von Lehrmaterial auf der Basis authentischer gesprochene Sprache ist nach Huneke/Steinig (2005: 119) im DaF-Unterricht notwendig, um den Lernenden die für das Deutsche typische Varietätenvielfalt nahe zu bringen: „Auf diese Vielfalt sprachlicher Erscheinungsformen sollte im Unterricht mit authentischem Hörmaterial vorbereitet werden.“

Authentisch heißt dabei, dass Gespräche verwendet werden, die „nicht inszeniert“ sein dürfen (Becker-Mrotzek/Brünner (2006: 3)) und „die nicht eigens für didaktische Zwecke erstellt wurden“ (Lüger 2009: 15). Das Kriterium, dass Gespräche „nicht inszeniert“ sein dürfen, führt dazu, dass zwischen „authentisch“ und „nicht authentisch“ keine scharfe Trennung vorgenommen werden kann.

Eindeutig „nicht authentisch“ sind danach beispielsweise Lehrbuchdialoge, die von Lehrbuchschreibern ausgedacht und dann im Studio gesprochen wurden. Nicht authentisch ist auch gesprochene Sprache, wie sie in der Literatur (z.B. in den Dramen Brechts) oder in Filmen vorkommt. Eindeutig authentisch ist Sprache, wie sie im Alltag bei allen möglichen Verrichtungen verwendet wird: Privater „small talk“, Gespräche beim Einkaufen, Gespräche auf dem Amt oder beim Arzt etc.. Zwischen diesen beiden Polen liegt die Art der Sprache, wie sie über die Massenmedien vermittelt wird. Oft ist schwer feststellbar, wie viel in einer Talkshow, einer Doku-Soap oder einem Interview vorformuliert und wie viel frei formuliert wurde, und ein Problem bei solchen Daten ist auch, dass dort bestimmte Routineformeln oder gar ganze Sequenzen vorkommen, die eher typisch für die jeweilige besondere kommunikative Gattung (z.B. Eröffnungssequenzen bei Radio *Phone in*-Sendungen oder besondere Frageformate in Interviews) als für gesprochene Sprache im Allgemeinen sind.

Es wäre also erstrebenswert, Datenmaterial zu haben, das aus Alltagsgesprächen besteht, die auch ohne die Aufnahmesituationen stattgefunden hätten und nicht in einem medialen Kontext verortet sind.¹ Das bedeutet, dass es Datenbanken geben muss, in denen Gesprächsaufnahmen sowie Verschriftlichungen (Transkripte) davon für DaF-Lehrende und Lernende zugänglich gemacht werden müssen. Denn auch wenn man massenmedial vermittelte Daten als „authentisch genug“ ansehen würde, stünde man immer noch vor dem Problem, dass man zwar die Fernseh- oder Radiosendungen relativ problemlos über das Internet herunterladen könnte, dass man dann aber in einem äußerst zeitaufwändigen Verfahren diese Daten transkribieren müsste, um sie sinnvoll im Unterricht einzusetzen.

Datenbanken, die authentische Gespräche samt Transkripten bereitstellen, gibt es für den deutschsprachigen Raum nur sehr wenige. Gut (2007: 4) nennt das „Kiel-Korpus“, die „phonDAT-Korpora des BAS“ und das „Lernerkorpus LeaP“ als mögliche Ressourcen und Costa (2008: 134) beschreibt eine im Aufbau befindliche

¹ Wobei selbst dann immer noch das niemals zu lösende Problem des Beobachterparadoxons bestehen bleibt, dass, sobald ein Aufnahmegerät eingeschaltet ist, eine neue Situation entsteht, die möglicherweise Auswirkungen auf die Kommunikation hat. Erfahrungen mit Gesprächsaufnahmen zeigen allerdings, dass ein Aufnahmegerät von den Interagierenden sehr schnell vergessen wird, da natürliche Kommunikationssituationen die Aufmerksamkeit der TeilnehmerInnen komplett an sich binden. Ein weiteres Problem ist die Verwendung solcher Daten im Unterricht: Sobald ein authentisches Gespräch im Unterricht verwendet wird, entsteht eine „uneigentliche Gesprächsathmosphäre“ (Huneke/Steinig 2005: 96), in der „jedes noch so ‚authentische‘ Dokument seinen originären Charakter in dem Moment einbüßt, wo es in einen anderen Situationskontext eingebettet wird“ (Lüger 2009: 16). Trotz dieser Einschränkungen überwiegen allerdings sowohl aus der Sicht Huneke/Steinigs (2005) als auch Lügers (2009) die Vorteile, überhaupt Materialien authentischer Sprache als Grundlage im Unterricht zur Verfügung zu haben.

DaF-Datenbank. Für zwei der vier genannten Korpora müssen allerdings Nutzungsgebühren bezahlt werden, zwei weitere waren bei einer Recherche im Netz nicht auffindbar, es ist also fraglich, ob sie überhaupt (noch) existieren bzw. ob der Zugang öffentlich ist.

Eine Korporasammlung, die alle Anforderungen erfüllt, d.h. die öffentlich kostenfrei zugänglich ist und noch dazu ein umfangreiches Audio- und Transkriptmaterial bereitstellt, ist über die „Datenbank Gesprochenes Deutsch“ des IDS Mannheim (<http://agd.ids-mannheim.de/html/dgd.shtml>) verfügbar. Allerdings ist diese für den (fremdsprachen)didaktischen Einsatz nur sehr eingeschränkt verwendbar. Zum einen enthält die Datenbank überwiegend Aufnahmen aus den 1960er bis frühen 1990er Jahren und nur wenige aktuelle Sprachdaten (wobei allerdings vor einigen Jahren intensive Bemühungen gestartet wurden, die Datenbank auszubauen). Zum anderen müssen verwendbare Beispiele selbst zusammengesucht werden, was angesichts der Masse an Daten leicht zu einem Problem werden kann. Eine Vorauswahl und didaktische Hilfestellung fehlt bei dieser sich primär an LinguistInnen bzw. SoziologInnen richtende Datenbank. Seit Costas Feststellung aus dem Jahr 2008, dass „Datensammlungen des gesprochenen Deutsch für Zielgruppen im Bereich der Germanistik und der Lehrer-Fortbildung außerhalb der deutschsprachigen Länder kaum vorhanden sind“ (Costa 2008: 134), hat sich somit noch nicht viel geändert.

Um dieser Situation abzuhelpen, wurde an der Universität Münster eine Datenbank aufgebaut,² die

- authentische Gesprächsdaten enthält, die jeweils
- in Audio- und Transkriptform vorliegen und die
- übersichtlich geordnet und somit leicht recherchierbar ist sowie
- Hilfestellungen in Bezug auf die verwendeten Transkriptionskonventionen und Tipps für die Analyse der Daten bereitstellt.

Die Datenbank „Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik“ (<http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/>), die vom DAAD gefördert wurde und seit 2010 verfügbar ist, ist für alle DaF-Lehrende im nicht-deutschsprachigen Ausland frei zugänglich. Es muss lediglich ein Passwort bezogen werden, das kostenfrei über eine formlose Anfrage per E-Mail auf der Seite (http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/?page_id=26) angefordert werden kann. Auf der Startseite der Transkriptsammlungen (http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/?page_id=22) findet sich eine kurze Einführung in die Transkriptionskonventionen.

Alle Gespräche sind insofern authentisch, als sie nicht extra für das Projekt „gesprochen“ wurden. Sie wurden von den MitarbeiterInnen bei ihren ganz alltäglichen Beschäftigungen mitgeschnitten, hätten also auch ohne die Aufnahme

² Unter Leitung von Susanne Günthner und Wolfgang Imo sowie Mitarbeit von Beate Weidner.

stattgefunden. Es wurde bei der Auswahl der Daten hinterher lediglich darauf geachtet, dass sich nicht zu viele GesprächsteilnehmerInnen beteiligten, um die Verständlichkeit der Gespräche zu gewährleisten.

Die Gespräche wurden, um für Lehrende eine schnelle Orientierung zu geben, in Gruppen geordnet, deren Überschriften sich auf thematische und strukturelle Aspekte der Audiobeispiele beziehen. Auf diese Weise können die Lehrenden entweder nach bestimmten Gesprächsthemen suchen oder nach bestimmten Gesprächstypen bzw. kommunikativen Aufgaben.

Die thematisch geordneten Beiträge umfassen bislang:

- „Sprechen über Fußball“
- „Urlaubsplanung“
- „Rezepte austauschen/Sprechen über Lebensmittel“
- „Thema Studium“
- „Gespräche im Friseursalon“

Die nach Gesprächstypen/kommunikativen Aufgaben geordneten Beiträge umfassen:

- „Lästergeschichten“
- „Erlebnisgeschichten“
- „Verabredungen treffen am Telefon“
- „Diskutieren“
- „Erklären“
- „Sprechstundengespräche an der Hochschule“
- „Verkaufsgespräche und Beratungsgespräche“
- „Arzt-Patienten-Gespräche“

Alle Gespräche sind zur Illustration von generellen syntaktischen und sequenziellen Strukturen informeller Alltagsinteraktion zu verwenden, wobei sowohl die kommunikative Gattung des „small talk“ als auch bestimmte kommunikative Projekte wie das Erzählen von Geschichten oder Gattungen institutioneller Kommunikation wie Sprechstundengespräche oder Arztgespräche vorkommen.

Zu jeder dieser Themen finden sich mehrere Gesprächsausschnitte aus unterschiedlichen Gesprächen, die meist einige Minuten lang sind und die als Audiodatei (im MP3-Format) und als Transkriptdatei sowohl im PDF- als auch Word-Format vorliegen und per Mausklick heruntergeladen werden können:

- **Rezepte austauschen / Sprechen über Lebensmittel**
 - Mensaessen (» pdf | » doc | » mp3)
 - Möhren (» pdf | » doc | » mp3)
 - Spitzkohl (» pdf | » doc | » mp3)
 - Mousse au Chocolat (» pdf | » doc | » mp3)
 - Eisessen (» pdf | » doc | » mp3)
 - Grießpudding (» pdf | » doc | » mp3)
- **Verabredungen treffen am Telefon**
 - Treffen vereinbaren (» pdf | » doc | » mp3)
 - Zum Essen verabreden (» pdf | » doc | » mp3)
- **Urlaubsplanung**
 - Bilbao (» pdf | » doc | » mp3)
 - Ägypten (» pdf | » doc | » mp3)
 - Campen gehen (» pdf | » doc | » mp3)
 - Kuba (» pdf | » doc | » mp3)

Screenshot 1: Der Aufbau der Datenbank

Die Sammlung mit Gesprächsausschnitten und Transkripten bildet das Herzstück der Datenbank, es findet sich allerdings auch noch eine Seite mit Informationsmaterial, auf der zu ausgewählten Themen Hintergrundinformationen, Musteranalysen sowie weiterführende Literatur bereitgestellt wird. Da das Projekt nur für einen kurzen Zeitraum gefördert wurde, ist dieser Teil (noch) nicht sehr umfangreich.

Wie man mit den dort bereitgestellten Transkripten arbeiten kann, soll im Folgenden anhand des Transkripts „Möhren“ gezeigt werden, das im oben abgebildeten Screenshot als zweiter Eintrag unter „Rezepte austauschen / Sprechen über Lebensmittel“ zu finden ist.

3 Musteranalyse des Transkriptausschnitts “Möhren” aus der Datenbank „Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik“

Lädt man sich die angegebene Textdatei (als PDF oder DOC) herunter, so erhält man ein Transkript, das immer auf dieselbe Weise aufgebaut ist. Zunächst werden in dem so genannten Transkriptkopf die Länge des Ausschnitts, die beteiligten SprecherInnen mit den im Transkript verwendeten Sprecherkürzeln, die Situation, die zum Verständnis des Ausschnitts notwendig ist und noch einmal eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Transkriptionskonventionen gegeben. Danach beginnt das eigentliche Transkript.³

³ Die Transkriptionskonventionen lehnen sich an das von Selting et al. (1997; 2009) entwickelte „Gesprächsanalytische Transkriptionssystem“ an, wobei allerdings einige

Transkript: Kochen - „Möhren“

Länge 1:35 Min

SprecherInnen: Janina (J), Birte (B), Markus (M)

Situation: informelles Gespräch in einer WG

Das Gespräch findet in der Küche statt, während die WG-Bewohner kochen. Die SprecherInnen sind 26 Jahre alt. Die SprecherInnen B und M stammen aus dem Ruhrgebiet. Sprecherin J stammt aus Süddeutschland. Für das Essen werden Möhren geschnitten und dabei kommt das Gespräch auf verschiedene Ausdrücke, die man für Möhren verwenden kann.

Transkriptionskonventionen:

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

((Schneidegeräusche während der gesamten Aufnahme))

001 J gibt's eigentlich n unterschied zwischen karotten und MÖHren?
002 (1.0)

003 B ich glaube einfach dass es ähm regional unterschiedlich
gebraucht wird.

004 dass die süddeutschen alle kaROTten sagen.

005 (1.0)

006 also DU sagst das jedenfalls ne?

007 manchmal kaROTten.

008 J ich verwende BEIdes gerne.

009 B ACH aha?

010 J also wenn wenn man HÄSchenwitze erzählt spricht man doch
immer von möhren.

011 (2.0)

012 B [MÖHRchen.]

013 M [MÖHRchen?]

014 B ja geNAU.

015 J möhrchen MÖHren.

016 MÖHRchen?

017 B ja.

018 M ja also MÖHRchen.

((Hintergrundgeräusche: zerknüllen von Papier))

019 B also ich würde nie kaROTte sagen so.

020 das würd ich aus SCHERZ sagen. ((lacht))

021 aber nich-

022 J kaROTte.

023 B ich würde auch nie MOHRrübe sagen.

024 J mohrrübe würd ich auch NIE sagen.

025 aber MOHRrübe?

026 is das denn überhaupt noch political corRECT?

027 (2.0)

028 M wegen [MOHR?]

028 B [ach SO?]

029 [ich dacht wusste gar nicht dass das daHER kommt.]

030 M [nein das KOMMT nicht von mohr.]

((die folgenden drei Beiträge werden ungefähr simultan gesprochen))

Vereinfachungen vorgenommen wurden, damit der Einsatz der Transkripte in der Lehre nicht unnötig kompliziert wird.

031 J [es hat nix mit MOHrenköpfen zu tun?]
 032 B [es is ja oRANge also- ((lacht))]
 031 M [NEIN na na na nein.]
 032 J ich WEIß nicht.
 033 M das KOMMT nich von mohr.
 034 [ich wüsste jetzt nicht waRUM.]
 035 B [das glaub ich AUCH nich.]
 036 (1.0)
 037 B woher kommt's überHAUPT?
 038 J MOHRRübe.
 039 vielleicht weil rüben im MOOR wachsen?
 ((M fängt an zu lachen))
 040 B aber dann müsst es ja mit O O geschrieben werden.
 ((lacht))
 041 J stimmt. haha
 042 B aber vielleicht WIRD es das.
 043 ok das WEIß ich jetzt nicht.
 044 J ja ich hab jetzt grade kein etymologisches WÖrterbuch zur hand.
 045 B [das is SCHAdE.]
 046 M [na es sei denn] es kommt aus AFrika die möhren.
 047 aber das glaub ich nich.
 048 B ((hält eine Möhre hoch)) jetzt sieht eine SO aus hier.
 049 J jetzt wie viele möhren ((lacht)) MACHen wir denn noch?
 150 M ALle.
 151 B ALle würd ich auch sagen.
 152 J sagt ihr manchmal gelbe Rübe?
 153 B NEIN.
 154 (1.0)
 155 NIE.
 156 M die SIND ja gar nicht gelb.
 157 J ja ich WEIß-
 158 aber ich glaube das is AUCH ein begriff den man für
 dieses [gemüse] verwenden kann.
 159 B [ja]
 160 B es GIBT auch manche die gelb sind ne?
 161 J ja äh naja es gibt zumindest ne gelbSTichige.
 ((man hört weitere Schälgeräusche))

Was kann man nun mit dem Transkript „anfangen“? Es ist möglich, entweder eine komplette Analyse – z.B. in Bezug auf (1) die *Gesprächsorganisation*, d.h. die sequenzielle Struktur, (2) die *syntaktischen Phänomene* oder (3) die *lexikalischen Phänomene* – vorzunehmen oder sich nur auf bestimmte sprachliche Aspekte zu beschränken (z.B. den Einsatz des Gesprächs in Hörverstehens- oder Ausspracheübungen). Ich werde im Folgenden sehr kurz und exemplarisch auf die beiden zuerst genannten Bereiche (sequenzielle und syntaktische Struktur) eingehen und dann etwas ausführlicher unter den lexikalischen Aspekten die dem Gespräch zu Grunde liegende Diskussion über die Begriffe *Möhre*, *Karotte*, *Mohrrübe* und *gelbe Rübe* aufgreifen.

3.1. Die sequenzielle Analyse

In der sequenziellen Analyse fragt man danach, wie das Gespräch aufgebaut ist, d.h. wer von GesprächsteilnehmerInnen wann redet, wie die SprecherInnen ankündigen, einen Redezug („turn“) zu übernehmen, wie sie einen Redezug abgeben, wie sie aufeinander reagieren etc.. Von besonderer Bedeutung ist dabei das System des Sprecherwechsels,⁴ das auch im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* thematisiert wird:

In mündlichen oder schriftlichen Interaktionen tauschen sich mindestens zwei Personen aus, wobei sie abwechselnd Produzierende oder Rezipierende sind, bei mündlicher Interaktion manchmal beides überlappend. Es kommt nämlich nicht nur vor, dass zwei Gesprächspartner gleichzeitig sprechen und einander zuhören. Selbst wenn Sprecherwechsel (turn taking) genau beachtet werden, bildet sich der Hörer bereits beim Hören Hypothesen über den Fortgang der Äußerung des Sprechers und plant seine Antwort. Diese Interaktionsweise zu erlernen, erfordert daher mehr als nur das einfache Empfangen bzw. Produzieren von Äußerungen. (Referenzrahmen 1995: 26)

Was im Referenzrahmen hier thematisiert wird, ist der enge Bezug des Systems des Sprecherwechsels zu den syntaktischen Strukturen von gesprochener Sprache. SprecherInnen müssen in der Lage sein, vorauszuahnen, wann eine Äußerung zu Ende sein wird. Dies kann zwar auch mit Hilfe der Semantik geschehen, d.h. man erwartet einen bestimmten Inhalt von einem anderen Sprecher und weiß, wann dieser geliefert ist. Eine weitaus stärkere Projektionskraft haben allerdings syntaktische Strukturen, vor allem die Satzklammer: So lange die rechte Verbklammer nicht geliefert ist, ist für die ZuhörerInnen klar, dass der Satz noch nicht abgeschlossen ist. Umgekehrt wird die Produktion der rechten Verbklammer als eine Art interaktionales potentiell Beendigungssignal gesehen, nach dem ein Turn von einem anderen Sprecher oder einer Sprecherin übernommen werden kann, wie in folgendem Beispiel:

023	B	ich <u>würde</u> auch nie MOHRRübe <u>sagen</u> .	Turn 1
024	J	mohrrübe würd ich auch NIE sagen.	Turn 2

Die Verbklammer kann aus interaktionaler Perspektive als ein Mittel der Organisation der Abfolge der Redezüge betrachtet werden sowie als Hilfestellung für die Interagierenden, das Ende einer Gesprächseinheit eines Sprechers oder einer Sprecherin voraussagen. Die Thematisierung der für DeutschlernerInnen schwierigen Struktur der Verbklammer unter einem dezidiert interaktionalen Blickwinkel führt dazu, dass die Klammerstruktur nicht mehr einfach nur als eine

⁴ Einführungen in den Aufbau des Sprecherwechselsystems finden sich in Levinson (2000: 322-329) und Gülich/Mondada (2008: 37-48).

syntaktische „Marotte“ des Deutschen gelernt werden muss, sondern dass sie als funktionales Muster nachvollziehbar wird.

Ein weiteres sequenzielles Strukturmerkmal, dessen Beherrschung für ein reibungsloses Interagieren nötig ist, ist das der Nachbarschaftspaare (Paarsequenzen).⁵ Nachbarschaftspaare sind vor allem für den Gesprächseinstieg und -ausstieg von besonderer Bedeutung, da sie in ihrer routinierten Form als *Aufruf-Antwort*, *Gruß-Gegengruß*, *Dank-Reaktion auf Dank* oder *Verabschiedung-Gegenverabschiedung* über die problematischen Stellen hinweghelfen, die am Beginn und Ende eines Gesprächs jeweils entstehen. Aber auch innerhalb eines Gesprächs kommen zahlreiche Nachbarschaftspaare vor, so z.B. *Kompliment-Reaktion auf Kompliment* (vgl. Golato 2005, Imo 2009), *Bitte-Nachkommen/Ablehnen der Bitte* und das wohl häufigste Nachbarschaftspaar, *Frage-Antwort* (meist handelt es sich um eine dreischrittige Sequenz *Frage-Antwort-Reaktion auf die Antwort*):

- | | | | |
|-----|---|---|-------------------|
| 003 | B | ich glaube einfach dass es ähm regionAL unterschiedlich
gebraucht wird. | |
| 004 | | dass die süddeutschen alle kaROTten sagen. | |
| 005 | | (1.0) | |
| 006 | | also DU sagst das jedenfalls ne? | <u>1 Frage</u> |
| 007 | | manchmal kaROTten. | |
| 008 | J | ich verwende BEIdes gerne. | <u>2 Antwort</u> |
| 009 | B | ACH aha? | <u>3 Reaktion</u> |
| 010 | J | also wenn wenn man HÄSchenwitze erzählt spricht man doch
immer von möhren. | |

Nachdem B in Z. 003-004 die Hypothese aufgestellt hat, dass die Verteilung der Begriffe *Karotte* und *Möhre* regional bedingt sei, führt sie in Z. 006, eingeleitet durch *also*, ein unterstützendes Argument an, indem sie sagt, dass die aus Süddeutschland stammende J das Wort *Karotte* verwenden würde. Durch das Vergewisserungssignal „ne?“ adressiert sie J direkt und markiert ihre Aussage als Frage. In Z. 008 antwortet J und weist diese Hypothese zumindest teilweise zurück, indem sie klar stellt, dass sie sowohl *Karotte* als auch *Möhre* als Bezeichnungen verwendet. Auf diese Antwort wiederum reagiert B mit zwei Partikeln, die als „Erkenntnisprozessmarker“ (Imo 2009) als Reaktion auf Antworten erwartet werden und anzeigen, dass sich der Kenntnisstand der Fragenden verändert hat. So wird mit „ach“ typischerweise angezeigt, dass die erhaltene Information nicht nur neu, sondern auch erstaunlich oder verwunderlich ist (Imo 2009: 76; vgl. auch Betz/Golato 2008: 9). Mit „aha“, in steigender Tonhöhe geäußert, wird dagegen angezeigt, dass eine Antwort zwar neue Informationen geliefert hat, diese aber nicht zur Lösung des Problems beigetragen haben (Imo 2009: 72). B zeigt also

⁵ Zu Nachbarschaftspaaren siehe Levinson (2000: 330-335) und Gülich/Mondada (2008: 51-52).

durch die beiden Partikeln an, dass die Antwort das Problem nicht gelöst hat. In Z. 010 präsentiert J einen Problemlösungsversuch, indem sie neben die dialektale Erklärung den Bezug zu der Gattung der „Häschenwitze“ stellt, in der immer von „Möhren“ die Rede sei (vgl. die Analyse dieser Sequenz im nächsten Abschnitt unter dem Gesichtspunkt der Verwendung der Modalpartikel *doch*).

Zu beiden Phänomenen (*Turn-Taking* und *Nachbarschaftspaare*) finden sich auf der Seite des Lehrmaterials (http://audiolabor.uni-muenster.de/daf/?page_id=5) von Beate Weidner und Frieda Berg erstellte umfangreiche einführende Erläuterungen sowie weiterführende Literaturtipps, weshalb ich hier nicht detaillierter darauf eingehen werde.

3.2 Syntaktische Analyse

Nach den sequenziellen Phänomenen, die die Interaktionsstruktur betreffen, sollen als nächstes syntaktische Phänomene in den Blick genommen werden. Ich werde hier nur kurz eine von zahlreichen Möglichkeiten anreißen (eine detaillierte und umfangreiche Darstellung von syntaktischen Phänomenen, die anhand authentischer Gesprächsdaten beschrieben werden können, findet sich in Imo i.V.).

Das notorisch schwierige Unterfangen, den Gebrauch von Modalpartikeln zu erklären, kann am Beispiel von authentischen Dialogen deutlich einfacher gestaltet werden (vgl. Stein 2009: 84, der die Rolle von authentischen Beispielen für das Verstehen von Modalpartikeln betont). Grundsätzlich ist nach Diwald (1999: 188) allen Modalpartikeln gemeinsam, dass sie auf einen echten oder virtuellen gemeinsamen Prätext verweisen, „die partikelhaltige Äußerung [erscheint] als zweiter, d.h. reaktiver Gesprächszug in einer unterstellten dialogischen Sequenz.“ Zu dieser generellen Funktion treten dann für die einzelnen Modalpartikeln jeweils besondere Einzelfunktionen, wie im Folgenden an einigen Ausschnitten gezeigt wird:

001 J gibt's eigentlich n unterschied zwischen karotten und Möhren?

Mit der Modalpartikel *eigentlich* wird nach Weinrich (2005: 853) „der Hörer über einen anstehenden Themawechsel“ instruiert. Die Sprecherinnen im vorliegenden Transkript sind beim Kochen, bzw. speziell beim Zubereiten der Karotten, und J zeigt nun mit „eigentlich“ an, dass sie den Unterschied zwischen Karotten und Möhren zum neuen Thema machen möchte. Der Verweis auf den Prätext, also die gemeinsame Tätigkeit des Kochens und speziell Zubereitens der Karotten ist nötig, um den folgenden Gesprächszug der Thematisierung der Bezeichnungen für Karotten nicht abrupt und ohne Bezug wirken zu lassen. J erreicht damit, dass das Sprechen über die Bezeichnung für Möhren bzw. Karotten als natürliche Folge

bzw. Einbettung in den Kochkontext gewertet wird. Ohne die Modalpartikel würde die Frage abrupt wirken.

Wie sehr dialogische und syntaktische Strukturen miteinander verbunden sind, zeigt der folgende Gesprächsausschnitt:

008 J ich verwende BEIdes gerne.
 009 B ACH aha?
 010 J also wenn wenn man HÄSchenwitze erzählt spricht man doch
 immer von möhren.

Im vorigen Abschnitt wurde diese Sequenz bereits unter dem Gesichtspunkt der Nachbarschaftspaare analysiert, der Beitrag von J in Z. 010 wurde als Reaktion auf das Erstaunen markierende „ACH aha?“ betrachtet. Der Gebrauch der Modalpartikel *doch* gibt weiteren Aufschluss darüber, dass diese Interpretation plausibel ist: Hier handelt es sich – anders als bei *eigentlich* im vorigen Beispiel – nicht um einen virtuellen, sondern einen tatsächlichen Prätext, auf den Bezug genommen wird, nämlich die Hypothese von B über die dialektale Verteilung der Begriffe für *Karotte* sowie die anschließende Frage an J zu diesem Thema (Z. 003-007). Die Modalpartikel *doch* trägt hier als zusätzliche Bedeutung zu der Äußerung bei, „an vergessenes Wissen“ zu erinnern – „die Partikel ist dann, positiv ausgedrückt, eine Einladung, sich zu erinnern“ (Weinrich 2005: 846). J markiert durch *doch* ihre Äußerung einerseits als einen reaktiven Zug auf „ACH aha?“, und andererseits signalisiert sie auf höfliche, da implizite, Weise, dass B in ihrer Hypothese nicht alle Fakten berücksichtigt habe.

Im nächsten Beispiel werden die beiden Modalpartikeln *denn* und *überhaupt* zusammen verwendet:

024 J mohrrübe würd ich auch NIE sagen.
 025 aber MOHRrübe?
 026 is das denn überhaupt noch political corRECT?
 027 (2.0)
 028 M wegen [MOHR?]

Die Kombinationsfreudigkeit von Modalpartikeln ist zwar hoch (vgl. Thurmair 1991), aber die Art der Kombinationen ist nicht beliebig: Typischer „Partner“ für die Modalpartikel *überhaupt* ist *denn*. Auch in diesem Beispiel ist der Prätext durch die vorangegangene Äußerung mit dem Begriff *Mohrrübe* gegeben. Die Modalpartikel *denn* kommt sehr häufig in Fragen vor und hat dort die Funktion, „in einer sonst relativ unauffälligen Situation eine Lücke auffällig zu machen“ (Weinrich 2005: 851).⁶ Ohne die Modalpartikel würde „schlichtes Informationsbedürfnis“ ausgedrückt werden, d.h. in der Form „ist das noch political corRECT?“ wäre die Äußerung eine normale Informationsfrage, was in dem

⁶ Zu einer detaillierten gesprächsanalytischen Untersuchung des Gebrauchs von *denn* in Fragen siehe auch Deppermann (2009).

Kontext eher seltsam klänge. Durch *denn* zeigt J an, dass ihre Frage durch ein vorangegangenes Problem ausgelöst wurde, dass sie also im konkreten Fall Probleme mit dem Begriff *Mohrrübe* hat. Durch die Partikel *überhaupt* kommt die Funktion hinzu, eine „begründende und gegebenenfalls rechtfertigende Antwort ab[zurufen]“ (Weinrich 2005: 853). Damit zeigt J an, dass sie von B eine Rechtfertigung für den Ausdruck erwartet – die B in Z. 029 mit „ich dacht wusste gar nicht dass das daHER kommt“ auch prompt liefert.

Die Analyse der in diesem Ausschnitt verwendeten Modalpartikeln (insgesamt neun Stück) könnte noch weitergehen, muss jedoch aus Platzgründen abgebrochen werden – das Vorgehen, mit dem man auch die zahlreichen weiteren Partikeln des Deutschen nachvollziehbar erklären kann (z.B. Vergewisserungssignale (Imo 2011) oder Diskursmarker (Auer/Günthner 2004)) und die Vorzüge, authentisches Sprachmaterial dafür zu verwenden, sind, wie ich hoffe, deutlich geworden.

3.3 Lexikalische Analyse

Der Schwerpunkt in diesem Beitrag soll auf der lexikalischen Analyse liegen, für die sich das vorliegende Gespräch besonders anbietet, weil die Begriffe *Karotte* / *Möhre* / *Möhrchen* / *Mohrrübe* / *gelbe Rübe* von den Interagierenden selbst thematisiert und problematisiert werden. Von besonderem Interesse sind diese Begriffe unter anderem deswegen, weil sie in ihrem Gebrauch sowohl regional verteilt als auch mit bestimmten Gattungen („Häschenwitze“; Z. 10) verbunden sind. Es sind also sowohl kulturelle Faktoren zu berücksichtigen als auch – wenn dies auch im Bereich der DaF-Didaktik sehr umstritten ist – regionale Varietäten.

3.3.1 Regionale Varietäten im DaF-Unterricht

Das Deutsche ist eine äußerst variantenreiche Sprache, deren Vielfalt sich vor allem in den regionalen Sprachunterschieden zeigt. So gibt es Varianten, die den Status einer eigenen Nationalsprache haben (Österreichisch, Schweizerdeutsch), es gibt großräumige regionale Umgangssprachen (norddeutscher und süddeutscher Umgangssprachstandard) und es gibt immer kleinteiliger zergliederbare Dialektgebiete. Das führt dazu, dass das Streben nach einem einheitlichen Standard in der Schriftsprache zwar zum Erfolg führen konnte, in der gesprochenen Sprache jedoch nicht. Standardisierungsbemühungen des Gesprochenen funktionieren nicht nur nicht, sie laufen auch dem Sprachbewusstsein der deutschen SprecherInnen zuwider: „Und schließlich muss man vielleicht nicht fragen: Wie viel Variation verträgt die deutsche Standardsprache? sondern vielleicht auch: Wie viel Standard verträgt die vielseitige variantenreiche deutsche Sprache?“ (Löffler 2004: 25) In der Linguistik ist das Konzept der Standardsprache daher inzwischen auch äußerst

umstritten. Spiekermann (2007: 4) bezeichnet den Standard der „in den Wörterbüchern, Aussprachewörterbüchern und Grammatiken kodifizierten Sprachform“ als „theoretisches Konstrukt“, denn „es wird niemanden geben, der diesen Standard perfekt beherrscht.“ Es handelt sich um eine Sammlung von Urteilen über Sprache, die zu einem großen Teil auf den Normen der Schriftsprache basiert und – was die Aussprachewörterbücher angeht – selbst für „Redeprofis“ bestenfalls eine Zielnorm angibt: „Selbst geschulte Sprecher wie Schauspieler oder Nachrichtensprecher sind nicht in der Lage, einen völlig variationsfreien oder von regionalen Einflüssen unberührten Standard zu artikulieren.“ (Spiekermann 2007: 4) Man muss sich also vor Augen halten, dass

die Basis des zu beschreibenden Sprachsystems, z.B. einer Grammatik des heutigen Standarddeutsch, stets eine bestimmte Sprachnorm ist, die nicht nur sehr spezifisch sprachhistorische Wurzeln hat, sondern auch synchron eine Vielzahl von sprachlichen Erscheinungsformen als nicht zu ihrem Geltungsbereich gehörig ausgrenzt. (Busse 2006: 315)

Was zum Standard gehört, kann somit nicht auf der Basis von wissenschaftlich exakt zu bestimmenden Kriterien beantwortet werden, die Standarddefinition befindet sich ständig im Fluss und wird immer wieder neu festgelegt. Die Prozesse dieser Definition, d.h. die Fragen, was noch als Teil des Standards angesehen werden kann und welche Varietäten und sprachlichen Formen ausgegrenzt werden, und, mindestens ebenso wichtig, wer diese Entscheidungen trifft, müssen aber offen gelegt und diskutiert werden: Es ist nötig, „das Problem der Sprachnorm [...] bewusst zu halten, weil nur dann problematische Hypostasierungen von Einzelbeobachtungen und falsche Ausgrenzungen von abweichenden Sprachphänomenen unterbunden werden können.“ (Busse 2006: 315). Urteile über grammatische Korrektheit betreffen nämlich nicht nur solche Fälle, die bei Muttersprachlern nie – oder bestenfalls als tatsächliche „Fehler“ oder „Versprecher“⁷ vorkommen, wie zum Beispiel die falsche Numeruskongruenz zwischen Subjekt und Verb (**Ich haben ihn gestern gesehen*). Hier sind Grammatikalitätsurteile kaum umstritten und daher problemlos möglich. Schwierig wird die Argumentation bezüglich des „korrekten“ Sprachgebrauchs aber dann, wenn sprachliche Phänomene diskriminiert werden, die von vielen MuttersprachlerInnen regelmäßig verwendet werden. Solche Diskriminierungen haben eine lange Tradition und betreffen sowohl die Dialekte – z.B. indem die süddeutsche Verwendung von *wo* als Relativanschluss in Sätzen wie „Der, wo dort um die Ecke geht, ist mein Bruder“ (Beispiel entnommen aus Günthner (2008: 103)) als regelwidrig bezeichnet wird – als auch mit bestimmten Personengruppen

⁷ Zu einer Typologie unterschiedlicher „Abweichungen“ von der Standardnorm vgl. Thurmair (2002).

assoziierte Soziolekte oder Fachsprachen – Sick (2004) kritisiert z.B. häufig die Sprache von SprecherInnen aus der „Unterschicht“ und von Journalisten und Politikern. Wie Maitz/Elspaß (2007, 2009) zeigen, sind solche Urteile aus zweierlei Gründen problematisch: Zum einen gehen sie an der Sprachrealität vorbei – sprachpflegerische Bemühungen sind daher auch nur selten von Erfolg gekrönt, wie ein Vergleich der beiden Sprachkritiker Wustmann (1891) und Sick (2004) zeigt, die immerhin über einhundert Jahre trennen, die aber gleichen Phänomene kritisieren – und zum anderen wirken sie über die sprachliche Diskriminierung auch sozial diskriminierend. Aus linguistischer Perspektive ist daher eine Abkehr von der Propagierung einer Standardsprache (worunter implizit auch Saussures abstrakte *langue* und Chomksys *parole* fallen) zu beobachten: „Aus diesem Grund hat sich die Soziolinguistik und mit ihr die moderne Dialektologie längst von der Vorstellung distanziert, dass es den Standard, die eine Standardsprache gibt. An deren Stelle sind Gruppen von Standardvarietäten getreten, die häufig als nationale und regionale Standardvarietäten unterschieden werden.“ (Spiekermann 2007: 4) Die Annahme eines einzigen Standards wird immer mehr durch die eines Varietätengefüges ersetzt, in dem unterschiedliche sprachliche Normen mit unterschiedlichen Situationen korreliert werden, in denen Sprache verwendet wird. Fiehler (2000: 98) spricht dabei von „kommunikativen Praktiken“, in denen Sprechen jeweils stattfindet: „Kommunikative Praktiken sind zugleich soziale Praktiken, Formen sozialer Praxis. Es handelt sich um gesellschaftlich herausgebildete konventionalisierte Normen zur Bearbeitung rekurrenter kommunikativer Zwecke.“ Einen ersten Ansatz zu einer stärkeren Berücksichtigung der Situationsbedingtheit von Sprache hat die Duden-Grammatik durch die Aufnahme von jeweils eigenen Kapiteln zur Gesprochenen Sprache (Duden 2009: 1165-1244) und zu Konventionen beim Verfassen von Texten – bis hin zu Hypertexten – (Duden 2009: 1057-1164) bereits vollzogen.

Auch im didaktischen Kontext wird von vielen ein „Abschied vom sprachlichen Reinheitsgebot“ (di Meola 2006: 463) gefordert. Durrell (2006: 115) beispielsweise sieht für den Bereich der DaF-Didaktik „die Vorstellung, dass „die kodifizierten standardsprachlichen Normen für alle Sprachteilhaber auch im mündlichen Gebrauch ‚verbindlich‘ seien“ als ein „grundsätzliches Problem“ an, denn in Deutschland habe sich innerhalb der letzten Jahre bzw. Jahrzehnte „sehr deutlich ein sprechsprachliches Register des Deutschen“ herausgebildet, „das nicht stark regional gebunden ist und vor allem jüngere gebildete Deutsche in alltäglichen Gesprächen als ihre übliche Sprachform verwenden.“ Dieses sprechsprachliche Register lässt auch regiolektale Varianten zu und hat „Gebrauchsnormen entwickelt“, die zwar von den „kodifizierten Normen der Standardsprache“ abweichen, aber dennoch als echte Normen zu werten sind, „indem Verstöße dagegen in diesem Register auch auffällig sind und eventuell stigmatisiert werden

können.“ (Durrell 2006: 115) Da in Deutschland – zumal in Süddeutschland – gesprochene Sprache ohne regiolektalen Einfluss nicht vorkommt, ist eine Bezugnahme auf die regionale Verbreitung von unterschiedlichen Gebrauchsnormen der sprechsprachlichen Register notwendig.⁸ Doch diese Thematisierung von sprechsprachlichen sowie regionalen Sprachformen muss keinesfalls zu einer Überfrachtung des DaF-Unterrichts führen. Nicht nur sind diese Formen für den Erwerb der Kompetenz des unmarkierten, alltäglichen Sprechens nötig (vgl. das Zitat von Durrell oben, der davon spricht, dass Verstöße gegen das sprechsprachliche Register sogar stigmatisiert werden können), die Lernenden haben zudem meist eine hohe Motivation, oder gar, wie Studer (2002: 13) es formuliert, ein

von den Lehrenden eher unterschätztes Bedürfnis [...], sich mit Dialekten zu beschäftigen. Dialekte gehören in vielen Fällen zu den frühen sprachlichen Erfahrungen von Fremdsprachigen in ihren Herkunftsländern. Dies macht die Dialekte zu einem geeigneten Gegenstand für interkulturelles Lernen: Die Auseinandersetzung mit Dialekten und den damit verbundenen Einstellungen in der Zielsprache kann das Nachdenken über die Funktion und Stellenwert von Dialekten in der Kultur der Ausgangssprache anstoßen. Ein bedeutendes Lernziel [...] ist der Aufbau einer Wahrnehmungstoleranz gegenüber (Ausprägungen von) nationalen Varietäten der deutschen Standardsprache.

Die Beschäftigung mit der gesprochenen Sprache bedeutet zwangsläufig auch die Beschäftigung mit dialektalen bzw. heutzutage eher regiolektalen Formen.⁹ Diese Beschäftigung bereitet die Lernenden auf die sprachliche Situation in Deutschland vor, und im Unterricht lässt sich durch die Berücksichtigung dieser Thematik auch hervorragend Landeskunde und Sprachunterricht verbinden, wie die detaillierte Diskussion des „Möhren“-Gesprächs im folgenden Abschnitt zeigen wird.

⁸ Ammon (1997: 155) plädiert dafür, die „Pluriregionalität des Standarddeutschen“ im „fortgeschrittenen Unterricht“ zu thematisieren, sieht allerdings die Berücksichtigung der „Plurinationalität“ – die Varianten in Deutschland, Österreich und der Schweiz – für noch bedeutender an: „Die Berücksichtigung der Plurinationalität erscheint derzeit jedoch vordringlicher, da sie manchen der deutschsprachigen Nationen, insbesondere Österreich, offenbar ein großes Anliegen ist.“

⁹ Vgl. Macha (2006: 151): „Die heutige Dialektalität ist nicht mehr diejenige von 1950 (auch in Bayern nicht!), die Umgangssprachlichkeit hat eine eminente quantitative Erweiterung erfahren und die Vorbildlichkeit einer überall in Deutschland verbindlichen Standardsprachlichkeit als übergeordneter Zielnorm des Sprechens ist um Einiges herabgestuft worden.“

3.3.2 Möhre, Möhrchen, Mohrrübe, Karotte und gelbe Rübe

Wie sieht es nun konkret aus mit der Verteilung – und Bedeutung – der Wörter *Möhre*, *Möhrchen*, *Mohrrübe*, *Karotte* und *gelbe Rübe*, die auch für deutsche MuttersprachlerInnen offensichtlich so große Probleme bereiten?

001 J gibt's eigentlich n unterschied zwischen karotten und MÖHren?
 002 (1.0)
 003 B ich glaube einfach dass es ähm regionAL unterschiedlich
 gebraucht wird.
 004 dass die süddeutschen alle kaROTten sagen.
 005 (1.0)
 006 also DU sagst das jedenfalls ne?
 007 manchmal kaROTten.
 008 J ich verwende BEIdes gerne.

Auf die von J beim Kochen gestellte Frage, ob es einen Unterschied zwischen Karotten und Möhren gibt, stellt B die These auf, dass es sich um regionale Varianten handelt: Die Süddeutschen würden *Karotten* sagen, der Rest der Deutschen somit *Möhren*. Die Antwort der aus Süddeutschland stammenden J weist allerdings schon darauf hin, dass diese Aufteilung nicht so einfach sein kann. Sprachgeschichtlich betrachtet ist der Ausdruck *Möhre* der ältere, er findet sich schon im Westgermanischen (vgl. Duden 1989: 465). Das Wort *Karotte* dagegen „wurde im 16. Jh. aus älter niederl. *karote* entlehnt, das über frz. *carotte*, lat. *carota* auf griech. *karōtón* „Möhre, Karotte“ zurückgeht.“ (Duden 1989: 330) Entsprechend findet sich bei Grimm (1873/1962: 222) noch der Eintrag, dass das Wort *Karotte* dafür verwendet werde, „besonders eine edlere art“ der *Möhre* zu bezeichnen. Für den heutigen Stand ist ein Blick in das „Variantenwörterbuch des Deutschen“ notwendig. Dort findet sich zu dem Stichwort *Karotte* der Eintrag „gemeindt.“ (Ammon et al. (2004: 460) und zu *Möhre* „D-mittel“. Die These von B zur regionalen Verteilung geht also hier nicht auf, wobei interessant ist, dass sie – obwohl es sich doch nach Ammon et al. (2004) bei *Karotte* um ein „gemeindeutsches“ und somit generell verbreitetes Wort handeln sollte –, dieses Wort als so markiert empfindet, dass sie es bestenfalls „aus SCHERZ“ sagen würde (Z. 020).

Als nächstes wird von B als weitere Variante die Form *Mohrrübe* in die Diskussion gebracht, die allerdings von allen SprecherInnen in Bezug auf den Gebrauch abgelehnt wird:

019 B also ich würde nie kaROTte sagen so.
 020 das würd ich aus SCHERZ sagen. ((lacht))
 021 aber nich-
 022 J kaROTte.
 023 B ich würde auch nie MOHRRübe sagen.
 024 J mohrrübe würd ich auch NIE sagen.
 025 aber MOHRRübe?
 026 is das denn überhaupt noch political corRECT?

Dass die SprecherInnen das Wort *Mohrrübe* nicht verwenden, ist, wenn man einen Blick in das Variantenwörterbuch wirft, nachvollziehbar, denn die Verbreitung von Mohrrübe wird mit „D-ost“ (Ammon et al. 2004: 508) angegeben,¹⁰ eine Region aus der keine der SprecherInnen kommt. Etymologisch hat die Mohrrübe nichts – wie J meint – mit dem veralteten Ausdruck *Mohr* zu tun,¹¹ *Mohr* ist vielmehr die alte umlautlose Form von Möhre (Duden 1989: 465), die im 17. Jh. zur Vereindeutigung mit dem Wort *Rübe* ergänzt wurde: „zu der alten Form des ersten theiles der zusammensetzung ist erklärend rübe getreten.“ (Grimm 1885/1964: 2475)

B weist in Z. 032 die Interpretation von J, dass das Wort *Mohrrübe* von *Mohr* = *dunkelhäutiger Mensch* komme, mit der Erklärung zurück, das Möhren „ja oRANge“ (Z. 032) seien. Damit wird die Basis für die dritte, auf einem Farbadjektiv beruhende Bezeichnung gelegt:

152 J sagt ihr manchmal gelbe Rübe?
 153 B NEIN.
 154 (1.0)
 155 NIE.
 156 M die SIND ja gar nicht gelb.
 157 J ja ich WEIß-
 158 aber ich glaube das is AUCH ein begriff den man für
 dieses [gemüse] verwenden kann.
 159 B [ja]
 160 B es GIBT auch manche die gelb sind ne?
 161 J ja äh naja es gibt zumindest ne gelbSTichige.
 ((man hört weitere Schälgeräusche))

Auch wenn *Möhren* nicht gelb sind (vgl. Z. 156) ist der Begriff *gelbe Rübe* tatsächlich ebenfalls synonym zu dem von *Möhre* und *Karotte*. Das Variantenwörterbuch listet dabei sowohl „Gelbrübe“ (als selten verwendeten südwestdeutschen Ausdruck) als auch „Gelbe Rübe“ in der Verbreitung „D-süd“ (Ammon et al. 2004: 508) auf – es handelt sich also eindeutig um eine regionale Verteilung. Ähnlich wie *Möhre* sind auch die Wörter *gelb* und *Rübe* alte deutsche Wörter. Warum heißt die *gelbe Rübe* aber nun nicht *orange Rübe*? Dazu gibt es zwei Antworten. Die erste ist, dass das Adjektiv *orange* von dem Nomen *die Orange* abgeleitet wurde, welches erst im 17. bis 18. Jahrhundert in den deutschen Wortschatz Eingang fand (vgl. Duden 1989: 500). Der Ausdruck *orange* war also zu dem Zeitpunkt, als der Begriff gebildet wurde, im Deutschen noch gar nicht

¹⁰ Bei Grimm (1885/1964: 2475) finden sich die detaillierteren Angaben „vorzugsweise in Sachsen und Schlesien heimisch“.

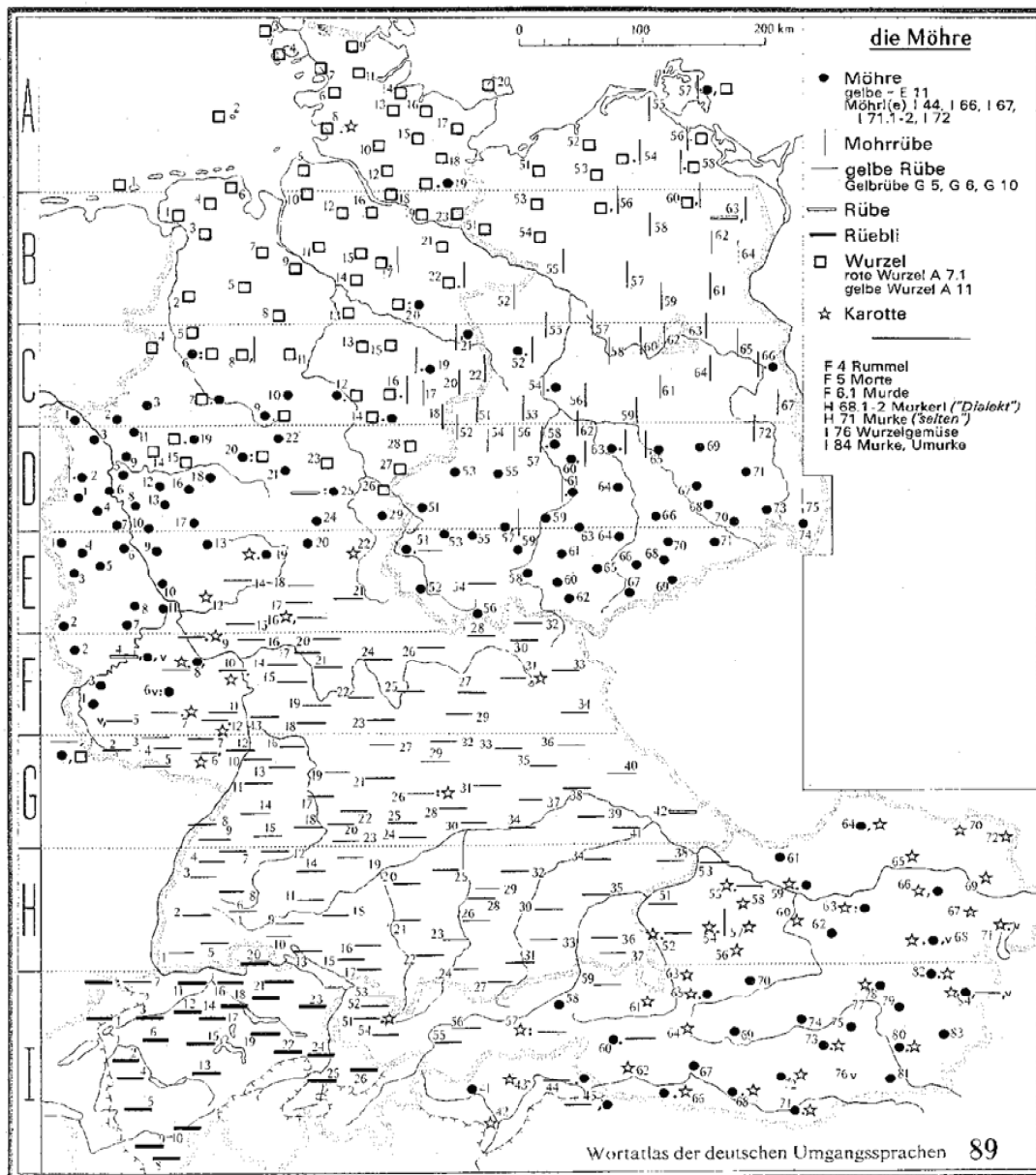
¹¹ „Mohr: Die heute veraltende Bezeichnung für ‚dunkelhäutiger Mensch, Neger‘ geht zurück auf mhd.-ahd. *mōr*, das aus lat. *Maurus* ‚Bewohner Mauretaniens, dunkelhäutiger Nordafrikaner‘ entlehnt ist.“ (Duden 1989: 465)

vorhanden.¹² Da das Wort rote Rübe bereits „in A, D-süd als Variante zu rote Beete“ (Ammon et al. 2004: 643) verwendet wurde, blieb nur das Adjektiv *gelb* übrig.

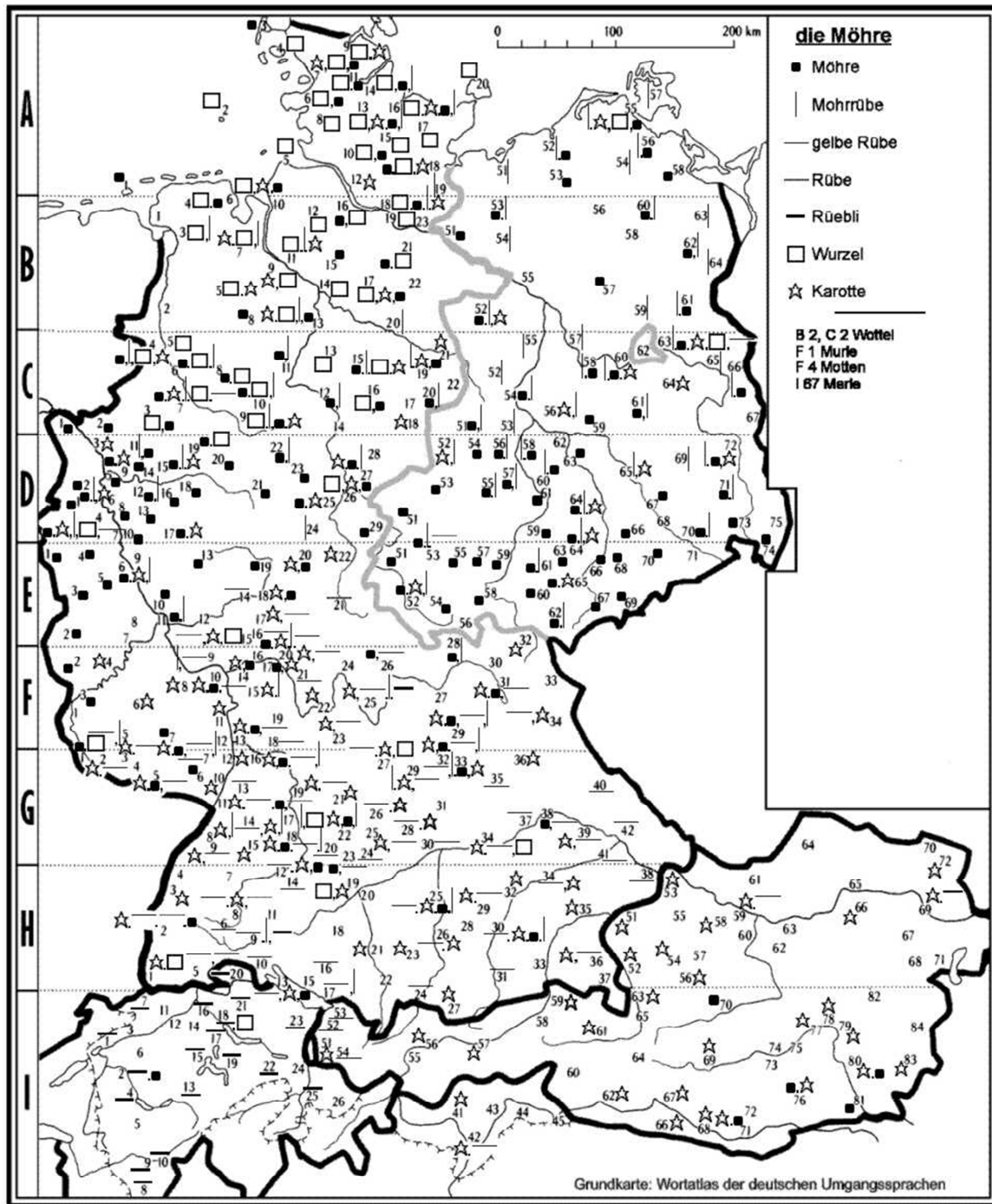
Während einige Hypothesen der Sprecherinnen in dem Gesprächsausschnitt also durchaus zutreffen, gilt dies für andere nicht. Ein Blick auf eine aktuelle, von Elspaß 2001/2002 erhobene Karte (s.u.) mit den Verteilungen der Begriffe – hinzu kommen noch die Begriffe *Rübe* und *Rüebli* (im Schweizerdeutschen) sowie *Wurzel* (in Norddeutschland) – zeigt eine eher chaotische Verteilungssituation. Interessant ist dabei, dass Elspaß diese Karte auf der Basis der entsprechenden Karte aus Eichhoff (1978: 89; s.u.) zusammengestellt hat, um den Sprachwandel zwischen 1978 und 2001 zu beobachten. In der älteren Karte zeigt sich eine fast ausschließliche Verbreitung des Begriffs *gelbe Rübe* (selten auch *Gelbrübe*) im gesamten süddeutschen Bereich, andere Begriffe kamen dort praktisch überhaupt nicht vor. In der aktuellen Karte dagegen zeigt sich ein deutlicher Rückgang von *gelbe Rübe* zu Gunsten von *Karotte*, *Möhre* und *Mohrrübe*.¹³ Während die Bezeichnung *gelbe Rübe* einen deutlichen Rückgang erfahren hat, hat sich der Begriff *Mohrrübe* ausgedehnt. In der Karte von 1978 war er auf den ostdeutschen Raum beschränkt, inzwischen ist er in ganz Deutschland verbreitet. Das Sprachgefühl der Sprecherinnen entsprach auch in diesem Fall offensichtlich nicht der Sprachrealität – die Begriffe *Möhre*, *Karotte* und *Mohrrübe* stehen inzwischen als synonyme Ausdrücke nebeneinander (wobei allerdings eher die *Möhre* die Bezeichnung „gemeindeutsch“ erhalten könnte als die *Karotte*, die im ostdeutschen Raum kaum vertreten ist). Die Begriffe *gelbe Rübe* und *Wurzel* sind dagegen eindeutig auf den süddeutschen bzw. norddeutschen Raum begrenzt:

¹² Auch nach seiner Einführung dauerte es lange, bis das Adjektiv *orange* im Deutschen „heimisch“ wurde. Im gesprochenen Deutsch ist das inzwischen geschehen, dort kann es problemlos flektiert werden (*das orangene Kleid*). In der Schriftsprache ist dies noch nicht möglich, es muss dort die alternative Form *das orangefarbene Kleid* verwendet werden. Ende des 19. Jh. gab es nebenbei auch noch das Wort „pomeranzengelb“ als „adjectivische verwendung“, „da das franz. orange auch pomeranzenfarbe bedeutet“ (Grimm 1889/1962: 1315) – auch das eine Möglichkeit, die Flexionsproblematik von *orange* zu umgehen.

¹³ Spiekermann (2004: 109) spricht von zwei parallelen Prozessen, die im heutigen Deutsch stattfinden, bei denen es sich „einerseits um einen Abbau dialektaler Formen (Dialektabbau) und andererseits um eine zunehmende Abkehr von standardsprachlichen Normen (Standardabbau)“ handelt.



Karte aus: Eichhoff (1978: 89)



Karte aus der Datenbank von Elspaß:

http://www.philhist.uni-augsburg.de/lehrstuehle/germanistik/sprachwissenschaft/ada/runde_0/karten/Moehre.jpg

Die Thematisierung der unterschiedlichen Bezeichnungen im Unterricht führt zu einer Diskussion über die deutschen Regionen und zeigt, dass die Dialekte heute in der Tat in ihrer Bedeutung zurückgegangen sind, regionale Großstandards dagegen an Bedeutung zugelegt haben. Je nachdem, wo die LernerInnen in Deutschland

ihren Aufenthalt planen (z.B. auch bedingt über Städte- oder Hochschulpartnerschaften) ist es sinnvoll, den jeweiligen sprechsprachlichen Standard (das „Register“ nach Durrell 2006) nahe zu bringen, um Kommunikationsprobleme sowohl in aktiver als auch passiver Beherrschung der Sprache zu vermeiden.

Zuletzt sei noch kurz auf einen Einwurf von J in dem Gespräch eingegangen, der nichts mit der regionalen Verteilung der Begriffe zu tun hat:

- 010 J also wenn wenn man HÄSchenwitze erzählt spricht man doch
immer von möhren.
011 (2.0)
012 B [MÖHRchen.]
013 M [MÖHRchen?]
014 B ja geNAU.
015 J möhrchen MÖhren.
016 MÖHRchen?
017 B ja.
018 M ja also MÖHRchen.

Die Sprecherin verweist hier auf die Gattung der „Häschenwitze“, die in den 1970er bis 1980er Jahren sehr beliebt waren – und es auch heute immer noch sind: Eine kurze Recherche im Internet unter dem Stichwort „Häschenwitze“ ergab über 23.000 Einträge, die von Homepages, die sich nur der Sammlung dieser Witze widmen, bis hin zu Zeitungen (z.B. der *Bild*-Zeitung) reichen, die solche Witze auf ihrer Witzseite veröffentlichen. Nach einem Eintrag im deutschen Wikipedia (<http://de.wikipedia.org/wiki/H%C3%A4schenwitz>; Abgerufen am 16.7.2010) können Häschenwitze wie folgt beschrieben werden:

Die Handlung der Hasenwitze besteht meist darin, dass ein Hase einen von einem Menschen geführten Dienstleistungsbetrieb aufsucht und von dem Inhaber oder Angestellten etwas Ungewöhnliches verlangt, wie z. B. kalten Kaffee oder etwas Hasenspezifisches, wie z. B. Möhrentorte. Die Pointe ist dabei oftmals ein einfaches Wortspiel, einige Hasenwitze sind allerdings schlichtweg sinnfrei. Eine wichtige Rolle spielt dabei auch die unterstellte Unfähigkeit von Hasen, bestimmte Laute der menschlichen Sprache wegen der großen Schneidezähne korrekt auszusprechen. Aus „Hast Du Möhrchen?“ wird dann „Hattu Möhrchen?“ bzw. „Haddu Möhrchen?“.

Als Illustration für Häschenwitze finden sich in dem Eintrag von Wikipedia die folgenden beiden Beispiele (die in der Tat auch zu den populärsten dieser Witzgattung gehören):

Häschenwitz 1:

Ein Hase kommt in eine Apotheke und fragt: „Hattu Möhrchen?“ Die Apothekerin antwortet mit „Nein“. Am nächsten Tag kommt der Hase wieder und fragt: „Hattu Möhrchen?“ Die Apothekerin antwortet wieder mit „Nein“. Am dritten Tag hängt

ein Schild an der Tür: „Möhrchen ausverkauft!“ Der Hase beschwert sich bei der Apothekerin: „Hattu doch Möhrchen gehabt!“

Häschenwitz 2:

Ein Hase kommt in einen Schallplattenladen. Er fragt die Verkäuferin: „Hattu Platten?“ Als diese bejaht, sagt der Hase: „Muttu aufpumpen!“

Der Exkurs in die Gattung der Häschenwitze ist selbstverständlich nicht ganz ernst zu nehmen, es bietet sich aber aus didaktischer Sicht durchaus an, zur Auflockerung des Unterrichts darauf einzugehen. Es existiert auch einiges an Literatur zu dieser Witzgattung und es gibt CDs mit den besten Häschenwitzen, so dass es leicht möglich ist, weiterführende Informationen darüber zu erhalten. Gerade für Hörverstehensaufgaben und Vokabelaufgaben (wie der auf einem Wortspiel basierende „Platten“-Witz zeigt) können die Witze auf der CD hervorragend im Unterricht eingesetzt werden und vermögen das durchaus anspruchsvolle didaktische „Gesamtpaket“, das mit der Verwendung des Transkripts möglich ist, humoristisch abzurunden: (1) die Vermittlung *syntaktischer Phänomene*, (2) die Thematisierung *sequenzieller Phänomene der Sprachorganisation* und die (3) Verteilung *lexikalischer Phänomene* und der *Dialektregionen* in Deutschland.

4 Fazit: Vorteile der Verwendung authentischer Gesprächsdaten

Ein Vorteil der Verwendung authentischer Gesprächsdaten ist die Fülle der Unterrichtsthemen, die sich daran anschließen lassen:

- Man kann auf die Techniken eingehen, die SprecherInnen verwenden, um gemeinsam ein Gespräch aufzubauen (Turn-Taking, Nachbarschaftspaare, Reparaturen etc.).
- Man kann auf syntaktische Strukturen eingehen. Das gilt sowohl für solche Strukturen, die typisch für gesprochene Sprache sind als auch für solche, die typisch für das Deutsche an sich sind. Ein gutes Beispiel für die letztere Kategorie ist die deutsche Verbklammer, die viel besser erklärt werden kann, wenn man sie als Mittel zur Aufrechterhaltung des Rederechts deutet bzw. als Hilfestellung für die ZuhörerInnen, das Ende eines Gesprächsbeitrags vorauszusehen.
- Man kann auf lexikalische Phänomene und deren Verteilung sowohl im regionalen als auch situationalen Bereich eingehen und damit landeskundliche und kulturelle Fragestellungen verknüpfen.

Die Datenbank „Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik“ ist als eine Art „Steinbruch“ für Lehrende gedacht, die sich je nach Unterrichtszweck authentisches Sprachmaterial besorgen können. Das Ziel ist, zu verhindern,

dass Nicht-Muttersprachler des Deutschen eine andere Standardsprache sprechen als Muttersprachler (was ja nicht Ziel des DaF-Unterrichts sein kann) und viele Bestandteile der Sprache – seien es grammatischen Konstruktionen oder lexikalische Einheiten –, die für Muttersprachler vollkommen alltäglich und normal sind, nicht erfassen können. (Spiekermann 2007: 10)

Praktisch als Nebeneffekt wird den LehrerInnen darüber hinaus Material für die Gestaltung interessanter Unterrichtseinheiten bereit gestellt.

Literatur

- Ammon, Ulrich (1997): Die nationalen Varietäten des Deutschen im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 23, 141-158.
- Ammon, Ulrich et al. (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Berlin.
- Auer, Peter und Susanne Günthner (2004): Die Entstehung von Diskursmarkern im Deutschen – ein Fall von Grammatikalisierung? In: Leuschner, Torsten und Tanja Mortelmans (Hrsg.): Grammatikalisierung im Deutschen. Berlin, 335-362.
- Becker-Mrotzek, Michael und Gisela Brünner (2006): Gesprächsanalyse und Gesprächsführung. Radolfzell. (URL: www.verlag-gespraechsforschung.de).
- Betz, Emma und Andrea Golato (2008): “German *ach* und *achso* in repair uptake: Resources to sustain or remove epistemic asymmetry”, in: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 27, 7-37.
- Breindl, Eva und Maria Thurmair (2003): Wie viele Grammatiken verträgt der Lerner? Zum Stellenwert einer ‚Grammatik der gesprochenen Sprache‘ (nicht nur) für Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 40 (1), 87-93.
- Busse, Dietrich (2006): Sprachnorm, Sprachvariation, Sprachwandel. In: Deutsche Sprache (34), 314-333.
- Costa, Marcella (2008): Datensammlungen zum gesprochenen Deutsch als Lehr- und Lernmittel. In: Deutsch als Fremdsprache (45), 133-139.
- Deppermann, Arnulf (2009): Verstehensdefizit als Antwortverpflichtung: Interaktionale Eigenschaften der Modalpartikel *denn* in Fragen. In: Günthner, Susanne/Bücker, Jörg (Hgg.): Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung. Berlin, 23-56.

- Diewald, Gabriele (1999): Die dialogische Bedeutungskomponente von Modalpartikeln. In: Naumann, Bernd (Hrsg.): Dialogue analysis and the mass media. Tübingen, 187-199.
- di Meola, Claudio (2006): Norm und Variation in der Grammatik: das Beispiel der präpositionalen Rektion im Deutschen. In: Neuland, Eva (Hrsg.) Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt/Main, 419-431.
- Duden (1989): Das Herkunftswörterbuch, 2. Auflage. Mannheim.
- Duden (2009): Die Grammatik, 8. Auflage. Mannheim.
- Dürscheid, Christa (2001): Alte und neue Medien im DaF-Unterricht. In: Deutsch als Fremdsprache (38), 42-46.
- Dürscheid, Christa und Sarah Brommer (2009): Getippte Dialoge in neuen Medien. Sprachkritische und linguistische Analysen. In: Linguistik Online 37/1, ohne Seitenzahlen.
- Durrell, Martin (2006): Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht. In: Neuland, Eva (Hrsg.) Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt/Main, 111-122.
- Eichhoff, Jürgen (1978): Wortatlas der deutschen Umgangssprachen. Berlin.
- Elspaß, Stephan (2002): Alter Wein und neue Schläuche? Briefe der Wende zum 20. Jahrhundert und Texte der neuen Medien – ein Vergleich. In: Wyss, E. L./U. Schmitz (Hrsg.): Briefkommunikation im 20. Jahrhundert, Duisburg, S. 7-31.
- Feilke, Helmuth (i.V.): Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne, Wolfgang Imo, Dorothee Meer und Jan Georg Schneider (Hrsg.) Kommunikation und Öffentlichkeit.
- Fiehler, Reinhard (2000): Gesprochene Sprache – gibt's die?. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik, 93-104.
- Golato, Andrea (2005): Compliments and Compliment Responses: Grammatical Structure and Sequential Organization. Amsterdam.
- Grätz, Ronald (2001): Internet – Sprache / Sprache – Internet. In: Portmann-Tselikas, Paul und Sabine Schmölzer-Eibinger (Hrsg.) Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Innsbruck, 248-259.
- Grimm, Jacob und Wilhelm Grimm (1873/1962): Deutsches Wörterbuch, Bd. 6. Leipzig.
- Grimm, Jacob und Wilhelm Grimm (1885/1964): Deutsches Wörterbuch, Bd. 6. Leipzig.
- Grimm, Jacob und Wilhelm Grimm (1889/1962): Deutsches Wörterbuch, Bd. 7. Leipzig.

- Gut, Ulrike (2007): Sprachkorpora im Phonetikunterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 13/2, 1-21.
- Gülich, Elisabeth und Lorenza Mondada (2008): Konversationsanalyse: Eine Einführung an Beispielen aus französischer Kommunikation. Tübingen.
- 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. Münster, 103-128.
- Huneke, Hans-Werner und Wolfgang Steinig (2005⁴): Deutsch als Fremdsprache. Berlin.
- Imo, Wolfgang (2009): Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker (*change-of-state-token*) im Deutschen. In: Günthner, Susanne und Jörg Bücker (Hgg.): Grammatik im Gespräch. Berlin, 57-86.
- Imo, Wolfgang (2011): 'Jetzt gehn wir einen trinken, gell?' Vergewisserungssignale (*tag questions*) und ihre Relevanz für den DaF-Unterricht. In: Moraldo, Sandro (Hrsg.): Deutsch aktuell 2: Einführung in die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache. Rom, 127-150.
- Imo, Wolfgang (i.V.): Interaktionale Linguistik: Methoden, Ergebnisse, Anwendungsfelder.
- Kilian, Jörg (2005): DaF im Chat: Zur Grammatik geschriebener Umgangssprache und ihrem interaktiven Erwerb in computervermittelten Gesprächen. In: Beißwenger, Michael und Angelika Storrer (Hrsg.) Chat-Kommunikation in Beruf, Bildung und Medien. Stuttgart, 201-220.
- Levinson, Stephen C. (2000): Pragmatik. Tübingen.
- Löffler, Heinrich (2004): Wieviel Variation verträgt die deutsche Standardsprache? Begriffsklärung: Standard und Gegenbegriffe. In: Eichinger, Ludwig M. und Werner Kallmeyer (Hrsg.): Standardvariation – Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Berlin, 7-27.
- Lüger, Heinz-Helmut (2009): Authentische Mündlichkeit im fremdsprachlichen Unterricht? In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 15, 15-37.
- Macha, Jürgen (2006): Dynamik des Varietätengefüges im Deutschen. In: Neuland, Eva (Hrsg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt/Main, 149-160.
- Maitz, Péter und Stephan Elspaß (2007): Warum der ‚Zwiebelfisch‘ nicht in den Deutschunterricht gehört. In: Info DaF 34 (5), 515-526.
- Maitz, Péter und Stephan Elspaß (2009): Sprache, Sprachwissenschaft und soziale Verantwortung – wi(e)der Sick. In: Info DaF 36 (1), 53-57.

- Neuland, Eva (2006): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Unterricht – Zur Einführung. In: Neuland, Eva (Hrsg.) Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt/Main, 9-27.
- Pieklarz, Magdalena (2010): Gesprochene Sprache in der philologischen Sprachausbildung – Grenzen und wechselnde Herausforderungen. In: Babenko, Natalia S. und Natalia A. Bakshi (Hrsg.): Russische Germanistik. Jahrbuch des Russischen Germanistenverbandes. Moskau, 257-273
- Referenzrahmen (1995): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin.
- Selting, Margret et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem. In: Linguistische Berichte 173, 91-122
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 353-402.
- Sick, Bastian (2004): Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Köln.
- Spiekermann, Helmut (2004): Regionale Standardisierung, nationale Destandardisierung. In: Neuland, Eva (Hrsg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt/Main, 100-125.
- Spiekermann, Helmut (2007): Standardsprache im DaF-Unterricht: Normstandard – nationale Standardvarietäten – regionale Standardvarietäten. In: Linguistik online 32, 1-14.
- Stein, Stephan (2009): Modalpartikeln im gesprochenen und geschriebenen Deutsch. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 15, 63-86.
- Studer, Thomas (2002): Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... In: Linguistik online 10/1, 1-18.
- Thurmair, Maria (1991): 'Kombinieren sie doch nur ruhig auch mal Modalpartikeln': Combinatorial regularities for modal particles and their use as an instrument of analysis. In: Multilingua 10/1/2, 19-42.
- Thurmair, Maria (2002): Standardnorm und Abweichungen. Entwicklungstendenzen unter dem Einfluss der gesprochenen Sprache. In: Deutsch als Fremdsprache 39, 3-9.
- Weinrich, Harald (2005): Textgrammatik der deutschen Sprache. Hildesheim.
- Wustmann, Heinrich (1891): Allerlei Sprachdummheiten. Leipzig.
- Zifonun, Gisela et al. (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Berlin.