

**Sandro M. Moraldo**

## **Sprachwandelphänomene im Unterricht Deutsch als Fremdsprache**

In recent years, the focus in foreign language teaching has shifted from the formal (grammatical) correctness of written and oral competencies in favor of the social and interactional dimension of language and communication. As a result, the linguistic consolidation of DaF/DaZ, but also DaM didactics has increased in importance. According to Eva Neuland and Corinna Peschel «a language didactics without a linguistic foundation, is no longer imaginable today». In this sense, my contribution pleads for the teaching of «realistic German» especially in the DaF/DaZ teaching context. For this purpose, it is important that not only the learners, but above all the teachers are provided with basic knowledge about aspects of spoken language and interactional linguistics and their didactic implementation. This will be exemplified by language change phenomena.

KEYWORDS: German Linguistics, Spoken German, Applied Linguistics, German as Foreign Language, Language Change

### **1. Die Fremdsprache Deutsch im globalen Kontext**

Im Wettbewerb der Wirtschaftsmächte auf den Weltmärkten ist das Niveau der Ausbildung und die permanente Qualifizierung von Fach- und Führungskräften ein sicherlich entscheidendes Erfolgskriterium. Doch in einer zunehmend globalisierten Welt, in der nicht nur Unternehmen über Ländergrenzen hinweg und zwischen Kontinenten vernetzt sind und Handel betreiben, nehmen Fremdsprachenkenntnisse eine immer größere Rolle ein. Zu Recht, denn die europäische Integration und die Globalisierung sollten weder die kulturellen noch die sprachlichen Grenzen einebnen, sondern sie mehr zum Vorschein bringen als zuvor. Und weil die Kundschaft international agierender Unternehmen stetig vielfältiger wird, sind mehrsprachige Bewerber für *global player* zu einer Notwendigkeit geworden. Sprachliche Internationalität und interkulturelles Wissen sind dementsprechend Schlüsselqualifikationen, die in bestimmten Jobs den Ausschlag bei der Einstellung geben und die

Karrieremöglichkeiten innerhalb eines Unternehmens deutlich verbessern können. War die englische Sprache früher noch ein Vorteil, gehört sie mittlerweile zum Standardrepertoire eines durchschnittlichen Bewerbers. Keiner würde heute ernsthaft die Vorherrschaft des Englischen in Wissenschaft, Wirtschaft, Kultur und Politik bestreiten wollen und es wäre mühsam, die vielen Gründe für deren Dominanz aufzuzählen. Als *lingua franca* kommt ihr mittlerweile in der fremdländischen Alltagskommunikation und in Sprachmittlungssituationen eine derart privilegierte Stellung zu, dass Diskussionen über Nutzen und Nachteile müßig erscheinen. Ebenso einsichtig sollte allerdings auch die Tatsache sein, dass in der multi-/transkulturellen Vielfalt postmoderner Gesellschaften nur sprachliche Vielfalt Verbindlichkeit beanspruchen kann. Dass der deutschen Sprache hierbei dank ihrer «ökonomische[n]» und «numerischen Stärke»<sup>1</sup> mit seinen «über 130 Millionen Muttersprachlern auf der ganzen Welt» auch in Europa eine Spitzenstellung zukommen sollte, – Deutsch ist «die meist gesprochene Muttersprache in der Europäischen Union und Amtssprache in sieben Ländern»<sup>2</sup> –, mag ebenso einsichtig sein.

Im Zuge dieser fortschreitenden Globalisierung und der höheren Verbindlichkeit von Fremdsprachenkenntnissen in einer multilingualen Gesellschaft hat jetzt die Vermittlung kommunikativer Fertigkeiten verstärkt an Bedeutung gewonnen. Schriftliche wie mündliche Ausdrucksfähigkeit, Diskussions- und Konsensfähigkeit gehören zu jenen Schlüsselkompetenzen, die bei einer Bewerbung und dem beruflichen Werdegang eine immer größere Rolle spielen und sowohl von der Wirtschaft als auch der Berufswelt immer mehr eingefordert werden. In Bezug auf Deutsch als Fremdsprache sollten zu den Basisqualifikationen auch vertiefte Kenntnisse im Hinblick auf die «Teilhabe an berufssprachlichen Praktiken» gehören<sup>3</sup>. Die Vermittlung von Sprach- und Redekompetenzen stellt daher mittlerweile im Rahmen des Gesamtsprachenkonzepts sowohl für die fremdländischen Lehrkräfte als auch für die Lernenden eine anspruchsvolle Aufgabe dar. In diesem Kontext sollte daher vor allem sprachliches

<sup>1</sup> U. Ammon, *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*, de Gruyter, Berlin-München-Boston 2015, S. 159.

<sup>2</sup> M. Thiene, *Deutsch in der Welt*, in «deutschland.de» 12.02.2020. <https://www.deutschland.de/de/topic/wissen/muttersprache-deutsch-in-42-laendern-der-welt#:~:text=Etwa%20130%20Millionen%20Menschen%20sprechen,und%20Luxemburg%2C%20zudem%20in%20Liechtenstein.> (Letzter Zugriff 26.01.2023).

<sup>3</sup> A. Daase, *Individuelle Handlungskompetenz vs. Partizipation an sozialen Praktiken – Zugang zu Mitspielfähigkeit als gesellschaftliche Verantwortung*, in «Info DaF» 48, 6 (2021), S. 671-682. Hier S. 671. Vgl. dazu auch *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*, hg. von U. Ammon und G. Schmidt, de Gruyter, Berlin-Boston 2019 und im Besonderen (auf Italien bezogen) S. M. Moraldo, *Förderung von DaF in Italien*, in *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*, a.a.O., 650-660.

Handeln auf der Folie der Ergebnisse der *Gesprochene-Sprache-Forschung* (GSF) theoretisch fundiert und praktisch reflektiert werden. Ausgehend von dieser Prämisse möchte ich daher im Folgenden drei Punkte herausgreifen, die aus meiner Sicht für einen modernen DaF-Unterricht von Relevanz sind, um zukünftigen Schulabgängern, die das Fach *Deutsch als Fremdsprache* auf erhöhtem Anforderungsprofil belegen, für das Studium an den Universitäten und den sich daran jeweils anschließenden beruflichen Einstieg besser vorzubereiten. Zum einen geht es direkt um Aspekte der *Gesprochenen Sprache* (Kap. 2), deren praktische Umsetzung in den DaF-Unterricht nach wie vor ein Desiderat der Fremdsprachendidaktik darstellt. Zum anderen um fremdsprachige *Diskursfähigkeit* als eines der Bildungs- und Leitziele des DaF-Unterrichts überhaupt (Kap. 3). Es folgt ein Exkurs über den Lernbereich *Sprachreflexion* (Kap. 4), der in einem modernen DaF-Unterricht nicht fehlen sollte. Nicht nur, weil sich dadurch z. B. Sprachwandelprozesse unter sprachdidaktischen Gesichtspunkten thematisieren lassen, sondern auch, weil sich ein Sprachdifferenzbewusstsein ausbilden lässt, das es den Lernern erlaubt, auch zwischen statuierten und subsistenten Normen (und dies nicht nur in Bezug auf die gesprochene Sprache, sondern darüber hinaus auch in der Werbung, in den Neuen Medien etc.) zu unterscheiden. Ein kurzes Fazit (Kap. 5) schließt die Arbeit ab.

## 2. Die Bedeutung der Gesprochene-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht

Lange Zeit galt die gesprochene Sprache als das Sorgenkind der (Fremd)Sprachendidaktik. Trotz der Kommunikativen Wende Anfang der 1980er Jahre, in der in der Unterrichtspraxis «an die Stelle des Sprachwissens das Sprachkönnen» rücken sollte<sup>4</sup>, hat sich das Vorurteil gegenüber gesprochen-sprachlicher Kommunikation lange halten können. Die im Unterricht zu vermittelnde Standardnorm wurde am geschriebenen Deutsch festgemacht. «Letztendlich», so Günthner, «handelt es sich bei der deutschen Standardsprache um eine normierte Variante der Schriftsprache»<sup>5</sup>. Daraus folgte, dass das «schriftsprachlich dominierte Sprach-

<sup>4</sup> H.-J. Krumm, *Kommunikationsfähigkeit – kommunikative Fertigkeiten*, in «Fremdsprache Deutsch» 14 (1996), S. 20. Hervorhebung von H.-J. K.

<sup>5</sup> S. Günthner, *Übergänge zwischen Standard und Non-Standard – welches Deutsch vermitteln wir im DaF-Unterricht*, Plenarvortrag bei der VALS/ASLA-Tagung in Zürich, in *Sprachkompetenz in Ausbildung und Beruf: Übergänge und Transformationen*, Zürich 2010a [Manuskript], S. 1-21. Hier S. 1. Vgl. dazu auch S. Günthner, *Brauchen wir eine Grammatik der gesprochenen Sprache und wie kann sie aussehen? Ein Plädoyer für eine praxisorientierte Grammatiktheorie*, in «Gidi Arbeitspapiere» 6 (2007).

bewußtsein und die für die Schriftsprache entwickelten Analysekat­egorien zwangsläufig die Grundlage für das Verständnis und die Erkenntnis von gesprochener Sprache» darstellte und ‚gesprochene Sprache‘ kate­gorisch «durch die Brille der geschriebenen» wahrgenommen wurde. Die schriftliche Standardnorm war letztlich «das Modell für das Verständnis von Mündlichkeit»<sup>6</sup>. Erst als die germanistische Linguistik, «sich systematischen grammatischen Strukturen in ihrem ursprünglichen Lebensraum, der mündlichen Face-to-Face-Interaktion» zu widmen begann<sup>7</sup>, rückten spezifische Erscheinungsformen der gesprochenen Sprachwirklichkeit nach und nach in den Fokus ihres Forschungsinteresses. Dies führte in zentralen Bereichen (u.a. Syntax, Lexik, Aussprache, Idiomatik) zu weithin konsensfähigen Ergebnissen. Die Zeit schien reif für eine Trendwende. Problematisiert wurde dabei insbesondere die Tatsache, dass sich Fremdsprachenunterricht – bis auf wenige Ausnahmen – nach wie vor in erster Linie auf der Bewertungsgrundlage der Schriftlichkeit stützte. Sofern wir aber, wie Susanne Günthner zurecht feststellte, «einen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht fordern, der die Sprachwirklichkeit und damit die gesprochene Alltagssprache berücksichtigen soll», scheint «eine Auseinandersetzung mit Erkenntnissen der Gesprochene-Sprache-Forschung unabdingbar»<sup>8</sup>. Doch auch wenn die Diskussion um die Einbeziehung der Forschungsergebnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung (GSF) in der Grammatikschreibung des Deutschen wichtige Ergebnisse vorweisen kann, stellt deren Umsetzung im Rahmen von Lehrwerken (besonders des DaF-Unterrichts) nach wie vor ein Desiderat dar. Dass es dennoch ein Bewusstsein für das Phänomen ‚Gesprochene Sprache‘ gibt, zeigt ein Vergleich der *Grundgrammatik Deutsch* aus dem Jahr 1988 mit der *Grammatik mit Sinn und Verstand*, die 20 Jahre später erschienen ist. Zum einen stoßen hier die beiden scheinbar diametral entgegengesetzten Positionen von geschriebener versus gesprochener Sprache frontal aufeinander. Zum anderen zeigt die Gegenüberstellung den Ansatz einer Überwindung der Vorurteile gegenüber gesprochener Sprache. In der *Grundgrammatik Deutsch* lesen wir unter Kapitel 8 *Gesprochene Sprache*:

<sup>6</sup> R. Fiehler, *Mündlichkeit und gesprochene Sprache als wissenschaftlicher Gegenstand – Wo ist das Problem?*, in *Zum Wissenschaftsverständnis der Sprechwissenschaft*, hg. von H. Barthel, Reinhardt, München/Basel 2003, S. 20-32:24.

<sup>7</sup> S. Günthner, *Grammatik und Pragmatik – eine gebrauchtorientierte Perspektive auf die Grammatik gesprochener Alltagssprache*, in *Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule*, hg. von M. Habermann, Dudenverlag, Mannheim-Zürich 2010b, S. 126-149:128.

<sup>8</sup> S. Günthner, *Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache?*, in «Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache» 27/4 (2000), S. 352-366:363.

Ein Schreiber hat genug Zeit, seinen Text zu planen und fertig zu bauen. Ein Sprecher hat keine Zeit. Er muß seine Worte jetzt, in diesem Moment ‚aus der Luft‘ holen. Gesprochene Sprache ist daher oft ungenau, enthält Fehler und Korrekturen. Diese Fehler und Korrekturen sind nur Gewohnheiten. Lernen Sie diese Gewohnheiten nicht. Bleiben Sie bei den Regeln. Lassen Sie sich von diesen Ungenauigkeiten nicht irritieren.<sup>9</sup>

Ganz anders der Tenor in der *Grammatik mit Sinn und Verstand* aus dem Jahre 2008. Dort heißt es in Kapitel 19 *Is noch was? Gesprochene Umgangssprache*:

‚Sprache‘ kommt von ‚Sprechen‘. Grammatiken (auch diese hier) und Wörterbücher beschreiben vor allem die ‚Geschriebene Sprache‘ (‚Schriftsprache‘). Die ‚Gesprochene Sprache‘ (oder ‚Umgangssprache‘) wird nur am Rande behandelt. Wir haben auch schon in vielen Kapiteln auf Regeln und Stilformen der GS [i.e. Gesprochenen Sprache] hingewiesen.

Deutschsprachige haben beim Sprechen und Verstehen, beim Schreiben und Lesen ein ziemlich sicheres Gefühl für die Unterschiede zwischen beiden Stilformen (man sagt auch ‚Register‘). Beide Register sind Varianten der deutschen Standardsprache. Wir wollen deutlich machen, dass GS keinesfalls ‚schlechteres Deutsch‘ ist.<sup>10</sup>

In einem Abstand von 20 Jahren hat sich also die Sichtweise auf das Phänomen *Gesprochene Sprache* verändert. Was die Vermittlung gesprochen-sprachlicher Aspekte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache betrifft, steht aber auf einem anderen Blatt. Gerade auffällige Einzelphänomene wie spezielle syntaktische Konstruktionen mit Verbzweitstellung nach Konnektoren, die ursprünglich einen Nebensatz fordern und die meist als «ungrammatisch‘, ‚umgangssprachlich‘ oder ‚salopp‘» gekennzeichnet werden (Fiehler 2006, S. 26) sind ein interessanter Untersuchungsgegenstand.

Auf der Grundlage dieses Orientierungsrahmens gewinnt die Gesprochene-Sprache-Forschung (GSF) eine zentrale Bedeutung, die für DaF-Lehrkräfte Anlass sein sollte, die Zielsetzungen und die Methoden ihres Fremdsprachenunterrichts zu überprüfen und ggf. zu modifizieren. Für die Lernenden würden sie einen weiteren, entscheidenden Schritt zur kompetenzorientierten Bewältigung allgemeinsprachlicher Probleme darstellen. Dennoch lässt sich im Unterricht Deutsch als Fremdsprache weitgehend eine einseitige Orientierung an den Normen des schriftsprachlichen Standards konstatieren. Lehrwerkdialoge, Hörverständnisübungen und Gram-

<sup>9</sup> J. Kars, U. Häussermann, *Grundgrammatik Deutsch*, Aarau, Frankfurt a. M., Diesterweg, Sauerländer, Österreichischer Bundesverlag 1988, S. 212.

<sup>10</sup> W. Rug, A. Tomaszewski, *Grammatik mit Sinn und Verstand*, Klett, Stuttgart 2008, S. 212.

matikvermittlung richten sich meist an der normierten Schriftsprache aus. Um aber die Lern- und Leistungsmotivation der Lernenden in Bezug auf ihre Sprechkompetenz zu fördern, sind auch die ausländischen Lehrkräfte gefordert, sich mit den Ergebnissen der GSF und deren didaktischen Umsetzung nicht nur theoretisch, sondern vor allem auch praktisch auseinanderzusetzen. Nicht unzeitgemäße Bildungsinhalte sollten reklamiert, sondern konkrete, pragmatische und planbare Maßnahmen für die Förderung des DaF-Unterrichts vorgeschlagen werden. Vorschläge, die über rein progressiv angeordnete Grammatikkapitel, rezeptive und produktive Übungen, Übungseinheiten zu Wortschatz und Leseverstehen bzw. zu schriftlichem und mündlichem Ausdruck etc. hinausgehen und m. E. einen entscheidenden Beitrag leisten können, um die Lerner auf ihre gesellschaftliche, berufliche und fremdsprachlich-kommunikative Partizipation in der globalisierten Welt besser vorzubereiten. Ein moderner und zeitgemäßer Unterricht Deutsch als Fremdsprache sollte sich schon längst an Prinzipien orientieren, die sowohl im kommunikativ-interkulturellen als auch in einem kompetenzorientierten Unterricht wichtig sind. Zugespitzt formuliert Imo: «Ist eine (Über)Betonung monologischer, schriftsprachlicher Kompetenzen zeitgemäß? Ist angesichts der großen Bedeutung interaktionaler Kommunikation im Alltag, am Arbeitsplatz, an der Universität etc. nicht vielmehr die Entwicklung von Kompetenzen in Bezug auf die Beherrschung der deutschen Umgangssprache nötig?» Fragen, die sich regelrecht aufdrängen, «als durch die computervermittelte Kommunikation DaF-LernerInnen im Ausland ein leichter Zugang zu Chats, Newsgroups, Foren, Blogs etc. zur Verfügung steht, in denen interaktional kommuniziert wird»<sup>11</sup>. Neumediale Plattformen – wie etwa die hier genannten oder E-Mail, Twitter<sup>12</sup> und neuerdings WhatsApp<sup>13</sup> – liefern ein Abbild «authentischer, nicht simulierter Kommunikation», in ihnen wird «die Sprache informeller», denn sie nähert sich «in vielen Aspekten der spontanen, gesprochenen Umgangssprache»<sup>14</sup>. Das Fazit, das Huneke-Steinig in ihrem

<sup>11</sup> W. Imo, *Sprache in Interaktion. Analysemethoden und Untersuchungsfelder*, de Gruyter, Berlin/Boston 2013.

<sup>12</sup> Vgl. dazu *Internet.com. Sprach- und Kommunikationsformen im WorldWideWeb, Band 1: Kommunikationsplattformen*, hg. von Sandro M. Moraldo, Aracne, Roma 2009 und S. M. Moraldo, *Sprachliche Interaktion im Zeitalter der Neuen Medien. Die Kommunikationsplattform Twitter und ihre Bedeutung für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, in *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*, hg. von W. Imo und S. M. Moraldo, Stauffenburg, Tübingen 2013, S. 301–320.

<sup>13</sup> C. Dürscheid, K. Frick, *Keyboard-to-Screen-Kommunikation gestern und heute: SMS und WhatsApp im Vergleich*, in *Sprachen? Vielfalt! Sprache und Kommunikation in der Gesellschaft und den Medien. Eine Online-Festschrift zum Jubiläum von Peter Schlobinski*, hg. von A. Mathias, J. Runkehl und T. Siever, mediensprache.net, Hannover 2014, S. 149–182.

<sup>14</sup> H.-W. Huneke, W. Steinig, *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Erich Schmidt, Berlin ©2013, S. 227.

Band *Deutsch als Fremdsprache* aus ihren Ausführungen ziehen, ist daher nur konsequent: «Kein Lehrwerk kann diesen Grad an Aktualität in der Orientierung an Gegenwartssprache erreichen»<sup>15</sup>.

## 2.1 Gesprochene Sprache: weil- und obwohl-Verbzweitstellung<sup>16</sup>

Seit dem Ende der 1980er Jahre setzen Forschungen auf dem Gebiet der Gesprochenen Sprache ein, die im Verlauf des neuen Jahrhunderts dann an Intensität gewinnen<sup>17</sup>. Dabei waren es weniger sprachliche Phänomene wie Interjektionen, Modal- oder Dialogpartikeln, die den Stein ins Rollen brachten. Sie gehören ja weitgehend zum Grundbestand vieler DaF-Lehrwerke. Es war vielmehr, wie ich meine, die Verbzweitstellung nach Konnektoren, die eigentlich eine Verbendstellung verlangen, und die im Anschluss daran ausdifferenzierte funktional-pragmatische Neubestimmung dieser Subjunktionen zu Diskursmarkern<sup>18</sup>, die den entscheidenden Anstoß für eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ‚Gesprochene Sprache‘ lieferte<sup>19</sup>.

Insbesondere *obwohl* ist in den letzten Jahren verstärkt Gegenstand der Gesprochene-Sprache-Forschung geworden. Diese hat an authentischen Hörbeispielen eine Grammatikalisierungstendenz von dessen ursprünglich konzessiver, einräumender Bedeutung zur korrektiven Diskursmarkierung nachweisen können. «Beim korrektiven *obwohl*», «ist die *obwohl*-Äußerung [...] nicht länger der vorausgehenden Äußerung untergeordnet, sondern sie bekommt das Hauptaussagegewicht, und die Information in der *obwohl*-Äußerung wird die für die Fortsetzung

<sup>15</sup> Ebd.

<sup>16</sup> Zu *weil* vgl. E. Ziegler, ‚*Ich sag das jetzt so, weil das steht auch so im Duden!*‘ *Sprachwandel als Sprachvariation: weil-Sätze*, in *Praxis Deutsch* 215 (2009), S. 45-51 und zu *obwohl* zusammenfassend S. M. Moraldo, *Korrektivsätze. Studien zur Verbzweitstellung nach obwohl im Deutschen*. Universitätsverlag Winter, Heidelberg 2020.

<sup>17</sup> Nicht vergessen darf in diesem Kontext der Beitrag von O. Behagel, *Geschriebenes und gesprochenes Deutsch* [1899]. Wieder abgedruckt in O. Behagel, *Von deutscher Sprache*, Sändig, Wiesbaden 1967, S. 11–34.

<sup>18</sup> Vgl. dazu bes. S. Günthner, *Entwickelt sich der Konzessivkonnektor obwohl zum Diskursmarker? Grammatikalisierungstendenzen im gesprochenen Deutsch*, in «Linguistische Berichte» 180 (1999), S. 409–446; S. Günthner, *Konnektoren im gesprochenen Deutsch – Normverstoß oder funktionale Differenzierung?*, in «Deutsch als Fremdsprache» 39/2 (2002), S. 67-74 und S. Günthner, *Grammatikalisierungs-/Pragmatikalisierungserscheinungen im alltäglichen Sprachgebrauch*, in *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?*, hg. von L. M. Eichinger und W. Kallmeyer, de Gruyter, Berlin-New York 2005, S. 41-62.

<sup>19</sup> Streng genommen setzt die Forschung zur Verbzweitstellung (in diesem Fall nach *weil*) mit der Untersuchung von U. Gaumann, *Weil die machen jetzt bald zu. Angabe- und Junktivsatz in der deutschen Gegenwartssprache*, Kümmerle, Göttingen 1983, ein.

des Gesprächs relevante»<sup>20</sup>. Geleistet wird damit die Hinterfragung einer Äußerung und eine daran direkt anschließende Korrektur dieser Aussage. Die semantische Bedeutungsverschiebung von der Konzessivität zur Korrektur wirkt sich auch auf syntaktischer Ebene aus. Die korrektiv-lineare Ordnung sieht nun zum einen so aus, dass *obwohl* aus der linken Satzklammer in das Vor-Vorfeld rückt und zum anderen das finite Verb von der End- in die Zweitposition versetzt wird. Zugespielt formuliert: Die Funktionen von *obwohl* determinieren auch unterschiedliche lineare Ordnungen. Allerdings ist im Unterschied zur konzessiven Position des *obwohl*-Satzes, der dem Hauptsatz sowohl vorausgehen wie folgen kann, bei *obwohl* mit Verbzweitstellung nur Finalposition möglich.<sup>21</sup> Korrektives *obwohl* braucht einen vorangehenden Bezugssatz, zu dem es einen vollständigen oder partiellen Widerruf etabliert. Es sei abschließend noch einmal festgehalten, dass es sich bei der linearen Ordnung des *korrektiven obwohl* nicht um eine Stellungsvariante seiner konzessiven Bedeutung handelt. Vor-Vorfeld-Besetzung und Verbzweitstellung bedingen eine eigenständige funktional-pragmatische Verwendungsweise. Die beiden Varianten von *obwohl*-Ausagen sind also «weder funktional noch grammatisch äquivalent»<sup>22</sup>.

Folgende *obwohl*-Konstruktionen sollen das veranschaulichen:

- (1) Klaus: das is ECHT ,s beste Bier. (–)  
 ich mein von den alkoholfreien  
 (–)  
 Hans: hhm. **obwohl** (.) es gibt schon BESSERE  
 zum Beispiel BECKS is bei weitem trinkbarer.<sup>23</sup>
- (2) A<sub>1</sub>: Aaaaaw, Jana macht Auditions für WWRYP! :D  
 B<sub>1</sub>: @Chrissie989 Stelley? :DDD  
 A<sub>2</sub>: N@oorWS Jaaaaa! :D Und sie ist schon in der 2. Runde  
 B<sub>2</sub>: @Chrissie989 Ich hoffe wirklich dass sie ‚gewinnt‘ für welche  
 Rolle? Scara?  
 A<sub>3</sub>: @NoorWS keine ahnung, hat sie nicht geschrieben, aber scara  
 und ozzy passen irgendwie nicht so richtig... **obwohl**... jana  
 kann alles :D
- (3) Halm litt. Er hörte ihm gierig zu. Sah schon wieder nur zu ihm hin.

<sup>20</sup> S. Günthner, *Grammatikalisierungs-/Pragmatikalisierungserscheinungen im alltäglichen Sprachgebrauch*, a.a.O., S. 69f.

<sup>21</sup> S. Günthner, *Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache?*, a.a.O., S. 363.

<sup>22</sup> S. Günthner, *Konnektoren im gesprochenen Deutsch – Normverstoß oder funktionale Differenzierung?*, a.a.O., S. 72.

<sup>23</sup> *Ibid.*, S. 70.

Halm hatte sich in den letzten Wochen nach Rainer Mersjohann gesehnt. Vielleicht konnte die Freundschaft wieder aufleben. Zu Hause hatte er keinen Freund. Einem nach dem anderen hatte er ... verloren. Immer derselbe Grund: seine Freunde hatten ihn immer spüren lassen, daß sie bereit waren, ihm das und das zu verzeihen. Er hätte ihr Freund sein dürfen, **obwohl** ... Nein, danke. Lieber nichts als das. Wenn Einschränkungen nötig waren, hatte er lieber keine Freunde.<sup>24</sup>

Bei den Beispielen (1)–(3), handelt es sich um phonisch wie graphisch realisierte gesprochensprachliche Äußerungen. Beispiel (1) ist ein transkribierter Auszug eines aufgenommenen Dialogs über alkoholfreie Biersorten. Beispiel (2) dagegen ist ein <getippter Dialog><sup>25</sup> aus der Mikroblogging-Kommunikationsplattform *Twitter*, bei dem es um das Vorsprechen der Schauspielerin Jana Stelley für eine Rolle im Musical *We Will Rock You* (WWRY) geht. Beispiel (3) schließlich ist ein innerer Monolog aus dem Roman *Brandung* von Martin Walser, in dem gesprochene Sprache wiedergegeben wird. Die Beispiele (2) und (3) sind so genannte Formen <sekundärer Mündlichkeit><sup>26</sup>.

Auch *weil* hat im Laufe der vergangenen Jahrzehnte eine semantische Erweiterung erfahren, die es sogar in die berühmte Kolumne *Zwiebelfisch* des *Spiegel*-Bestsellerjournalisten Bastian Sick geschafft hat. Mit dem gewohnt ironischen Unterton hält er «die Abschaffung des Nebensatzes hinter ‚weil‘» als einen «der größten ‚Hits‘ der Umgangssprache» und für «eine neue Entwicklung, die mit den Regeln der Grammatik bricht.»<sup>27</sup> Bedauerlicherweise verkennt Sick in seiner Glosse die funktional semantisch-pragmatische Erweiterung von *weil*. Wie schon bei *obwohl*, sind auch bei *weil* die Konstruktionen mit Verbzweit-Stellung weder funktional noch grammatisch mit der von Verbend-Stellungen äquivalent. Während ‚faktische‘ *weil*-Sätze mit Verbendstellung auf Fragen wie *Warum passiert das?* oder *Warum ist das so?* einen ‚Grund‘ als Antwort angegeben („Ich habe

<sup>24</sup> M. Walser, *Brandung*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1985, S. 30.

<sup>25</sup> Im Gegensatz zu dem Begriff <getippte Gespräche> von A. Storrer (*Getippte Gespräche oder dialogische Texte*, in *Sprache im Alltag. Beiträge zu neuen Perspektiven in der Linguistik*, hg. von A. Lehr et al., de Gruyter, Berlin-New York 2001, S. 439-465), schlagen Ch. Dürscheid und S. Brommer «die Bezeichnung <getippte Dialoge> vor, da bei diesem Schreiben in den neuen Medien trotz der Nähe zur medialen Mündlichkeit das wesentliche Merkmal von Gesprächen fehlt: Rezeption und Produktion der Äußerung laufen nicht simultan.» (*Getippte Dialoge in neuen Medien. Sprachkritische Aspekte und linguistische Analysen*, in «Linguistik online» 37.1 (2009), S. 1-18, Hier S. 4.

<sup>26</sup> W. J. ONG, *Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes*, Westdeutscher Verlag, Opladen 1987, S. 136.

<sup>27</sup> B. Sick, *Weil das ist ein Nebensatz*, in «Spiegel Kultur» 18.09.2005, <https://www.spiegel.de/kultur/zwiebelfisch/zwiebelfisch-weil-das-ist-ein-nebensatz-a-350013.html>. (Letzter Zugriff 28.01.2023).

mich heute verspätet, weil ich den Bus verpasst habe.‘), geben zum einen ‚illokutive‘, d.h. sprechakt-bezogene *weil*-Sätze an, «warum eine Bitte oder Aufforderung formuliert worden ist.», wie etwa in folgendem Beispiel: ‚Brauchst du vielleicht noch ein Exemplar des Buches, weil ich hab noch eins übrig.‘, während ‚epistemische‘ *weil*-Sätze zum anderen einen Satz einleiten, «der auf die Frage antwortet: Woher weißt du das?/Wie kommst du darauf?»<sup>28</sup>. Folgendes Beispiel soll dies veranschaulichen: ‚Das Gebäude brennt, weil ich höre die Sirenen der Einsatzkräfte‘.

Ausgehend von der syntaktischen Umstellung bei ursprünglich Nebensatz fordernden Konnektoren, folgten dann weitere Phänomene gesprochen-sprachlicher Alltagsrealität (u.a. Linksversetzungen, Verb-spitzenstellungen, Ausklammerungen), die gegenüber der Schriftsprache differenziertere Erkenntnisse ermöglichten. Denn: «Zwischen den grundlegenden Einheiten der geschriebenen und der gesprochenen Sprache gibt es Parallelen aber keine Deckungsgleichheit»<sup>29</sup>. Da sich also Phänomene gesprochener Sprache nicht immer mit der normierten Grammatik geschriebener Sprache erfassen, geschweige denn beschreiben lassen, wurde schließlich der Ruf nach einer Standard- wie Lerner-Grammatik der Gesprochenen Sprache immer lauter. Standardgrammatiken waren redlich bemüht, zumindest ansatzweise Ergebnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung in ihren voluminösen Ausführungen aufzunehmen. Man denke etwa an Weinrichs Kapitel *Syntax des Dialogs* aus der viel beachteten *Textgrammatik der deutschen Sprache*<sup>30</sup>, an die *Grammatik der deutschen Sprache*<sup>31</sup> des IDS oder den *Grundriß der deutschen Grammatik* von Peter Eisenberg<sup>32</sup>. Auch von der Dudenredaktion wurden die Zeichen der Zeit erkannt. Im Konzept zur 7. Auflage der Duden-Grammatik im Jahre 2000 wurde die Relevanz der GSF unterstrichen und der

<sup>28</sup> E. Ziegler, ‚Ich sag das jetzt so, weil das steht auch so im Duden!‘. *Sprachwandel als Sprachvariation: weil-Sätze*, in «Praxis Deutsch» 215 (2009), S. 45-51. Hier. S. 48. Vgl. dazu auch M. Reis, ‚Weil-V2‘-Sätze und (k)ein Ende? *Anmerkungen zur Analyse von Antomo & Steinbach* (2010), in «Zeitschrift für Sprachwissenschaft» 2013; 32.2 (2013), S. 221-262 und N. Catasso, *Der seltsame Fall der weil-Sätze mit Verb-Zweit-Wortstellung im Deutschen: Zwischen Norm und Mündlichkeit an der Schnittstelle Syntax-Semantik-Pragmatik*. [2015] file:///Volumes/NO%20NAME%201/Documenti.03.01.2023/Linguistik/Verb-Zweit/Catasso\_N.\_2015\_.Der\_seltsame\_Fall\_der%20(1).pdf.

<sup>29</sup> R. Fiehler, *Gesprochene Sprache*, in *Der Duden in zwölf Bänden*, Bd. 4: *Die Grammatik*, Bibliographisches Institut, Mannheim 2005, S. 1175-1256:1175.

<sup>30</sup> H. Weinrich, *Textgrammatik der deutschen Sprache*, Dudenverlag, Mannheim 1993, S. 819-911.

<sup>31</sup> G. Zifonun, L. Hoffmann und B. Strecker, *Grammatik der deutschen Sprache*, de Gruyter, Berlin-New York 1997.

<sup>32</sup> P. Eisenberg, *Grundriß der deutschen Grammatik. Das Wort*, Metzler, Stuttgart 1998 und *Grundriß der deutschen Grammatik. Der Satz*, Metzler, Stuttgart 1999.

Entschluss gefasst, die zukünftige Edition der Duden-Grammatik um ein Kapitel zur Grammatik der gesprochenen Sprache zu erweitern:

Als dritte wichtige Änderung schlagen wir vor, einen eigenen Abschnitt zur Grammatik der gesprochenen Sprache aufzunehmen. Dies berücksichtigt nicht nur den Forschungsstand in der Germanistik, sondern kann zugleich Normunsicherheiten von Laien klären helfen, die sich aus der Diskrepanz zwischen geschriebener und gesprochener Sprache ergeben. Wir meinen, dass die Dudenredaktion im Bereich der Grammatik auch über ihren eigentlichen Gegenstand (die *geschriebene* deutsche Standardsprache der Gegenwart) hinausgehen sollte, damit die Dudenredaktion im Bereich der Grammatik eine wirklich moderne Grammatik sein kann.<sup>33</sup>

Reinhard Fiehlers *Grammatik der gesprochenen Sprache*<sup>34</sup> und deren Aufnahme schließlich 2005 als eigenständiges Kapitel in den *Grammatik-Duden* (Band 4) ist sicherlich ein Meilenstein in der GSF, «wird gesprochene Sprache dadurch doch zu einem eigenständigen, explizit ausgewiesenen Bereich der Grammatik»<sup>35</sup>. Dass die einschlägigen Grammatiken «Angaben zum gesprochenen Deutsch machen», zeigt eindeutig, dass «eine Berücksichtigung gesprochener Sprache inzwischen obligatorisch in der Grammatikschreibung [ist]»<sup>36</sup>. Aber Standardgrammatiken sind die eine, Lerner-Grammatiken/Didaktiken die andere Seite der Medaille.

### 3. Diskursfähigkeit

Diskursfähigkeit ist *das* Bildungs- und Leitziel des Mutter- wie Fremdsprachenunterrichts. Im wirklichen Leben, zumal im Berufsleben, findet die Produktion und Verarbeitung von Sprache weniger auf der Ebene von Einzelsätzen, sondern vielmehr auf der Diskurs-Ebene statt. Aus diesem Grund muss auch der Fremdsprachenunterricht das Verstehen und die Produktion von mündlichen und schriftlichen Diskurseinheiten ermöglichen. Diese Befähigung zum mündlichen und schriftlichen Diskurs wird hier verstanden als «eine Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit, die in-

<sup>33</sup> Zit. in R. Fiehler, *Was gehört in eine Grammatik der gesprochenen Sprache? Erfahrungen beim Schreiben eines Kapitels der neuen DUDEN-Grammatik*, in *Grammatik und Interaktion. Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen grammatischen Strukturen und Interaktionsprozessen*, hg. von A. Deppermann, R. Fiehler und T. Spranz-Fogasy, Verlag für Gesprächsforschung, Radolfzell 2006, S. 21–41. Kursiv von der Dudenredaktion.

<sup>34</sup> R. Fiehler, *Gesprochene Sprache*, in *Der Duden in zwölf Bänden*, Bd. 4, *Die Grammatik*, a.a.O.

<sup>35</sup> Ebd., S. 23.

<sup>36</sup> M. Hennig, *Wie kommt die gesprochene Sprache in die Grammatik?*, in «Deutsche Sprache» 30/4 (2002), S. 307-327:314.

haltlich zielführend, sprachlich sensibel und differenziert, adressatengerecht und pragmatisch angemessen ist» und auch wichtige interkulturelle Kompetenzen umfasst, die im Fremdsprachenunterricht «zusammen mit den sprachlichen Kompetenzen, im Rahmen einer Auseinandersetzung mit Themen, Texten und Medien integriert erworben werden»<sup>37</sup>. Denn so viel steht fest: Mangelhafte oder eingeschränkte Sprachrichtigkeit beeinträchtigt die sprachliche und kommunikative Kompetenz. Und wer meint, korrekten und guten Sprachgebrauch durch Einschleifen von grammatischen Strukturen zu fördern, verkennt den Stellenwert sprachlicher Gestaltungsmöglichkeiten. Mündliche Ausdrucksfähigkeit, Präsentationskompetenz und Diskursfähigkeit haben für die Vorbereitung der Schüler auf Studium und Beruf einen nicht zu unterschätzenden hohen Stellenwert. Um nun die fremdsprachige Diskursfähigkeit als Kompetenz zu entwickeln und zu fördern, müssen Lernarrangements und Aufgaben zum einen «als Modellierungen realer Problemstellungen und der damit verknüpften diskursiven Verhandlungen angelegt sein». Zum anderen müssen sie zu ihrer Bewältigung «problemlösende Strategien sowie kognitive, sozial-interaktionale und diskursive Fähigkeiten anwenden und (weiter)entwickeln – und dies alles in der Fremdsprache.» Dementsprechend initiieren Kompetenzaufgaben «nach dem Vorbild lebensweltlicher Herausforderungssituationen komplexe Interaktionen und Aushandlungsprozesse im Klassenzimmer», partizipieren aber im Idealfall «auch unmittelbar an realen Diskursen und gesellschaftlichen Prozessen»<sup>38</sup>.

Die Stärkung der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit sollte daher auch ein Schwerpunkt der Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts sein und sich in den detaillierten Kompetenzerwartungen der fremdsprachlichen Lehrpläne und Richtlinien widerspiegeln. Im sprachproduktiven Bereich müssen berufsbezogene Textsorten und Gesprächskompetenzen (Bewerbungsschreiben, Firmenbrief, Bearbeitung von Kundenanfragen, Vorstellungsgespräch, Präsentationen etc.) einen breiteren Raum als bisher (sofern er überhaupt vorgesehen ist) einnehmen. Die Bewusstmachung und Darstellung stilistisch relevanter Strukturen bei geschriebenen Texten und gesprochenen Diskursen sollte dabei durch eine konsequente Orientierung an authentischen Kommunikationssituationen und (Hör)Beispielsätzen und -texten erfolgen. Erst durch die Bewusstmachung ihrer Verwendungsmöglichkeiten und Produktionsmuster kommt man modernem, berufsbezogenem Fremd-

<sup>37</sup> [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf) (Letzter Zugriff 30.10.2022).

<sup>38</sup> W. Hallet, *Fremdsprachen: Die Wirklichkeit als Vorbild*, in «Info» (September/Okttober 2014), S. 36-37: S. 36.

sprachenunterricht und einem sprachpflegerischen Umgang mit der zu erlernenden Sprache ein ganzes Stück näher, weil sie die Formulierungs- und Artikulationsfähigkeit steigert und Schüler und Studierende dazu prädisponiert, sprachliche Register unterschiedlichen Gebrauchssituationen anzupassen. Da Deutsch in Italien Teil der Berufspraxis vieler Studierender wird, sollten neben Grammatik und Rechtschreibung auch Verstehensleistungen, kommunikative Kompetenzen und formale Textgestaltung als Lernziele schon im Schulunterricht systematisch entwickelt werden. Aber während des Deutschunterrichts an italienischen Schulen oft noch zugunsten der literarischen Bildung die aktive Sprachbeherrschung und textsortenspezifisches Wissen zur Randexistenz verurteilt, spielen sie als Fundament für einen erfolgsversprechenden Einstieg ins spätere Berufsleben eine zentrale Rolle.

#### **4. Exkurs: Sprachreflexion oder Nachdenken über Normen**

Sprachreflexion ist nun m. E. ein dritter wichtiger Punkt, der im DaF-Unterricht thematisiert und gefördert werden sollte. Und dies gleich aus mehreren Gründen. Die Standard-Schriftsprache unterliegt bestimmten Normen, die im Zusammenspiel mehrerer gesellschaftlicher Instanzen festgelegt und in einem Sprachkodex festgehalten werden. Die Reduplikation z. B. von Buchstaben in einem Wort kann phonetisch bedingt sein, wie das gespannt lange o [ø:] in *Boot*, das graphisch durch zwei o-Vokale fixiert und optisch wahrgenommen wird. Sie kann aber auch graphostilistisch markiert sein, wie in dem folgenden Chat-Beitrag: «deepocean: muss los, meld mich nächste Woche mal wieda tschüüüü.» Hier liegt eine Orientierung schriftlicher Kommunikation an Muster und Strukturen gesprochener Sprache vor, die nicht der normgerechten graphischen Fixierung entspricht. Beobachtung und Reflexion über sprachliche Erscheinungsformen in ihrem gesellschaftlichen, politisch-wirtschaftlichen, kulturellen, medialen und literarischen Gebrauch führen nun zur Aufklärung über den Gegenstand, zur Vermittlung von Erfahrungen. Ihre kritischen Anmerkungen sind orientiert an der Aufgabe, neue Tendenzen der Sprache auf ein theoretisches Fundament zu stellen, spezielle Probleme ihrer Modernisierung zu diskutieren, Anreize zu schaffen für die didaktische Aufbereitung von neuem Sprachmaterial, um damit sprachbewusstes Schreiben und Sprechen zu fördern. Denn: Fremdsprachenunterricht muss das Interesse an der Sprache wecken, offen sein für die Sprachentwicklung, und das heißt: Schritt halten mit neuen sprachlichen Formen, die sich empirisch einfach nachweisen lassen, aber erst als Resultat einer langen Entwicklung in neuaufgelegten

Grammatiken berücksichtigt werden können, nämlich dann, wenn sie in den Sprachgebrauch übernommen wurden. Natürlich ist der Sprachstand der jeweiligen Lehrwerke die grammatische Ausgangsbasis für den DaF-Unterricht. Aber ein Lehrwerk und eine Lerner-Grammatik sind immer ein idealisiertes Konstrukt. Sie stellen für den Fremdsprachenlernenden einen Wegweiser durch das Dickicht der Vielfältigkeit der deutschen Sprache sowie einen Orientierungspunkt für die individuelle Nutzung dar. In italienischen Lerner-Grammatiken und Lehrbüchern gehören zwar auch gesprochensprachliche Phänomene (vor allem Dialog- und Modalpartikeln) mittlerweile zum Repertoire, klammern aber andere wichtige Aspekte der Gegenwartssprache grundsätzlich aus. Die syntaktisch unterschiedlichen Verwendungsweisen von *weil*<sup>39</sup> oder Verbzweitstellung nach Korrektiv- und Restriktivsätzen mit *obwohl*<sup>40</sup> werden erst gar nicht thematisiert. Steht dies nicht im Widerspruch zur alltäglichen Sprachwirklichkeit in Deutschland? Koordinierendes *weil* z.B. wird ja gerade in der Sprachrealität von Modellsprechern in Rundfunk und Fernsehen benutzt.<sup>41</sup> Oder will man Schülern und Studierenden nur jenes – dem lebendigen Sprachgebrauch meist fernes – Deutsch beibringen, wie es in den Lehrbüchern oft anzutreffen ist, nur um jene Zielmarken zu erreichen, die erwartete Sprachkompetenzen klar benennen und überprüfbar machen? Wäre es nicht einen Versuch wert, bei der Vermittlung sprachlicher und grammatischer Grundkenntnisse mehr Mut, mehr Offenheit zu zeigen, als dies manchmal der Fall ist? Wo bleibt der Mut der Dozenten zu aktuellem, unkonventionellem Fremdsprachenunterricht, der über rein sprachliche Lernziele hinausgeht?

Wir haben es in diesem konkreten Fall mit *subsistenten*, d.h. «nicht-formulierten» Normen zu tun, die im Gegensatz zu den *kodifizierten* Normen, die «ausgesprochen oder schriftlich fixiert» sind<sup>42</sup>, dem Handelnden im sozialen und gesellschaftlichen Leben einen gesprochen-sprachlichen Spielraum zugestehen, der unterschiedlich besetzt und

<sup>39</sup> Vgl. C. Gohl, S. Günthner, *Grammatikalisierung von weil als Diskursmarker in der gesprochenen Sprache*, in «Zeitschrift für Sprachwissenschaft», 18/1 (1999), S. 39-75.

<sup>40</sup> Vgl. S. M. Moraldo, *Der Korrektivsatz im Deutschen nach obwohl oder Vom Konnektor zum Diskursmarker*, in *Deutsch: lokal – regional – global*, hg. von J. Dabrowska-Burkhardt, L. M. Eichinger und U. Itakura, Narr, Tübingen 2017, S. 327-339 und S. M. Moraldo, *Obwohl ... Nein, danke. Zur restriktiven und korrektiven Diskursmarkierung in der deutschsprachigen Literatur vom 19. bis 21. Jahrhundert*, in *Sprachwandel. Perspektiven für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, hg. von S. M. Moraldo, Universitätsverlag Winter, Heidelberg 2018, S. 161-205.

<sup>41</sup> Zu unterscheiden wäre natürlich zwischen dem Standard der Schriftsprache und dem mündlichen Gebrauch dieser Konstruktionen.

<sup>42</sup> K. Gloy, *Norm*, in *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*, Band 3.1, hg. von H. Steger und H. E. Wiegand, de Gruyter, Berlin-New York 1987, S. 119-124:122 und 121.

dementsprechend auch interpretiert werden muss.<sup>43</sup> Sie dürfen auf der einen Seite nicht an der normativen Schriftlichkeit gemessen werden, denn aus sozial-kommunikativer Perspektive können sie von den Nutzern funktional eingesetzt werden. Auf der anderen Seite lassen sich aber solche vermeintlichen Abweichungen von der Schriftnorm nur auf der Folie der statuierten, expliziten Normen exakt bestimmen. Damit rücken sie auch zugleich die standardsprachliche Norm in den Blick, auf deren Grundlage das Beziehungsgeflecht erst determiniert werden kann. Die metasprachliche Reflexion setzt hier an, denn der Rezipient wird mit einer schriftsprachlichen Existenzform konfrontiert, die von der in den Regelwerken zugrunde gelegten Schreibweise (mehr oder weniger) stark abweicht.

Welche Konsequenzen ergeben sich dadurch für einen modernen DaF-Unterricht? Wenn die Forschung das theoretische Instrumentarium zur Verfügung stellt und «Sprachwandelprozesse als Gegenstand der sprachdidaktischen Reflexion erörtert»<sup>44</sup>, wie kann dann damit allgemein unterrichtspraktisch erfolgreich gearbeitet werden? Tatsache ist, dass die deutsche Sprache als genuiner Gegenstandsbereich sowohl des Deutsch- als auch des DaF-Unterrichts Wandlungsprozessen unterliegt. Man denke zum Beispiel an kommunikative Praktiken aus den sogenannten Neuen Medien wie Blog, Twitter, Snapchat, WhatsApp etc., die «dem Schreiben Eigenschaften des gesprochenen Wortes» verleihen<sup>45</sup>, die Schrift zu einem Medium synchroner wie asynchroner Interaktivität werden lassen und deren sprachliche Besonderheiten im Deutschwie im DaF-Unterricht ein breites Spektrum an Unterrichtskonzepten eröffnen, um angemessen reflektiert zu werden. «Die Konsequenz der Sprachdidaktik», so Fandrych (2014), kann jetzt nicht darin bestehen, «die neuen Stile und Kommunikationsformen als ‚normwidrig‘ oder ‚schlecht‘ zu ignorieren», sondern sie muss vielmehr «mit den neuen Kommunikationsweisen angemessen und explizit umgehen, ihre Eigenarten und ihren kommunikativen oder symbolischen Wert ernst nehmen – und entsprechend nutzen». Die unterschiedliche Setzung von Normen

<sup>43</sup> An anderer Stelle spricht K. Gloy, *Sprachnorm*, in *Lexikon der Germanistischen Linguistik*, hg. von H.-P. Althaus, H. Henne und H. E. Wiegand, Niemeyer, Tübingen 1980, S. 368, von den «statuierten N[ormen]», d.h. den «explizit vereinbarten oder der öffentlich gesetzten Normen» im Unterschied zu den «subsistenten N[ormen]», und zwar «in den Fällen normativen Erwartens [...], das nicht durch entspr[echende]. N[orm]-Institutionalisierungen abgedeckt ist».

<sup>44</sup> E. Neuland, *Aktuelle Sprachwandelprozesse als Gegenstand der Reflexion im DaF-Unterricht*, in *Sprachwandel. Perspektiven für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, hg. von S. M. Moraldo, Universitätsverlag Winter, Heidelberg 2018, S. 29-48:29.

<sup>45</sup> A. Krommer, *Neue Medien im Deutschunterricht*, in «Deutschunterricht», 6 (2008), S. 4-8:5.

muss beschrieben und erklärt werden, «insbesondere dort, wo implizite Normen als innovative Sprachformen in Konkurrenz zu den expliziten Normen treten»<sup>46</sup>. Variation ist und bleibt ein wichtiges Gegenstandsfeld eines zeitgemäßen Sprachunterrichts (Deutsch als Mutter-, Zweit- oder Fremdsprache) nicht nur an Schulen, sondern auch an Hochschulen und Universitäten. Doch erst «eine systematisch, linguistisch wie didaktisch fundierte Sprachreflexion und Sprachlehre eröffnen die Möglichkeit», eben solche Erfahrungen «bewusst zu machen und für die kompetente Beherrschung der Zielsprache zu nutzen»<sup>47</sup>.

## 5. Fazit

Der Schulunterricht kann sehr viel dafür tun, um den Übergang von der weiterführenden Schule in die Universität oder die berufliche Ausbildung zu erleichtern und so produktiv wie möglich für die Bildungsbiographie der Schüler zu nutzen. Er muss ihre Neugier auf wichtige Tatbestände wecken, Fragen nach Begründungen und Zusammenhängen stellen, sie dabei unterstützen, neue Kompetenzen auszubilden, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten kontinuierlich zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen mag auf dem Weg dahin zwar nur ein Mosaiksteinchen sein, doch zusammen mit vielen anderen fördert sie die persönliche Entwicklung eines jeden einzelnen Schülers beim Erwerb von Können und Wissen, das er/sie benötigt, um sich in der globalisierten Welt besser zu orientieren, begründete Entscheidungen zu treffen und schließlich auch Aufgaben und Situationen angemessen zu bewältigen. In einer vernetzten Welt, in der Handel, Politik und Kommunikation über Ländergrenzen hinweg betrieben werden, entstehen neue Sprachanforderungen. «Durch den Wandel der Kommunikationskultur und die neue Vielfalt auch in den Medien genutzter Sprachstile», schreibt Fandrych, «kann sich der Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) heute nicht mehr auf die Vermittlung einer Standardvarietät beschränken»<sup>48</sup>. Kommunikationskompetenz in mehrsprachigen Kontexten ist schon seit längerem die Zielvorgabe der Bildungsministerien. Phänomene der *Gesprochenen*

<sup>46</sup> E. Ziegler, *Subsistente Normen und Sprachkompetenz: ihre Bedeutung für den Deutschunterricht*, in Bulletin VALS-ASLA» 94 (2011), S. 69-85:70.

<sup>47</sup> E. Neuland, *Variation im heutigen deutsch: Perspektiven für den Unterricht. Zur Einführung*, in *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*, hg. von Eva Neuland, Lang, Frankfurt a. M. 2006, S. 9-27:13 (kursiv von E. N.).

<sup>48</sup> C. Fandrych, *Verschiedene Kontexte leben. Welches Deutsch? Deutsch im DaF-Unterricht*, 2014, unter: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/sta/20456327.html> (Letzter Zugriff 23.08.2019).

*Sprache* und *Diskursfähigkeit*, d.h. die funktionale kommunikative Bewältigung komplexer Situationen und Problemstellungen, wie sie sich in der realen Welt und im Alltag präsentieren, die Schaffung lebensnaher Kommunikationssituationen, in denen Wortschatz und sprachliche Strukturen situativ und kontextuell eingebunden werden, und schließlich Sprachreflexion, d.h. die Entwicklung sprachreflexiver Kompetenzen als eigenständiger Lernbereich im DaF-Unterricht («Schließlich wollen die Lerner wissen, wie und warum man heute in der Zielsprache spricht/schreibt, was im Gebrauchswandel begriffen und vielleicht noch nicht festgeschrieben ist»<sup>49</sup>), sind drei ausdifferenzierte ‚Felder‘, die meiner Ansicht nach den DaF-Unterricht in Italien optimieren und eine Debatte anregen sollten, wie sie die Fremdsprachendidaktik beeinflussen und in Lehr- und Lernprozesse integriert werden können.

<sup>49</sup> E. Neuland, *Aktuelle Sprachwandelprozesse als Gegenstand der Reflexion im DaF-Unterricht*, in Sprachwandel, a.a.O., S. 35.