

Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache?

Susanne Günthner

1. Einleitung

Mit der kommunikativen Wende in der Fremdsprachenforschung und -didaktik bahnte sich zugleich eine Hinwendung zur Vermittlung alltagssprachlicher Kompetenzen, zur Mündlichkeit und damit zur Arbeit mit Alltagsdialogen an. Die Auseinandersetzung mit Grammatik und die Grammatikvermittlung traten in den Hintergrund. Kommunikative Kompetenz – so die Grundannahme – kann durch dialogisches Handeln und kommunikative Übungen erworben werden. Grammatik wurde als von den kommunikativen Fertigkeiten losgelöste »Nebensache« behandelt.¹

In den letzten zehn Jahren haben Fragen der Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht wieder stärkere Beachtung gewonnen (siehe u. a. Gross/Fischer 1990; Harden/Marsh 1993; Redder 1995; Völzing 1995; Thurmair 1997). Marlene Rall (1990: 23) schreibt im Handbuch zum Lehrwerk *Sprachbrücke 1*: »Grammatik ist nicht mehr ein Tabu. Über Grammatik darf gesprochen werden«. Doch ist das *Was* und *Wie* der Grammatikforschung und -vermittlung im Bereich Deutsch als Fremdsprache

noch alles andere als geklärt (hierzu auch Thurmair 1997; Reershemius 1998).

Betrachtet man den Erwerb der »kommunikativen Kompetenz« weiterhin als das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts, so ist eine Auseinandersetzung mit Erkenntnissen der Gesprochene-Sprache-Forschung erstrebenswert. Deren Analysen grammatischer Strukturen im tatsächlichen kommunikativen Gebrauch sind für die Deutsch als Fremdsprache-Forschung und -Vermittlung insofern von Relevanz, als die Ausrichtung an grammatischen Strukturen in der Sprachwirklichkeit, und damit die Orientierung an der Alltagssprache und ihrer situationsspezifischen Variabilität, den Interessen an einem kommunikativ orientierten Sprachunterricht entgegenkommen.

Im vorliegenden Beitrag möchte ich Anknüpfungspunkte zwischen der Gesprochene-Sprache-Forschung und dem Fach Deutsch als Fremdsprache aufzeigen und zugleich mögliche Frage- und Problemfelder umreißen. Dabei werde ich veranschaulichen, daß grammatische Fertigkeiten und grammatisches Wissen wesentliche Bestandteile der kommunikativen Kompetenz sind; Alternativen wie

¹ Siehe u. a. Jenny Thomas (1983: 100), die in ihrem einflußreichen Artikel »Cross-Cultural Pragmatic Failure« die Grammatik als außerhalb des »language in use« stehend betrachtet.

etwa »grammatische Regeln oder kommunikativer Fremdsprachenunterricht« entpuppen sich als Scheinalternativen und verdecken wesentliche Frage- und Problemfelder im Zusammenhang mit der Fremdsprachenvermittlung (hierzu auch Helbig 1993: 21).

2. Zentrale Fragestellungen bei der Erforschung der Strukturen gesprochener Sprache

Auch wenn es seit dem 19. Jahrhundert immer wieder Versuche bestimmter Forschungsrichtungen sowie einzelner SprachwissenschaftlerInnen gab, gesprochene Sprache zum Ausgangspunkt ihrer Untersuchungen zu machen (hierzu zählen neben dialektologischen und phonetischen Arbeiten die im 19. Jhd. innerhalb der Umgangssprachenforschung entstandenen Arbeiten zur gesprochenen Sprache), so kam erst mit der sog. »pragmatischen Wende« der Linguistik in den 70er Jahren und durch den Einfluß der Konversations- und Diskursanalyse, der funktional-pragmatischen Grammatiktheorie und der funktionalen Syntax eine systematische Zuwendung zur gesprochenen Sprache auf (hierzu u. a. Auer 1993a; Günthner 1998). Dabei zeigte sich, daß auch die gesprochene Sprache Regelmäßigkeiten aufweist, die zugleich in engem Zusammenhang mit spezifischen Diskurs- und Kognitionsfaktoren stehen.¹ Die Gesprochene-Sprache-Forschung greift bei ihren Analysen grammatischer und interaktiver Verfahren in Alltagskonversationen u. a. folgende Fragestellungen auf, die für die Fremdsprachenforschung und -vermittlung relevant sind:

1. Die Frage nach den Unterschieden zwischen geschriebener und gesprochener Sprache:

Hierbei werden die unterschiedlichen Bedingungen der Produktion und Rezeption mündlicher und schriftlicher Sprache diskutiert. Aspekte wie die räumliche Kopräsenz der Teilnehmenden und die Synchronisierung zwischen Sprecherin und Hörer, die dialogische Einbettung von Sprache in ein Gespräch, zeitliche Flüchtigkeit und Irreversibilität sowie kognitive Elemente (wie Erinnerungsvermögen) sind alle samt Faktoren, die hier zu erwähnen sind.

2. Fragen nach den Funktionen grammatischer Strukturen:

Grammatische Strukturen werden nicht losgelöst von ihren Funktionen untersucht, sondern als Ressourcen betrachtet, die SprecherInnen zur Kommunikation von Bedeutung zur Verfügung stehen.

3. Aspekte des Zusammenhangs grammatischer Strukturen und Gattungen bzw. Textsorten:

Hierbei wird der Frage nachgegangen, inwiefern bestimmte Grammatikphänomene (wie Verb Spitzenstellung, historisches Präsens, Hauptsatzstellung in Nebensätzen etc.) gattungsspezifisch verwendet werden, bzw. inwiefern die Funktion einer grammatischen Form je nach Textgattung variiert.²

4. Fragen nach Variabilität und Normiertheit:

Auch wenn es sich (wie bereits Behagel 1924 ausführte) bei der Grammatik des gesprochenen Deutsch keineswegs um ein von der geschriebenen

1 Siehe u. a. die Arbeiten von Weiss (1975), Auer (1993a, b; 1997), Ehlich (1986; 1991), Hoffmann (1991, 1992), Rehbein (1992), Scheutz (1997), Schlobinski (1992, 1997), Günthner (1993, 1996), Selting (1993, 1994), Uhmman (1997) sowie die einführende Darstellung von Schwitalla (1997).

2 Siehe hierzu u. a. Sandig (1991), Schlobinski (1992), Günthner (1998).

Sprache getrenntes System handelt,¹ so zeichnen sich dennoch grammatische Phänomene und Regelmäßigkeiten in der gesprochenen Sprache ab, die von traditionellen Grammatiken und auch Lernergrammatiken entweder ignoriert oder aber als »ungrammatisch« deklariert werden. Dieser Umstand, daß wir in unserer gesprochenen Alltagssprache syntaktische Strukturen verwenden, die sich von den Normen der deutschen Standardgrammatik abheben, hat zu neuen Reflexionen über grammatische Normbildung und Aufgaben einer Grammatik geführt (Sandig 1973, Hoffmann 1998).

All diese Fragestellungen sind von Relevanz für die Deutsch als Fremdsprache-Forschung wie auch für einen Deutschunterricht, der bestrebt ist, grammatische Strukturen im Zusammenhang mit ihrem Gebrauch zu vermitteln und sich dabei an der tatsächlichen Sprachwirklichkeit (schriftlich wie auch mündlich) zu orientieren (vgl. hierzu Redder 1990; 1995).

3. Gesprochene Sprache in Lehrwerken

Die pragmatische Wende und der damit einhergehende Anspruch der Berücksichtigung der Sprachwirklichkeit im Diskurs haben u. a. in der Sprachwissenschaft dazu geführt, daß grammatische Strukturen in Zusammenhang mit ihrem Gebrauch in der Alltagssprache berücksichtigt werden und daß neuere Grammatiken mittlerweile die Ergebnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung in ihre Darstellungen zur Grammatik des Deutschen einbeziehen: So hat Weinrichs Textgrammatik (1993: 819ff.) ein spezielles Kapitel zur »Syntax des Dialogs« und damit zum »Gebrauch der Sprache in

mündlichen Sprachspielen«, die IDS-Grammatik (Zifonun et al. 1997) beschreibt die Grammatik von »Text und Diskurs« und geht hierbei u. a. auf Spezifika gesprochener Sprache ein, die Lernergrammatik *Grammatik mit Sinn und Verstand* (Rug/Tomaszewski 1997) hat ein eigenes Kapitel zur »Gesprochenen Umgangssprache« und *Grammatik in Feldern* (Buscha u. a. 1998) geht ebenfalls gelegentlich auf Strukturen des gesprochenen Deutsch ein.

Auch aus Deutschlehrwerken sind an der Alltagssprache orientierte Dialoge und Hörtexte nicht mehr wegzudenken.² Durch das Lesen und Hören dieser Gesprächsepisoden sollen Lernende mit Phänomenen des gesprochenen Deutsch vertraut gemacht und in die Lage versetzt werden, an mündlicher Kommunikation in der Zielsprache erfolgreich teilzunehmen. Allerdings vermißt man in den meisten – auch neueren – Lehrwerken spezielle Einheiten zu Unterschieden zwischen dem gesprochenen und geschriebenen Deutsch (*Deutsch Aktiv 3* ist meines Wissens das einzige Lehrwerk, das eine eigene Einheit mit Übungen zu grammatischen Unterschieden im geschriebenen und gesprochenen Deutsch enthält).

Eine detaillierte Betrachtung von Lehrwerkdialogen und Hörtexten verweist auf eine Spannbreite, die von relativ authentischen Gesprächen bis zu stark konstruierten, künstlichen Dialogen reicht. Schauen wir uns exemplarisch einen Dialog an, der dem Lehrwerk *Wege* (einem Deutsch als Fremdsprache-Lehrbuch für die Mittelstufe und Studienvorbereitung) entstammt und als Hörtext auf Kassette präsentiert wird:

1 Hierzu auch Klein (1985).

2 Zur Authentizität von Lehrwerkdialogen siehe auch Weijenberg (1980), Redder (1990).

Mensaessen (Gespräch)

A: Kommst du mit zur Nassestraße – zur Mensa?

B: Nein, wirklich nicht, auf den Fraß kann ich verzichten. Davon krieg ich immer nur Magenschmerzen.

A: So schlimm ist es ja nun auch nicht. Ich find' das Mensaessen eigentlich ganz o.k., und vor allem ist es billig. Du brauchst ja auch nicht unbedingt immer den billigen Eintopf essen, oder?

B: Oft reicht's aber nur zu diesen 3 Mark für den Eintopf. Uhh, wenn ich an dieses Zeug denke: die Bockwurst, die Erbsen, oder dieser klebrige Nudelsalat – igitt, und was es sonst noch an Unverdaulichem gibt – ich sag's dir, das liegt mir danach noch stundenlang im Magen.

A: Ja, aber zum Bauchfüllen ist sogar der Eintopf o.k., und der kostet eben nur 3 Mark. Außerdem kannst du ja auch abwechseln. Ich find' eigentlich schon das Stammessen ganz lecker – und echt billig, 3 Mark 80.

B: Ach komm, hör doch auf, das bißchen Salat, das ständig verkochte Gemüse und diese ewigen Kartoffeln. Das hängt mir zum Hals raus. Und das Fleisch taugt wirklich wenig, ist viel zu fett.

A: Bist Du aber verwöhnt! Du hast wohl daheim täglich Steaks oder so was bekommen. Ich find' das Stammessen wirklich akzeptabel. Und außerdem: Das Essen 2 im 1. Stock zu 5 Mark ist ja auch im Angebot. Und darüber kannst du nun wirklich nicht motzen. In den Studentenlokalen in der Innenstadt ist das Essen wirklich nicht viel besser – nur viel teurer.

B: Und was machen, wenn man sich die 5 Mark auf Dauer nicht leisten kann?

A: Also, das kannst du dir doch sehr wohl leisten. Gib halt einfach nicht so viel Geld für Zigaretten aus – und leist' dir dafür ein Mensaessen 1. Klasse. Das ist viel gesünder.

B: Ja, dann ist da noch die elend lange Warterei, die blöden Schlangen. Da geht 'ne Menge Zeit drauf.

A: Du scheinst ja ein echt fleißiger Student zu sein. Nur keine Viertelstunde verlieren. Und im übrigen – such' dir halt die Zeiten aus, wo der Andrang nicht so groß ist. Wenn du kurz vor 12 oder nach

halb 2 kommst, kommst du auch ziemlich schnell dran.

B: Vielleicht, aber außerdem widern mich diese Räume an, diese langen Tische, diese ganze unpersönliche Atmosphäre. Man sitzt oft so isoliert herum und schiebt sich das Zeug in den Mund.

A: Klar, die kommen fast alle in Cliques in die Mensa. Deswegen hab' ich dich ja zum Beispiel gefragt, ob du mitkommst.

B: (zögernd/unwillig): Ach, ich weiß nicht.

A: Also, weißt du was? Wer wirklich Kohldampf und wenig Geld hat, der geht einfach in die Mensa. Es gib nun mal keine Alternative. So, ich hab' Hunger. Tschüss.

(Auf prosodische Merkmale dieses als Hörtext präsentierten Alltagsdialogs, wie die unnatürlich wirkende Intonation, die langen Pausen zwischen den Sprecherwechseln und die teilweise sehr markierte Akzentuierung, werde ich nicht näher eingehen.)

Dieser Dialog ist insofern bezeichnend für zahlreiche (konstruierte) Lehrwerkdialekte, als er gewisse Aspekte gesprochener Sprache aufgreift und teilweise sogar überstrapaziert, andere Aspekte gesprochener Sprache dagegen fehlen. So finden sich im vorliegenden Text folgende für das gesprochene Deutsch typische Erscheinungen:

– *Modalpartikeln*: »ja«, »aber«, »eben«, »doch«, »halt«, »mal«;

– *Dialogpartikeln*: »ja aber«;

– *Interjektionen* und *Ausrufe* wie »uhh«, »igitt«, »ach komm«, »Ach ich weiß nicht«;

– *elliptische Sätze* wie »Und was machen, wenn man sich die 5 Mark auf Dauer nicht leisten kann?«;

– *Linksversetzungen* wie »Und der Vitamingehalt, der ist sowieso gleich Null«;

– *Verbspitzenstellungen* wie »ist viel zu fett«; »wollt ja nur mal fragen«;

– *Vor-Vorfeld-Konstruktionen*. Hierzu zählen Adverbiale im Vor-Vorfeld wie: »Und außerdem: Das Essen 2 im 1.

Stock zu 5 Mark ist ja auch im Angebot«, »Und im übrigen – such dir halt die Zeiten aus, wo der Andrang nicht so groß ist«, »Klar, die kommen fast alle in Cliques in die Mensa«. Es finden sich aber auch komplexe Strukturen wie Adverbialsätze in der Vor-Vorfeld-Position: »wenn ich an dieses Zeug denke: die Bockwurst, die Erbsen, oder dieser klebrige Nudelsalat – igitt, und was es sonst noch an Unverdaulichem gibt – ich sag's dir, das liegt mir danach noch stundenlang im Magen«.

Darüber hinaus zeichnet sich der Dialog durch für das gesprochene Deutsch typische Enklisen (»reichs« und »kannste«) und Apokopen bzw. Tilgungen des Schwach-Lautes in Endsilben (»ich find'«, »leist' dir«, »hab' ich«, »ich hab«) aus. Er ist ferner angereichert mit bestimmten lexikalischen Elementen und Phrasen, die eine informelle Situation kommunizieren, wie »Fraß«, »hängt mir zum Hals raus«, »ach komm, hör doch auf«, »die blöden Schlangen«, »Bauchfüllen«, »motzen«, »o. k.«, etc.

Andere typische Phänomene gesprochener Sprache – insbesondere dialogische Aspekte wie Hörersignale, Zögerungspartikel, Überlappungen, Neubeginne etc. – fehlen dagegen ganz, was dazu beiträgt, daß der Hörtext sehr konstruiert und unnatürlich klingt.

Eine Durchsicht der Dialoge in den Lehrwerken der Grundstufe II und Mittelstufe von *Deutsch aktiv, Lernziel Deutsch, Stufen, Themen neu, Unterwegs* und *Wege*, die allesamt betonen, daß sich ihre dialogischen Texte an original gesprochene Texte anlehnen, ergibt folgendes Bild:¹

Konventionen und Strukturen gesprochener Sprache, die häufig aufgegriffen werden:

- Modalpartikeln (*aber, denn, doch, halt, ja, mal, schon, etc.*);
- Dialogpartikeln (*ja, also, ach nein, naja, ach was, etc.*);
- Interjektionen (*nein!, unglaublich!*) und expressive Ausrufe (*Einfach toll!*);
- elliptische Sätze, wie *Ich auch, Mal sehen, Eigentlich schon*;
- Vokative, wie »Du, ich habe gestern abend den ›Fitzcarraldo‹ von Werner Herzog gesehen«.

Diese Elemente, die typische Bestandteile von Lehrwerkdialogen bilden, scheinen eng verwoben mit unseren Vorstellungen gesprochener Sprache zu sein.

Konventionen und Strukturen gesprochener Sprache, die gelegentlich aufgegriffen werden:

Hierunter fallen einerseits Aspekte *dialogischen Sprechens*, wie:

- Satzabbrüche;
- sprecherbezogene Elemente, wie Korrekturen, Zögerungselemente, gefüllte Pausen;
- hörerbegogene Elemente, wie Hörersignale (sowohl Zeichen, die signalisieren, daß man aufmerksam zuhört, wie auch Zeichen, die markieren, daß man den Redezug übernehmen will);
- interaktive Elemente: Überlappungen, Kämpfe um das Rederecht;
- kollaborative Konstruktionen, wie
A: »Jeder Verleger muß Rücksicht nehmen«.
B: »Damit er Geschäfte macht ...«.

Diese interaktiven Aspekte mündlicher Kommunikation findet man vor allem in Lehrwerken, die tatsächlich authentische

1 Die folgende Auflistung der Phänomene gesprochener Sprache versteht sich keineswegs als vollständige Liste sämtlicher Merkmale gesprochener Sprache. Einen guten Überblick über Aspekte des gesprochenen Deutsch liefert Schwitalla (1997).

Texte (z. B. Rundfunkinterviews etc.) wiedergeben.

Zu denjenigen Strukturen gesprochener Sprache, die gelegentlich in Lehrwerkdialogen aufgegriffen werden, gehören andererseits auch folgende *syntaktische Verfahren*:

- Ausklammerungen, wie »Es fing mit Thomas an, einem Freund«;
- (eigentliche und uneigentliche) Verbspitzenstellungen, wie »Kann ich verzichten auf den Fraß«, »Bin ja vorbestraft«;
- Linksversetzungen, wie »Aber Charlys Schwester, die hat einen Freund, der arbeitet als Redakteur....«;
- Freie Themen, wie »Diese Hausarbeit, mir ist das alles zuviel«;
- Adverbien, Adverbialausdrücke und Adverbialsätze im Vor-Vorfeld, wie »Also ganz ehrlich: Das Eintrittsgeld ist zu schade dafür«; »Also, wenn ich mirs so überlege: schlecht wäre es für uns zwei nicht«;
- die Verwendung der Artikelwörter *der, die, das* als Personalpronomen;
- Inhaltssätze, die ohne einleitendes *daß* bzw. *ob* stehen, wie »Heute wissen wir: Frauen können genauso gute Ingenieure sein«.

Konventionen und Strukturen gesprochener Sprache, die vollständig ausgeklammert werden:

- Verbzweitstellung in Adverbialsätzen (insbesondere in *weil-* und *obwohl-*Sätzen);
- nicht-standardsprachliche Possessivkonstruktionen, wie »der Maria ihr Haus«, »dem Bäcker sein Hut«;
- Apokoinu-Konstruktionen (»Drehsätze«), wie »das war der Film war das«.

Zusammenfassend zeigt sich somit, daß in den Dialogen und Hörtexten zwar gewisse syntaktische Phänomene der ge-

sprochenen Sprache (wie Linksversetzungen, Adverbialsätze im Vor-Vorfeld, Verbspitzenstellungen, etc.) auftreten, diese jedoch in keinem der genannten Lehrwerke systematisch erläutert werden. Dies erstaunt umso mehr, als sie ja teilweise von den bislang erworbenen, an der Schriftsprache orientierten grammatischen Strukturen abweichen. Die einzigen Phänomene gesprochener Sprache, die in den Lehrwerken systematisch aufgegriffen und geübt werden, sind Modalpartikeln. Ferner werden manche dieser Strukturen (wie die Verbspitzenstellung) in einigen Dialogen geradezu überstrapaziert und in Kontexten verwendet, die über die im tatsächlichen gesprochenen Deutsch vorzufindenden hinausreichen. Andere Aspekte, die typisch für das gesprochene Deutsch sind, fehlen dagegen. Die Ursachen dafür, daß bestimmte Phänomene des gesprochenen Deutsch gehäuft aufgegriffen werden, andere dagegen nur selten auftreten und wieder andere systematisch ausgespart bleiben, werden weder in den Lehrwerken noch in den Lehrerhandbüchern thematisiert. Sie scheinen wohl zum Teil darin zu gründen, daß man aus didaktischen Erwägungen die Lernenden nicht überfordern will. Dies erklärt jedoch nicht die auffällige Diskrepanz zwischen dem, was man in den Dialogen bzw. Hörtexten an grammatischen Strukturen gesprochener Sprache tatsächlich vorfindet (z. B. Linksversetzungen, Freie Themen, Verbspitzenstellungen und Vor-Vorfeld-Konstruktionen), und dem, was in den Lehrwerken bzw. Grammatikdarstellungen tatsächlich aufgegriffen und erläutert wird. (In einem Gespräch, das ich mit Deutsch als Fremdsprache-Lehrenden und einem Lehrwerkautor zu diesem Thema führte, wurde betont, daß ein wesentliches Problem im Zusammenhang mit Strukturen des gesprochenen Deutsch darin liege, daß man als Deutschlehrende/r zu diesem Bereich »nichts an der

Hand habe« bzw. keine Ergebnisse vorlägen, »die didaktisch aufbereitet werden könnten«. Ein Defizit, dem sich die Fremdsprachenforschung zu stellen hat.) Das systematische Fehlen bestimmter syntaktischer Strukturen des gesprochenen Deutsch, wie der Verbzweitstellung in Adverbialsätzen, verweist auf ein weiteres Problem, mit dem ein an der gesprochenen Sprache orientierter Deutsch als Fremdsprache-Unterricht konfrontiert ist: das Problem grammatischer Normen. Dies betrifft die Frage, inwiefern syntaktische Strukturen, die zwar für das gesprochene Deutsch typisch sind, doch von den an der Schriftsprache orientierten Grammatiken als »ungrammatisch« eingestuft werden, in einem kommunikativen Unterricht ihren Platz haben oder außen vor bleiben sollen.¹

4. Aspekte des gesprochenen Deutsch am Beispiel der Verbzweitstellung in *weil-* und *obwohl-*Konstruktionen

Anhand des im gesprochenen Deutsch weit verbreiteten Phänomens der Verbzweitstellung in Nebensätzen möchte ich nun Aspekte grammatischer Normen und deren Relevanz für den Deutschunterricht näher beleuchten und zugleich mögliche Fragestellungen aufzeigen, die sich aus den Ergebnissen der Gesprochene-Sprache-Forschung für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht ergeben.

Das Deutsche, das Verbzweitstellung als grundlegende Wortstellung in selbständigen Satzkonstruktionen hat, markiert

subordinierende Teilsätze durch Endstellung des finiten Verbs und liefert somit ein relativ klares syntaktisches Signal der grammatischen Inkorporation eines Teilsatzes in einen andern (vgl. König/Van der Auwera 1988). Folglich erfordern auch – so die deutsche Grammatik – Kausal- und Konzessivsätze, die durch »subordinierende« Konjunktionen wie *weil* und *obwohl* eingeleitet werden, die Endstellung des finiten Verbs:

»Sie ist schon nach Hause gegangen, weil sie starke Kopfschmerzen hatte.«

»Ich gehe spazieren, obwohl es heftig regnet.«

Im gesprochenen Deutsch treten jedoch gehäuft *weil-* und *obwohl-*Konstruktionen auf, die diese grammatische Norm mißachten und die sogenannte Hauptsatzstellung aufweisen:

»Der hängt total an ihr. (-) weil (.) der macht doch alles für sie. »

»Ich trinke noch ein Glas. (-) obwohl (.) ich hab ja schon zwei getrunken.«

Im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht stehen die Lehrenden somit vor der paradoxen Situation, daß sie bei Lernenden Konstruktionen korrigieren (müssen), die zum Repertoire gesprochen-sprachlicher Strukturen im Deutschen gehören und denen die Deutschlernenden außerhalb des Unterrichts ständig begegnen.

Trotz ihrer weiten Verbreitung in der gesprochenen Sprache werden diese syntaktischen Konstruktionen von zahlreichen Grammatiken zur deutschen Sprache (Brinkmann 1971; Heidolph/Flämig/Motsch 1984; Admoni 1982; Duden

1 Mit der Frage »Welches Deutsch lehren wir?« befaßt sich u. a. das *Jahrbuch DaF* (1997). Zwar liegt hierbei der Fokus weniger auf den Unterschieden zwischen geschriebenem und gesprochenem Deutsch als auf regionalen Varietäten; dennoch wird auch in diesem Zusammenhang das Problem der Diskrepanz zwischen den an der Schriftsprache orientierten Grammatiken und Lehrwerken und dem tatsächlich gesprochenen Deutsch angesprochen, vgl. Krumm (1997). Mit diesem Problem hat der Deutsch als Fremdsprache-Unterricht umzugehen.

Grammatik 1984;¹ Duden Sprachberatungsstelle; Helbig/Buscha 1986; Hentschel/Weydt 1994), von Lernergrammatiken (wie der Mittelstufengrammatik *Wege* (Latour 1988/92), Helbig/Buschas (1981) *Deutsche Grammatik – Ein Handbuch für den Ausländerunterricht* oder Rug/Tomaszewskis (Latour 1997) *Grammatik mit Sinn und Verstand*) und Deutschlehrwerken noch immer ignoriert oder aber als ungrammatisch abgehandelt. Die *Grammatik mit Sinn und Verstand* hat zwar ein spezielles Kapitel zur Grammatik der gesprochenen Umgangssprache, in dem spezifische Tendenzen des gesprochenen Deutsch aufgezeigt werden, doch beim Thema Konjunktionen wird die Verbzweitstellung in *weil*- und *obwohl*-Sätzen mit keinem Wort erwähnt. Die einzige Lernergrammatik, die meines Wissens auf Verbzweitstellung in *weil*-Sätzen (nicht jedoch auf *obwohl*-Sätze) eingeht, ist die *Grammatik in Feldern* (Buscha u. a. 1998: 57). Allerdings sind die Ausführungen zu den Funktionen der Verbzweitstellung in *weil*-Sätzen unzureichend. Mir ist außerdem kein Deutsch als Fremdsprache-Lehrwerk bekannt, das auf die Hauptsatzstellung in *weil*- und *obwohl*-Konstruktionen im gesprochenen Deutsch eingeht. Eine Ausnahme bildet die IDS-Grammatik (Zifonun u. a. 1997), die eine Grammatik von »Text und Diskurs« darstellt und die »Spezifika gesprochener Sprache aufgreift« (siehe auch Eisenbergs 1989 erschienenen *Grundriß der deutschen Grammatik*).

Doch handelt es sich bei *weil*+Verbzweitstellung und *obwohl*+Verbzweitstellung nicht etwa um Performanzentgleisungen, unkonzentriertes Sprechen oder sonstige Schludrigkeiten, sondern die Verbstel-

lungsvarianten (Verbzweit- und Verbendstellung) in *weil*- und *obwohl*-Konstruktionen haben im gesprochenen Deutsch bestimmte kommunikative Funktionen, die durchaus zu beschreiben und folglich auch zu vermitteln sind. Die folgenden Untersuchungsergebnisse basieren auf meinen empirischen Analysen zu *weil*- und *obwohl*-Konstruktionen im gesprochenen Deutsch (vgl. hierzu Günthner 1993, 1996, 1999).

4.1 *Weil*-Konstruktionen mit Verbend- und Verbzweitstellung

Verbendstellung in *weil*-Sätzen wird in der gesprochenen Sprache primär dann verwendet, wenn eine enge inhaltsbezogene Anbindung zwischen dem Hauptsatz und der mit *weil* gelieferten Begründung markiert wird. In diesen Fällen kann der mit *weil* eingeleitete Nebensatz – wie bei Subjunktionen üblich – sowohl dem Hauptsatz vorangestellt (»weil sie krank ist, bleibt sie zuhause«) wie auch nachgestellt sein (»sie bleibt zuhause, weil sie krank ist«).

Dagegen wird die Verbzweitstellung in *weil*-Konstruktionen verwendet, in denen nur eine lose Anbindung markiert werden soll bzw. in denen die mit *weil* eingeleiteten Begründungen nicht auf der Inhaltsebene, sondern im epistemischen oder sprechaktbezogenen Bereich liegen.

4.1.1 *Weil* mit Verbzweitstellung zur Markierung einer epistemischen Begründung:

Im Falle einer epistemischen *weil*-Konstruktion liefert der *weil*-Satz die Information, die zur Schlußfolgerung im vorausgegangenen (Teil)-Satz führt:

1 In der *Duden*-Grammatik (1995: 397) wird bereits auf den in der »gesprochenen Umgangssprache« zunehmenden Gebrauch von *weil* mit »Vorstellung des finiten Verbs« hingewiesen, der jedoch als »standardsprachlich nicht korrekt« bezeichnet wird.

Kaffeeklatsch

42B: er hängt einfach total an ihr. (–)
 43 weil ich merk das immer wieder.

Eine Verbendkonstruktion wäre hier nicht möglich bzw. würde eine andere Lesart implizieren:

* er hängt total an ihr, weil ich das immer wieder merk.

Der *weil*-Satz wäre dann die Begründung dafür, weshalb er an ihr hängt.

Auch im folgenden Beispiel liefert die *weil*-Äußerung die Wissens- und Erfahrungsgrundlage, die zu der in der vorausgegangenen Äußerung dargelegten Schlußfolgerung führt.

Frühstück

12A: der hat sicher wieder gsoffen. (–)
 13 weil(.)sie läuft total deprimiert durch die Gegend.

Mit der Äußerung »weil – sie läuft total deprimiert durch die Gegend.« signalisiert der Sprecher, daß das Deprimiertsein der Protagonistin die Grundlage für seine vorausgehende Vermutung (»er hat sicher wieder gsoffen.«) darstellt. Die Verbendstellung würde dagegen eine andere Lesart nahelegen: »der hat sicher wieder gsoffen, weil sie total deprimiert durch die Gegend läuft«. Die Tatsache, daß »sie deprimiert durch die Gegend läuft«, wäre dann der Grund für »sein Trinken«. Während also im Satz mit der Verbendstellung ein bestimmter Sachverhalt (»sie läuft total deprimiert durch die Gegend.«) als Grund für einen anderen Sachverhalt (»der hat wieder gsoffen.«) dargelegt wird, wird im Satz mit der Verbzweitstellung die Schlußfolgerung des Sprechers (»der hat wieder gsoffen.«) von einem Sachverhalt auf einen anderen geäußert.

4.1.2 Weil mit Verbzweitstellung zur Markierung einer Begründung im Sprechaktbereich:

Hier bezieht sich der *weil*-Satz nicht etwa auf den Sachverhalt der vorausgehenden

Aussage, sondern auf die Sprechhandlung selbst, die der/die SprecherIn soeben ausgeführt hat.

Betrachten wir hierzu folgendes Beispiel:

Kino

18H: und was gibts außer Cinema Paradiso.
 19 weil (–) DEN hab ich schon gesehen.

Mit der *weil*-Äußerung begründet der Sprecher, weshalb er die vorausgehende Frage gestellt hat.

Im folgenden Ausschnitt begründet die Sprecherin mit der *weil*-Äußerung ihre vorausgegangene Bitte bzw. Aufforderung:

Telefon

1 Anne: gehst du grad mal ans Telefon. (–)
 2 weil (.) ich kann grad nicht weg.

4.1.3 Weil mit Verbzweitstellung zur Markierung einer losen Verbindung zwischen dem *weil*-Satz und der vorausgehenden Äußerung:

Betrachten wir hierzu folgenden Gesprächsausschnitt:

Yang

54A: daß nicht die MÄNNER sagen,
 55 DU machst DAS und ICH mach DAS.
 56 weil=die=Männer=bestimmen=in=unserer=Welt=wer=welche=Arbeit=tut;
 57 und es geht darum,
 58 daß bei daß die Arbeit von Frau und Mann

Der *weil*-Satz in Zeile 56 ist nicht als Begründung des vorausgehenden und damit als Teil der zitierten Rede zu verstehen, sondern hier meldet sich wieder die Sprecherin selbst zu Wort.

Auch im folgenden Transkriptausschnitt liefert der *weil*-Satz nicht etwa eine Begründung für die vorausgehende Äußerung, sondern er wird hier im Sinne einer parenthetischen Begründung lediglich für einen bestimmten Teilbereich des vorausgegangenen Teilsatzes herangezogen:

Koedukation

55D: als das noch ein reines Mädchengymnasium war,

56 weil (.) das war bis eh ich glaub ja bis in die fünfziger

57 Jahre hinein ein reines Mädchengym[nasium;]

58K: [ahja.]

59D: da hatte es nen sehr sehr guten Ruf.

Überblick über die Ergebnisse der beiden Konstruktionstypen (weil mit Verbend- und weil mit Verbzweitstellung) im gesprochenen Deutsch:		
	weil mit Verbendstellung	weil mit Verbzweitstellung
<i>Diskursfunktion</i>	Markierung einer engen Anbindung zwischen Haupt- und <i>weil</i> -Teilsatz	Markierung einer losen Anbindung zwischen Haupt- und <i>weil</i> -Satz
	primär für Begründungen auf der Sachverhaltsebene	primär für Begründungen auf der epistemischen und Sprechaktebene sowie bei nur losen Verbindungen zur vorausgehenden Äußerung.
<i>Formale Merkmale</i>		
<i>syntaktische Merkmale</i>	Nebensatztransformationen sind möglich, wie die Umwandlung in einen Fragesatz oder in eine Adverbialphrase (»Aufgrund ihrer Krankheit bleibt sie zu Hause«)	Hauptsatzphänomene können auftreten (wie Linksversetzungen: »Ich bin am Sonntag zu Hause, weil meine Mutter (.) die feiert ihren Siebzigsten«)
<i>Position des weil-Teilsatzes</i>	Initial- (»Weil sie krank ist, bleibt sie zu Hause«) und Finalposition (»Sie bleibt zu Hause, weil sie krank ist«) sind möglich	nur Finalposition möglich (*»weil es kommt ein guter Film, was machst du heute abend«)
<i>pragmatische Merkmale</i>	<i>weil</i> -Teilsatz liegt im Skopus der illokutionären Kraft des Hauptsatzes	getrennte illokutionäre Kräfte; <i>weil</i> leitet eigene Sprechhandlungen ein

4.2 Obwohl-Konstruktionen mit Verbend- und Verbzweitstellung

Auch bei *obwohl* fungiert die Verbstellung in der gesprochenen Sprache als Mittel, unterschiedliche Bedeutungen zu signalisieren. Während *obwohl* mit Verbendstellung als Konzessivkonjunktion im

traditionellen Sinne verwendet wird: *er kommt, obwohl er keine Lust hat*, wird *obwohl* mit Verbzweitstellung in der gesprochenen Sprache in einer anderen Funktion verwendet, nämlich als Diskursmarker zur Signalisierung einer Korrekturhandlung¹:

1 Bei Diskursmarkern handelt es sich um typische Elemente der gesprochenen Sprache, die primär pragmatische Funktionen innehaben, indem sie dem Rezipienten Verstehensanleitungen geben, in welcher Beziehung das Folgende zum vorausgehenden Diskurs bzw. zur vorausgehenden Handlung steht. Eine zentrale Funktion von Diskursmarkern stellt die Markierung einer Korrekturhandlung dar; hierzu u. a. Hölker (1990), Fraser (1996).

1. »Ich komme dann morgen um zwei. (-) Obwohl (.) ich kann erst um drei«;
2. »Ich trinke noch ein Bier. (-) Obwohl (.) ich hab schon zwei getrunken«.

Würde im Falle von »*Ich trinke noch ein Bier. obwohl (.) ich hab schon zwei getrunken*« Verbendstellung stehen, so hätten wir eine konzessive Lesart: »*Ich trinke noch ein Bier, obwohl ich schon zwei getrunken hab*«, bei der sowohl »*ich trinke noch ein Bier*« wie auch »*ich habe schon zwei getrunken*« als gültig präsentiert werden. Doch im vorliegenden Falle des korrektiven *obwohl* liegen zwei getrennte Handlungen vor: Mit der *obwohl*-Äußerung wird in einem zweiten Schritt die vorausgehende Äußerung bzw. Sprechhandlung (»*Ich trinke noch ein Bier*«) in ihrer Gültigkeit zurückgenommen.

Während also *obwohl*-Konstruktionen mit Verbendstellung zur Markierung konzessiver Relationen verwendet werden, dienen *obwohl*-Konstruktionen mit Verbzweitstellung dazu, die Gültigkeit der vorausgehenden Äußerung einzuschränken bzw. diese vollständig zu korrigieren. So korrigiert H im folgenden Gesprächsausschnitt mit der *obwohl*-Äußerung seine vorausgehende Ablehnung des Angebots einer Tasse Tee:

Grüner Tee

44E: willsch mal probIERe?

45H: hm. ich mag kein grünen Tee.

46 (0,5)

47H: obwohl (-) GEB mir doch mal ne (-) h' halbe Tasse voll.

Wie bei *weil*-Konstruktionen mit Verbzweitstellung, so leiten auch *obwohl*-Äußerungen mit Verbzweitstellung – wie das vorliegende Beispiel veranschaulicht – eigene Sprechhandlungen ein. Hier wird mit *obwohl* ein Imperativ bzw. eine Aufforderung eingeführt.

Das korrektive *obwohl* kann aber auch von einem zweiten Sprecher zur Signalisierung einer Nichtübereinstimmung mit

der Äußerung des ersten Sprechers verwendet werden:

Sommerhitze

1K: das is echt s'BESTE BIER. (-)

2 ich mein von den alkoholfreien.

3 (-)

4H: hhm. obwohl es gibt schon BESSERE.

5 zum Beispiel BECKS is bei weitem TRINKBARER.

Diese sprecherübergreifende Verwendung von *obwohl* zur Markierung einer Nichtübereinstimmung kann als dialogische Weiterentwicklung des korrektiven *obwohl* betrachtet werden.

Obwohl eignet sich insofern als Vorlaufelement einer Nichtübereinstimmung, als es keinen expliziten Dissens (wie *nein* oder *stimmt nicht*) artikuliert, sondern aufgrund des potentiellen Zugeständnisses (des rhetorischen Einräumungscharakters) eine abgeschwächte und gesichtsschonendere Form der Dissensmarkierung darstellt (siehe S. 363).

Diese Ergebnisse zur Verwendung der beiden Verbstellungsvarianten in *weil*- und *obwohl*-Konstruktionen in der gesprochenen Sprache werfen Fragen des möglichen Einbezugs von Spezifika mündlichen Sprechens in den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht auf. Ein Deutschunterricht, der beabsichtigt, sich am tatsächlichen Gebrauch von Sprache im Alltag zu orientieren, sollte diese Verbstellungstypen und ihre Funktionen durchaus thematisieren und in diesem Zusammenhang auf Unterschiede zwischen syntaktischen Konstruktionen im gesprochenen und geschriebenen Deutsch aufmerksam machen. Bestimmte grammatische Ressourcen (wie die Verbstellung) werden im gesprochenen und geschriebenen Deutsch teilweise unterschiedlich verwendet: So kommt das korrektive *obwohl* mit Verbzweitstellung spezifischen Anforderungen gesprochener Sprache entgegen, indem es soeben gemachte Äußerungen ein-

Übersicht der obwohl-Konstruktionstypen (obwohl mit Verbend- und Verbzweitstellung im gesprochenen Deutsch:		
	obwohl mit Verbendstellung	obwohl mit Verbzweitstellung
<i>Diskursfunktion</i>	konzessives <i>obwohl</i> : trotz scheinbar widersprüchlicher Informationen werden die beiden Sachverhalte (im Haupt- und Nebensatz) als gültig vorgestellt	korrekatives <i>obwohl</i> : ein Perspektivenwechsel findet statt. Mit dem Äußern des <i>obwohl</i> -Satzes wird die vorausgehende Sprechhandlung korrigiert
<i>Formale Merkmale</i>		
Gültigkeit der vorausgehenden Äußerung (bzw. der Information im Hauptsatz)	bleibt erhalten	wird teilweise bzw. vollständig korrigiert
syntaktische Merkmale	Nebensatztransformationen sind möglich (wie Umwandlungen in Fragesätze und Adverbialphrasen)	Hauptsatzphänomene können auftreten (wie Linksversetzungen »meine Eltern sind noch ziemlich jung, obwohl(.) meine Mutter die (.) wird dieses Jahr auch schon sechzig«)
Position des <i>obwohl</i> -Satzes	Initial- (»obwohl es heftig regnet, gehe ich spazieren«) wie auch Finalposition (»ich gehe spazieren, obwohl es heftig regnet«) sind möglich	nur Finalposition ist möglich
<i>pragmatische Merkmale</i>	<i>obwohl</i> -Teilsatz liegt im Skopus der illokutionären Kraft des Hauptsatzes	getrennte illokutionäre Kräfte; <i>obwohl</i> kann u. a. eigenständige Fragesätze und Imperative einleiten

schränkt bzw. korrigiert – in geschriebenen Texten findet sich *obwohl* mit Verbzweitstellung lediglich im Zusammenhang mit Formen sekundärer Mündlichkeit, d. h. der Rekonstruktion dialogischer Sprache (z. B. in Interviews, Werbetexten etc.), sowie in der E-Mail-Kommunikation.

5. Schlußfolgerungen

Sofern wir einen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht fordern, der die Sprachwirklichkeit und damit auch die gesprochene Alltagssprache berücksichtigen soll, scheint mir eine Auseinanderset-

zung mit Erkenntnissen der Gesprochene-Sprache-Forschung unabdingbar. Eine solche Auseinandersetzung eröffnet zugleich neue Arbeitsbereiche für die Deutsch als Fremdsprache-Forschung:

- Die Ermittlung der Spezifika des gesprochenen Deutsch (von informellen Alltagsgesprächen bis zu formellen institutionellen Interaktionen);
- Fragen der didaktischen Umsetzung dieser Ergebnisse im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht:
 - Welche Phänomene gesprochener Sprache sollen wann in die Lehrwerkdialoge integriert werden?

- Welche Phänomene gesprochener Sprache sind typisch für welche Textgattungen und sollten folglich in Zusammenhang mit den betreffenden Gattungen vermittelt werden?
- Auf welche Phänomene gesprochener Sprache kann aus welchen Gründen verzichtet werden (z. B. Neuanfänge, Zögerungsmarkierungen)?
- Welche Phänomene gesprochener Sprache sind explizit und systematisch zu erläutern (z. B. Modalpartikeln, Diskurspartikeln, Linksversetzungen, Vor-Vorfeldkonstruktionen, Verbspitzenstellung, Verbzweitstellung in Kausal- und Konzessivkonstruktionen)?
- Auseinandersetzung mit grammatischen Normen und dem Problem der Diskrepanz zwischen den an der Schriftsprache orientierten Grammatiken und dem tatsächlich gesprochenen Deutsch.

Literatur

Lehrwerke

- Deutsch aktiv 3. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Mittelstufe.* Berlin: Langenscheidt, 1990.
- Lernziel Deutsch. Deutsch als Fremdsprache. Grundstufe 2.* München: Hueber, 1989.
- Sprachbrücke. Deutsch als Fremdsprache. Handbuch für den Unterricht.* München: Klett, 1990.
- Stufen. Kolleg Deutsch als Fremdsprache.* München: Klett, 1995.
- Themen neu 3. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache.* München: Hueber, 1994.
- Unterwegs: Lehrwerk für die Mittelstufe. Deutsch als Fremdsprache.* Berlin: Langenscheidt, 1998.
- Wege: Deutsch als Fremdsprache. Mittelstufe.* München: Hueber, 1992.

Grammatiken

- Admoni, Wladimir: *Der deutsche Sprachbau.* 4. Auflage. München: Beck, 1982.
- Brinkmann, Henning: *Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung.* Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1971.

- Buscha, Joachim u. a.: *Grammatik in Feldern.* München: Verlag für Deutsch, 1998.
- Duden Grammatik der deutschen Gegenwartssprache.* Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1995.
- Eisenberg, Peter: *Grundriß der deutschen Grammatik.* Stuttgart: Metzler, 1989.
- Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim: *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht.* Leipzig: VEB Verlag, 1981.
- Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim: *Deutsche Grammatik.* Leipzig: VEB-Verlag, 1986.
- Heidolph, Karl Erich; Flämig, Walter; Motsch, Wolfgang: *Grundzüge einer deutschen Grammatik.* Berlin: Akademie-Verlag, 1984.
- Hentschel, Elke; Weydt, Harald: *Handbuch der deutschen Grammatik.* Berlin: de Gruyter, 1994.
- Latour, Bernd: *Wege. Mittelstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache.* München: Hueber, 1988/1992.
- Rug, Wolfgang; Tomaszewski, Andreas: *Grammatik mit Sinn und Verstand.* München: Klett, 1997.
- Weinrich, Harald: *Textgrammatik der deutschen Sprache.* Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1993.
- Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno: *Grammatik der deutschen Sprache. Band 1–3.* Berlin; New York: de Gruyter, 1997.

Weitere Literatur

- Auer, Peter: »Über«, *Lili. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 90/91 (1993a), 104–138.
- Auer, Peter: »Zur Verbspitzenstellung im gesprochenen Deutsch«, *Deutsche Sprache* 3 (1993b), 193–222.
- Auer, Peter: »Formen und Funktionen der Vor-Vorfeldbesetzung im gesprochenen Deutsch«. In: Schlobinski, Peter (Hrsg.): *Syntax des gesprochenen Deutsch.* Opladen: Westdeutscher Verlag, 1997, 55–92.
- Behaghel, Otto: *Deutsche Syntax. Eine geschichtliche Darstellung. Band II: Die Wortklassen und Wortformen.* Heidelberg: Carl Winters Universitätsbuchhandlung, 1924.
- Ehlich, Konrad: »Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse – Ziele und Verfahren«. In: Hartung, Wolf Dietrich (Hrsg.): *Untersuchungen zur Kommunikation – Ergebnisse und Perspektiven.* Berlin:

- Akademie der Wissenschaften der DDR, Zentralinstitut für Sprachwissenschaft: *Linguistische Studien, Arbeitsberichte* 149, 1986, 14–40.
- Ehlich, Konrad: »Funktionale Satzanalyse«. In: Flader, Dieter (Hrsg.): *Verbale Interaktion*. Stuttgart: Metzler, 1991, 127–143.
- Fraser, Bruce: »Pragmatic Markers«, *Pragmatics* 6, 2 (1996), 167–190.
- Gross, Harro; Fischer, Klaus: *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. München: iudicium, 1990.
- Günthner, Susanne: »... weil – man kann es ja wissenschaftlich untersuchen« – Diskurspragmatische Aspekte der Wortstellung in WEIL-Sätzen«, *Linguistische Berichte* 143 (1993), 37–59.
- Günthner, Susanne: »From subordination to coordination? Verb-second position in German causal and concessive constructions«, *Pragmatics* 6, 3 (1996), 323–370.
- Günthner, Susanne: *Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion. Grammatische, prosodische, rhetorisch-stilistische und interaktive Verfahren bei der Konstitution kommunikativer Muster und Gattungen*. Konstanz: Habilitationsschrift, 1998.
- Günthner, Susanne: »Entwickelt sich der Konzessivkonnekter »obwohl« zum Diskursmarker? Grammatikalisierungstendenzen im gesprochenen Deutsch«. In: *Linguistische Berichte* 180 (1999), 409–446.
- Harden, Theo; Marsh, Cliona: *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: iudicium, 1993.
- Helbig, Gerhard: »Wieviel Grammatik braucht der Mensch?«. In: Harden, Theo; Marsh, Cliona (Hrsg.): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: iudicium, 1993, 19–29.
- Hoffmann, Ludger: »Anakoluth und sprachliches Wissen«, *Deutsche Sprache* 2 (1991), 97–112.
- Hoffmann, Ludger: *Deutsche Syntax. Ansichten und Aussichten*. Berlin: de Gruyter, 1992.
- Hoffmann, Ludger: »Eine neue Grammatik des Deutschen – was drinsteht und warum wir sie geschrieben haben«, *Zielsprache Deutsch* 29, 1 (1998), 37–39.
- Hölker, Klaus: »Französisch: Partikelforschung«, *Lexikon der romanischen Linguistik* V, 1 (1990), 77–88.
- Klein, Wolfgang: »Gesprochene Sprache – geschriebene Sprache«, *Lili. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 59 (1985), 9–35.
- König, Ekkehard; Van der Auwera, Johan: »Clause integration in German and Dutch conditionals, concessive conditionals and concessives«. In: Haiman, John; Thompson, Sandra A. (Hrsg.): *Clause Combining in Grammar and Discourse*. Amsterdam: Benjamins, 1988, 101–133.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Welches Deutsch lernen wir?«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23 (1997), 133–139.
- Reershemius, Gertrud: »Gesprochene Sprache als Gegenstand des Grammatikunterrichts«, *InfoDaF* 25, 4 (1998), 399–405.
- Rehbein, Jochen: »Zur Wortstellung im komplexen deutschen Satz«. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Deutsche Syntax. Ansichten und Aussichten*. Berlin; New York: de Gruyter, 1992, 523–574.
- Redder, Angelika: »Neuere DaF-/DaZ-Lehrwerke und der Forschungsstand zur (interkulturellen) Kommunikation«. In: Spillner, Bernd (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt: Lang, 1990, 125–133.
- Redder, Angelika: »Einführung in den thematischen Teil (Entwicklungen in der Linguistik – für Deutsch als Fremdsprache)«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 21 (1995), 107–116.
- Sandig, Barbara: »Zur historischen Kontinuität normativ diskriminierender syntaktischer Muster in spontaner Sprechsprache«, *Deutsche Sprache* 3 (1973), 37–57.
- Sandig, Barbara: *Zu einer Diskursgrammatik: Syntaktische Formen und ihre Funktionen in mündlichem Erzählen*. Saarbrücken: Manuskript, 1991.
- Scheutz, Hannes: »Satzinitiale Voranstellungen im gesprochenen Deutsch als Mittel der Themensteuerung und Referenzkonstitution«. In: Schlobinski, Peter (Hrsg.): *Syntax des gesprochenen Deutsch*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1997, 27–54.
- Schlobinski, Peter: *Funktionale Grammatik und Sprachbeschreibung. Eine Untersuchung zum gesprochenen Deutsch sowie zum Chinesischen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1992.

- Schlobinski, Peter: »Zur Analyse syntaktischer Strukturen in der gesprochenen Sprache«. In: Schlobinski, Peter (Hrsg.): *Syntax des gesprochenen Deutsch*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1997, 9–26.
- Schwitalla, Johannes: *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt, 1997.
- Selting, Margret: »Voranstellungen vor den Satz«, *ZGL Zeitschrift für germanistische Linguistik* 21 (1993), 291–319.
- Selting, Margret: »Konstruktionen am Satzrand als interaktive Ressource«. In: Haftka, Brigitte (Hrsg.): *Was determiniert Wortstellungsvariation?* Opladen: Westdeutscher Verlag, 1994, 299–318.
- Thomas, Jenny: »Cross-Cultural Pragmatic Failure«, *Applied Linguistics* 4, 2 (1983), 91–112.
- Thurmair, Maria: »Nicht ohne meine Grammatik! Vorschläge für eine Pädagogische Grammatik im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache.«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23 (1997), 25–45.
- Uhmann, Susanne: *Grammatische Regeln und konversationelle Strukturen*. Tübingen: Niemeyer, 1997.
- Völzing, Paul-Ludwig: »Wieviel Grammatik brauchen Lehrer und Schüler«, *InfoDaF* 22, 5 (1995), 509–527.
- Weiss, Andreas: *Syntax gesprochener spontaner Gespräche*. Düsseldorf: Schwann, 1975.
- Weijenberg, Jan: *Authentizität gesprochener Sprache in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Groos, 1980.

Anhang

Transkriptionskonventionen

[ja das]	finde ich	die innerhalb der eckigen Klammer stehenden Textstellen überlappen sich; d.h. zwei Gesprächspartner reden gleichzeitig
[du ab]		
(.)		kurzes Absetzen
(–)		sehr kurze Pause
(1.0)		Pause von einer Sekunde
()		unverständlicher Text
(gestern)		unsichere Transkription
=		direkter Anschluß zwischen zwei Äußerungen
?		stark steigender Ton
'		leicht steigender Ton
.		fallender Ton
;		leicht fallender Ton
a:		Silbenlänge
°aber°		die Passage wird leiser gesprochen
und=dann=ging=		schnelles Sprechen
NEIN		laut und betont
mo((hi))mentan		die Äußerung wird kichernd gesprochen
HAHAHA		lautes Lachen
hihi		Kichern
((hustet))		Kommentare (nonverbale Handlungen, o. ä.).