

Zur Mündlichkeit im Deutschen als Fremdsprache aus der Sicht von Studierenden der Germanistik

Beata Grzeszczakowska-Pawlikowska

► Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag reiht sich in die Forschung zur gesprochenen Sprache im Deutschen als Fremdsprache ein. Im Mittelpunkt des Interesses steht die *Language Awareness* polnischer Germanistikstudenten im Hinblick auf die Sprechfertigkeit in der Zielsprache in der institutionellen philologischen Ausbildung. Zu diesem Zweck wurde eine Studentenforschung durchgeführt, deren Ergebnisse hier dargestellt und kommentiert werden. Es wird davon ausgegangen, dass die Einstellung der Studierenden zur Entwicklung der Mündlichkeit im Germanistikstudium positiv bzw. negativ die Effizienz von Lehr- und Lernprozessen beeinflusst.

1. Einleitung

Das gesprochene Wort gehört zweifelsohne zu unserem Alltag. Zwar wird inzwischen allgemein über Entwicklungsdefizite muttersprachbezogener Mündlichkeit bei Kindern oder eine aus der dominanten SMS- und E-Mail-Kultur resultierende Wortkargheit in der Erstsprache Jugendlicher geklagt. Dennoch werden Informationen, Meinungen oder Erfahrungen nach wie vor ebenso in lautlicher wie auch in schriftlicher Form mitgeteilt bzw. ausgetauscht – ungeachtet dessen, auf welcher Ebene, im familiären oder im institutionell-beruflichen Umfeld, und in welcher/n Sprache(n) die Kommunikationsprozesse ablaufen. Daher verdient die Erforschung gesprochener Sprache (GS), hier im Hinblick auf den weit gefassten DaF-Unterricht, besondere Beachtung. Im Kontext der Ausgangssprache Polnisch trug dazu Pieklarz (2009) bei. Ausgehend von der GS-Definition als »fremdsprachendidaktische[r] Kategorie« (Pieklarz 2009: 258) nahm

sie u. a. eine qualitative Unterrichtsbeobachtung zur Einschätzung und Relevanz der GS in der philologischen Fremdsprachenausbildung vor. Daraus konnte sie schlussfolgern,

»dass die mündlichen Sprachproduktionen der Kursteilnehmer deutlich Eigenschaften der geschriebenen Sprache aufweisen. Die Studierenden bemühen sich mit großem Aufwand, dass ihre Äußerungen grammatisch und stilistisch den Normen der Schriftsprache gerecht werden, da sie diese als vermeintlich verbindlich erlernt haben und folglich für ›gutes Deutsch‹ auch im mündlichen Sprachgebrauch halten« (Pieklarz 2009: 263).

Dies unterstützte Pieklarz mit zahlreichen Beispielen aus dem Bereich der Grammatik und Lexik, so dass in empirischer Hinsicht eine Lücke gefüllt werden konnte. In didaktischer Hinsicht empfahl sie dagegen u. a. die »Ermittlung der Spezifika des gesprochenen Deutsch [...] [sowie die] Ausarbeitung von Unterschieden zwischen gesprochener und geschriebener Sprache« (Pieklarz 2009: 268). Die empirische Zielsetzung von Pieklarz (2009: 262) bestand ferner auch darin, die Sprachbewusstheit (*Language Awareness*) der Germanistikstudierenden in Bezug auf die GS in der philologischen Sprachausbildung zu untersuchen. Zu diesem Zweck wurde von ihr eine Befragung konzipiert, die in Kapitel 4 ausführlicher zitiert wird.

Der vorliegende Beitrag macht ebenfalls die gesprochene Sprache im Germanistikstudium zum Gegenstand.¹ Von Interesse ist hier allerdings vor allem das Bewusstsein der Studierenden in Bezug auf eigene Leistungen im Bereich der Mündlichkeit sowie ihre Einstellung zur deren Entwicklung. Da das fremdsprachliche Lehren und Lernen im institutionellen Rahmen der Universität aufgrund zahlreicher Faktoren (besonderer Intensität und Themenwahl, etc.) u. a. dem schulischen FU gegenüber zahlreiche Unterschiede aufweist (vgl. auch Pieklarz 2009: 258), wird im Folgenden zunächst auf die Problematik der GS als Zielsprache in der Institution Universität im Allgemeinen eingegangen. Anschließend werden die institutionellen Rahmenbedingungen für die Verbesserung kommunikativer, sprechsprachlicher Kompetenz künftiger Germanisten am Beispiel der Universität Łódź umrissen sowie die durch eine Studentenbefragung erhobenen Daten dargestellt und kommentiert. Auf dieser Grundlage sollen zuletzt einige Desiderata formuliert werden.

¹ Der Beitrag versteht sich als Fortsetzung meiner wissenschaftlichen Arbeit zur mündlichen Kommunikation im universitären Umfeld (vgl. auch Grzeszczakowska-Pawlikowska 2010; im Druck).

2. Gesprochene Sprache in der Institution Universität

Die postabiturielle Ausbildung kann u. a. an der Universität fortgesetzt werden, die – wie jede Institution – unterschiedliche, aus ihrer Spezifik resultierende Merkmale, darunter ebenfalls im Hinblick auf das Phänomen Sprache, aufweist.¹ Der Begriff Institution wird dabei unterschiedlich geprägt (zur Geschichte des Begriffs Institution vgl. Ehlich/Rehbein 1994: 289 ff.). Ein wichtiges Kennzeichen verschiedener Institutionsauffassungen ist laut Ehlich/Rehbein (1994: 307), »daß ›Institution‹ zur Bezeichnung von gesellschaftlich verbindlichen ›Sachverhalten‹ verwendet und somit »zum Ausdruck für einen sehr weiten Bereich gesellschaftlicher Erscheinungen« wird, worunter auch die Sprache als gesellschaftlich verbindliches Phänomen fallen kann: Gerade zur Betonung ihres gesellschaftlichen Charakters wird sie auch als Institution bezeichnet. Damit wird jedoch Ehlich/Rehbein (1994: 308) zufolge die jeweils spezifische Funktion von Sprache innerhalb der jeweiligen Institutionen tendenziell nivelliert. Deshalb plädieren sie dafür, »die Gesellschaftlichkeit von Sprache als solche als eigenes Objekt zu behandeln und den Ausdruck ›Institution‹ [...] als ›Formen gesellschaftlicher Vermittlung‹ zu verstehen und die Rolle der Sprache in ihnen spezifisch zu untersuchen« (Ehlich/Rehbein 1994: 308).

Zugleich sind für Institutionen (Familie, Schule/Universität, Verwaltungen, Militär, Gefängnis, Vereine, etc.) laut Ehlich/Rehbein (1994: 319 f.) verschiedene Eigenschaften charakteristisch. So haben Institutionen »unterschiedliche *Reichweiten* (Familie vs. Verwaltungen)«, »betreffen unterschiedliche Mitglieder einer Gesellschaft in unterschiedlicher Weise« (vgl. Schule vs. Gefängnis), »*vergegenständlichen* sich in Gebäuden und Geräten«, sind »durch ein spezifisches *Personal*« gekennzeichnet, das institutionspezifische Handlungen ausführt. Im Falle der Professionalität in Bezug auf das institutionelle Handeln wird vom Personal ein institutionspezifischer Beruf ausgeübt, wobei die Handelnden die Agenten der Institution sind, die wiederum bei komplexen Institutionen »in relativ festen institutionspezifischen Relationen« zueinander stehen. Die zweite Gruppe von Handelnden, die »institutionspezifische Tätigkeiten ausführen bzw. ihr Objekt« sind, umfasst sogenannte Klienten der Institution. Die Institution selbst ist gleichzeitig »ein spezifischer *Handlungsraum* in der Gesellschaft«. In dem Handlungsraum werden implizit oder explizit weitgehend geregelte Handlungsmöglichkeiten der jeweiligen Agenten und Klienten konstituiert. Diese prägen nicht zuletzt »spezifische mentale Dimensionen, besonders spezifische Formen des Wissens«. Die Agenten und Klienten verfügen über »institutionspezifisches

¹ Der Terminus Universität gilt hier als Oberbezeichnung auch für andere Bildungseinrichtungen, wie Hochschule, (Technische) Fachhochschule, Technische Universität – je nach der polnischen bzw. deutschen Bildungslandschaft.

Aktantenwissen, das *Agentenwissen* und *Klientenwissen*«, das »nicht identisch, aber aufeinander bezogen« ist.

Die Universität stellt demnach eine solche Institution dar, in der ihre Agenten (Dozenten, Lehrkräfte) mit breiten professionellen Wissensbeständen mit deren Klienten (Studierenden) mit anfänglich beschränktem Wissen in weitgehend formalisierten Situationen zusammenkommen. Als Bildungsinstitution kommt der Universität vor allem eine (doppelte) Professionalisierungsfunktion zu:

»Die Institution Universität hat [...] die Funktion, Studierende schrittweise für eine Tätigkeit in einem wissenschaftlichen Umfeld zu qualifizieren. Die Studierenden [...] die *KlientInnen* der Institution sollen so professionalisiert werden, dass sie ggf. selbst als deren *AgentInnen* (Lehrende, Wissenschaftler) tätig werden können. [...] Die Studierenden sollen sich nicht lediglich die fachlichen Wissensbestände ihrer Disziplin aneignen, sondern auch zugleich fächerübergreifende wissenschaftliche Prinzipien und Handlungsweisen erwerben. Es handelt sich somit um eine *fachliche und wissenschaftsmethodische Qualifizierung*.« (Guckelsberger 2006: 147 f.)¹

Die Professionalisierungsfunktion der Universität prägt zu einem großen Teil ebenfalls die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden, also den in dieser Institution ablaufenden Lehr-Lern-Diskurs. Dieser hat »den Zweck, Wissen und Fähigkeiten zu tradieren, insbesondere an die nachfolgende Generation, [wobei] zumindest zweierlei [vorausgesetzt wird]: daß der Lehrende, der über sie verfügt, sie in die Interaktion (direkt oder indirekt) einbringt, und daß der Lernende sie sich (aktiv) aneignet« (Brünner 2005: 171).

Im Rahmen der Auslandsgermanistik haben die Studierenden eine doppelte Kompetenz zu erwerben. Zum einen handelt es sich hier um die Kommunikationsfähigkeit in der deutschen Alltagssprache, die neben dem Sprachbewusstsein ebenfalls ein erhöhtes Kulturbewusstsein mit einschließt: Das Wissen um Interaktionsnormen, Werte und Mentalitäten ist eine äußerst wichtige Voraussetzung für ein auch in sprachlicher Hinsicht angemessenes Verhalten in dem gegebenen kulturellen Umfeld (vgl. u. a. House 1998: 12). Zum Zweck der Vermittlung kommunikativer Kompetenz an potenzielle Lernende werden dabei die vier Sprachfertigkeiten (Schreiben, Sprechen, Lese- und Hörverstehen) je nach Zielsetzung nicht selten zunächst separat trainiert und anschließend zusammengeführt. Zum anderen sollten die Germanistikstudenten fähig sein, in der deutschen allgemeinen Wissenschaftssprache (Ehlich 2001: 199) als Fremdsprache zu kommunizieren (zur alltäglichen Wissenschaftssprache vgl. auch Ehlich 1999). Diese

¹ Die Funktion der Universität als Handlungsraum, in dem ebenfalls vielschichtige soziale Kontakte zwischen den Lehrenden und Studierenden und unter den Lehrenden bzw. Studierenden selbst aufgebaut werden, sowie auch die Spezifika der Sprache, die in diesen unterschiedlichen Konstellationen benutzt wird, bleiben in dem vorliegenden Aufsatz unberücksichtigt.

ist präsent in fachbezogenen Seminaren, deren Inhalte auf vermittlungssprachlichen, populärwissenschaftlichen und wissenschaftlichen Texten basieren. Unter Wissenschaftssprache werden hier Basiselemente, d. h. bestimmte Ausdrücke und Ausdrucksweisen verstanden, »die über die verschiedenen Disziplinen hinweg zur gelingenden Wissenschaftskommunikation notwendig sind und also gerade nicht disziplinspezifisch sind« (Fandrych 2006: 40). Damit sind also »solche Mittel gemeint, in denen Konzeptionen des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses selbst abgebunden sind« (Thielmann 2009: 48). Dazu gehören beispielsweise Ausdrücke, wie: *einen Grundsatz aus etwas ableiten, eine Erkenntnis setzt sich unter Fachleuten durch*, etc. (vgl. Thielmann 2009: 48). Zugleich verleiht die Universität als Institution ebenfalls dem wissenschaftlichen Diskurs eine spezifische Prägung, »so dass Wissenschaftssprache einerseits durch den ›Wissenschaftsstil‹, andererseits aber auch durch die funktionale Bindung an Lehre und Forschung gekennzeichnet ist« (Venohr 2004: 136).

Die Wissenschaftssprache ist allerdings Venohr (ebd.) zufolge keinesfalls eine homogene Sprache. Erkennbar sind »die fließenden Übergänge von Fachlichkeit zum Laien-Diskurs« (vgl. dazu Venohr 2004: 134 ff.).¹

Die auf diese Weise begriffene Wissenschaftssprache gilt in einer Reihe universitärer Text- und Diskursarten als Lehr- und Lernplattform, wobei diese Text- und Diskursarten »jeweils unterschiedliche Anteile von Mündlichkeit und Schriftlichkeit« (Ehlich 2003: 17) aufweisen: Sie seien entweder eher diskursiver oder eher textueller Art. Das Kriterium von Mündlichkeit und Schriftlichkeit ist jedoch nicht umstandslos mit Diskurs und Text gleichzusetzen (vgl. Ehlich 2003: 17). Zu den rein mündlichen universitären Diskursformen gehören die Vorlesung, das Seminar und die Laborarbeit, für die jeweils unterschiedliche *turn*-Regulierungen typisch sind (vgl. Ehlich 2003: 18): Je nach der entsprechenden Form sind die Studierenden entweder Hörer oder Sprecher – ihr »aktiver Zutritt zum Diskurs [liegt] freilich gleichfalls in der Verantwortung des Lehrenden« (Ehlich 2003: 18). Das wesentliche Merkmal des universitären Diskurses ist hierbei »die Beziehung auf eine gemeinsame Sprechsituation im linguistisch-analytischen Sinn des Begriffs« (Ehlich 2003: 18).

Eine ebenso rein diskursive Form stellt darüber hinaus auch das Gespräch in der studentischen Arbeitsgruppe bzw. im Tutorium dar – als eine Art »von kommunikativ organisiertem Lernen_L, die für die Wirklichkeit von Studium und Lehre zentral« (Ehlich 2003: 18) ist. Lernen_L heißt dabei, dass die Studierenden wissenschaftlich abgesichertes und gesellschaftlich anerkanntes Wissen erwerben (vgl. Ehlich 2003: 13).

¹ Eine ausführliche Unterscheidung zwischen Fach- und Wissenschaftssprache kann hier aus Platzgründen nicht vorgenommen werden.

Das rein diskursive Gespräch nimmt im universitären Kontext darüber hinaus noch zwei andere Formen an: die eines Prüfungsgesprächs und die eines Sprechstundengesprächs (Venohr 2004: 139), wobei »der Grad an Fachlichkeit und Gesprächshierarchie [...] sehr stark von Textsorte zu Textsorte [variiert], z. B. durch ein fachlich begründetes oder rollentypisches asymmetrisches Verhältnis der Gesprächspartner (Student – Professor)« (Venohr 2004: 139).

Als eine zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit charakteristisch vermittelnde Form wird dagegen das studentische Referat bezeichnet:

»[Es] setzt häufig einen verschriftlichten Text voraus, der ein von der ›Fragestellung‹ geleitetes Destillat von Lektüre und/oder von empirischen Erhebungen zur Grundlage hat. Dieser kann in unterschiedlicher Weise vermündlicht werden: durch Verlesen oder durch Vortragen.« (Ehlich 2003: 18)

Zu den ähnlichen Formen, die an der Schwelle zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit balancieren, gehören laut Ehlich (2003: 18 f.) ebenfalls das Protokoll (vgl. auch Moll 2001; 2003) und die Mitschrift (vgl. auch Steets 2003).

Die universitären Text- und Diskursarten weisen Ehlich (2003: 24) zufolge insgesamt drei Charakteristika auf: die Initiierungsfunktion, »die genau jene Novizenkonstellation [betrifft], die mit jeder Immatrikulationsrunde in der Universität sich neu herstellt« (Ehlich, a. a. O.), die Vermittlungsfunktion, indem »das disziplinär gefasste Wissen sowie jener Wissensgrundstock [...] in einer angemessenen Zeit individuell angeeignet werden« (a. a. O.: 25) müssen, was durch mnemonische, diskursive und textuelle Arbeit geschieht. Das dritte Merkmal besteht in der Transitorik der universitären Text- und Diskursarten: »Gerade die Kombination der Qualität von Lernen_L und Lernen_F ermöglicht es immer wieder, daß die für den Erwerb eingesetzten Textarten zugleich auch für die spätere Praxis nutzbar werden.« (Ehlich 2003: 26) Das Lernen_F wird hier auf die Situationen bezogen, in denen die Forschenden als in der Universität Tätigen »Neues über diejenigen Wirklichkeitsausschnitte [lernen], die ihrer Beforschung unterliegen, auf die sich ihre Forschungen [...] richten« (Ehlich 2003: 13). Ein gutes Beispiel hierfür ist der Übergang von der universitären Textsorte studentisches Seminarreferat zum wissenschaftlichen Vortrag, einer für den Wissenschaftsdiskurs typischen Form (mehr zur Textsorte studentisches Seminarreferat vgl. auch Guckelsberger 2005, 2006; Ylönen 1994; Klinger 2010; Grzeszczakowska-Pawlikowska 2010; zur Textsorte Vortrag vgl. u. a. Techtmeier 1998b).¹ Der Lehr-Lern-Diskurs geht also fließend in den Wissenschaftsdiskurs über, sodass beide Diskursarten in der Institution Universität, in der parallel eine ausbildungs- und wissenschaftsbezogene Fachkommunikation stattfindet, schwer voneinander zu

¹ Zu anderen Textsorten im universitären Bereich vgl. u. a. auch Fandrych/Thurmair (2011: 154 ff.) – hier ihre Analyse von Studienbewertungen.

trennen sind (mehr zur Kommunikation im Bereich der Hochschule und Wissenschaft vgl. auch Heinemann 2001). Daher wird zwischen drei Ebenen der universitären Wissenschaftssprache unterschieden: zwischen der vorwissenschaftlichen (wissenschaftspropädeutischen), der studien- und ausbildungsbezogenen sowie der disziplin- und berufsbezogenen Ebene. Alle drei sind Venohr (2008: 308) zufolge für die Vermittlung des Deutschen als fremde Wissenschaftssprache sehr relevant, wobei das muttersprachliche Textmusterwissen nicht zuletzt einen wesentlichen Einfluss auf die jeweilige fremdsprachliche Textsortenkompetenz ausüben kann: Es stellt eine wesentliche Grundlage für den Transfer in die Fremdsprache dar und ist somit ebenfalls als Interferenzquelle ernst zu betrachten (zu Untersuchungen der alltäglichen Wissenschaftssprache im interkulturellen Kontext vgl. auch Steinhoff 2009).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die gesprochene Sprache (in dem Fall: Deutsch als Fremdsprache) als Kommunikationsmedium im universitären Kontext in allen ihren Facetten und in Form von unterschiedlichen Sprachhandlungen (in pragmatischer Hinsicht) und Sprechhandlungen (in phonetisch-rhetorischer Hinsicht) Anwendung findet: als Alltagssprache, Fach- und Wissenschaftssprache.

3. Institutionelle Rahmenbedingungen für den Erwerb sprechsprachlicher Kompetenz im Deutschen als Fremdsprache

Das gesprochene Deutsch stellt im Rahmen der Auslandsgermanistik an der Universität Łódź nicht nur ein Mittel zur Wissenstradierung und zum Gedanken- bzw. Meinungsaustausch dar. Die Entwicklung guter Fertigkeiten im Bereich Sprechen stellt ein wesentliches Ausbildungsziel dar, das zumindest in den sprachpraktischen Veranstaltungen zunächst im Bachelor- und dann auch im Masterstudium explizit verfolgt und jeweils systematisch geprüft wird. Die Länge der in einer Prüfung zu bewertenden mündlichen Äußerungen sowie die Aufgabenstellungen variieren entsprechend dem Sprachniveau von A1 bis C2 gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (zu Kann-Beschreibungen für die einzelnen Niveaus vgl. [www.http//goethe.de/z/50/commeuro/i4.html](http://goethe.de/z/50/commeuro/i4.html), 31.01.2011). Die Sprechfertigkeit umfasst dabei zwei Aspekte: die Fähigkeit, sich an Gesprächen zu beteiligen, und die Fähigkeit zum zusammenhängenden Sprechen. Der mündliche Sprachgebrauch wird ferner in qualitativer Hinsicht nach folgenden Kriterien beurteilt: nach Spektrum (Wort- und Ausdrucksrepertoire), grammatischer Korrektheit, Flüssigkeit, Fähigkeit zur Interaktion und Kohärenz. Im Masterstudium, in dem auf den bereits erworbenen Sprachkenntnissen aufzubauen ist, sollen zudem verschiedene Sprachregister trainiert werden. Dieses Ziel wird in einer Reihe von themenbezogenen Seminaren verfolgt,

wie z. B.: *Das gegenwärtige Deutsch der Massenmedien, Einführung in die Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, Interkulturelles Training sowie Kulturhistorische Themen in den Texten aus und über Łódź* (Stand 2010/2011).

Ein besonderer Platz wird der gesprochenen Sprache zudem in der Lehrveranstaltung zur Aussprache des Deutschen eingeräumt. Für die Ausspracheschulung sind im Germanistikstudium an der Universität Łódź vier Semester vorgesehen. Im Ausspracheunterricht werden die lautlichen sowie rhythmisch-melodischen Strukturen auf der Grundlage von vorgelesenem sowie frei gesprochenem Übungsmaterial systematisch trainiert. Das Aussprachetraining endet ebenfalls mit einer gesonderten Prüfung – jeweils nach dem Sommersemester des ersten und zweiten Studienjahres. Die mündlichen Sprachproduktionen werden hier hauptsächlich nach dem Kriterium phonetischer Korrektheit benotet. Es handelt sich sowohl um vorgelesene Texte als auch um frei gesprochene Äußerungen.

Wie bereits erwähnt wird in der gesprochenen Fremdsprache Deutsch in Vorlesungen bzw. in einzelnen Dozentenvorträgen ebenfalls das fach- und berufsbezogene Wissen vermittelt. Darüber hinaus werden Diskussionen geführt sowie seminarspezifische Wissensinhalte mündlich, auch von Studierenden, präsentiert. Mittels einer Analyse der gültigen Beschreibungen von Lehrveranstaltungen konnte nachgewiesen werden, dass zur Präsentation bzw. zur Kontrolle studentischer Wissensbestände vor allem das studentische Seminarreferat und die mündliche Prüfung dienen (vgl. Grzeszczakowska-Pawlikowska 2010, im Druck). Aus dem Dargelegten kann also geschlussfolgert werden, dass die Mündlichkeit als Ausbildungsbereich zumindest im Konzept des Germanistikstudiums an der Universität Łódź insgesamt einen ziemlich hohen Stellenwert einnimmt.

4. Zur mündlichen Kommunikation im Germanistikstudium an der Universität Łódź aus studentischer Sicht

Im Hinblick auf die Effizienz des fremdsprachlichen Lehrens und Lernens spielen allerdings nicht nur die in den entsprechenden Curricula beschriebenen Lehrinhalte und ein systematisches methodisch-didaktisches Vorgehen bei der Realisierung der Ziele eine große Rolle. Genauso wichtig ist in diesem Kontext die lernerseitige Bewusstheit hinsichtlich des Fremdspracherwerbs: Die Einstellung der Lernenden zur Entwicklung der einzelnen Sprachfertigkeiten, darunter auch von Sprechen, beeinflusst zweifellos (positiv bzw. negativ) die Effektivität von Lernprozessen.

Im Rahmen der einleitend genannten Untersuchung von Pieklarz (2009) zu *Language Awareness* im Hinblick auf die GS in der philologischen Sprachausbil-

derung wurde mittels einer Studentenfragung folgenden drei Fragen nachgegangen:

- Was wissen die Studierenden über Besonderheiten der gesprochenen Sprache?
- Wie haben sie dieses Wissen erworben?
- Wissen die Studierenden, wie man an Informationen über die gesprochene Sprache kommt? Können sie Grammatiken, Didaktiken und Lehrwerke nennen, in denen man entsprechendes Wissen findet? (Pieklarz 2009: 262).

Auf der Grundlage der erhobenen Daten stellte Pieklarz u. a. fest, dass die Studierenden »vorwiegend [über] ein lediglich stereotypes Wissen« (a. a. O.: 264) über die gesprochene Sprache verfügen – vor allem hinsichtlich einiger Merkmale wie Modal- und Gesprächspartikeln oder Interjektionen, Satzabbrüche, Hörsignale und elliptische Sätze. Daraus schlussfolgerte sie, »dass eine kognitive und reflexive Auseinandersetzung mit GS im Studium nicht stattgefunden hat« (ebd.): Die Befragten identifizierten einige spezifische Erscheinungen der gesprochenen Sprache, darunter z. B. *obwohl*-Konstruktionen mit Verbzweitstellung, eindeutig als fehlerhaft (a. a. O.: 264 f.), sodass laut Pieklarz »bei der untersuchten Gruppe nicht von einem ausgeprägten deklarativen Wissen in Bezug auf GS ausgegangen« werden kann (a. a. O.: 265).

Die von mir durchgeführte Studentenfragung fokussierte ebenfalls auf das Phänomen von *Language Awareness* bei polnischen DaF-Lernenden. Das Hauptanliegen meiner Untersuchung war jedoch nicht, wie bei Pieklarz (2009), herauszufinden, was die Studierenden über die Facetten gesprochener Sprache wissen bzw. wie sie zu diesem Wissen gelangten. Vielmehr ging es, wie eingangs dargelegt, vorrangig darum, das Bewusstsein der Studierenden bezüglich eigener Leistungen im Bereich der Mündlichkeit sowie ihre Einstellung zu deren Erwerb zu erheben (dazu vgl. auch Fischer 2003: 435 f.). Die Befragung fand im Juni 2010 statt. Es nahmen daran 129 Germanistikstudenten des III. Studienjahres des BA-Studiengangs sowie des I. und II. Studienjahres des MA-Studiengangs der Universität Łódź teil – darunter 118 Frauen und 11 Männer im Alter zwischen 20 und 41 Jahren. Sie wurden gebeten, eine Reihe von offenen und geschlossenen Fragen zu beantworten. Bei der Datenerhebung wurde keinesfalls auf eine quantitative Auswertung abgezielt. Das übergeordnete Ziel war vor allem, auf aktuelle Tendenzen hinsichtlich der Entwicklung der weit gefassten Sprechkompetenz in der philologischen Sprachausbildung am Beispiel der Universität Łódź hinzuweisen. Die Darstellung gewonnener Umfrageergebnisse erfolgt im nächsten Kapitel.

5. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse¹

In Bezug auf die einzelnen Sprachfertigkeiten (*Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören*) beurteilten sich die Studierenden – jeweils auf der Skala von 2 (sehr schlecht) bis 5 (sehr gut) – im Durchschnitt folgendermaßen:

- Sprechen – 3,6
- Schreiben – 3,8
- Lesen – 4,2
- Hören – 3,8.

Die Unterschiede in der Selbstbeurteilung der befragten Germanistikstudenten bezüglich der Sprech-, Schreib-, Lese- und Hörfertigkeit sind nicht gravierend. Dennoch ist auffallend, dass gerade die Sprechfertigkeit am niedrigsten bewertet wurde. Daraus kann vorsichtig geschlussfolgert werden, dass der Erwerb von mündlichen Fertigkeiten in der Fremdsprache den Lernenden tatsächlich beachtliche Schwierigkeiten bereiten mag, die zugleich einer gewissen Unsicherheit zugrunde liegen können.

In einem nächsten Schritt wollte ich herausfinden, ob die Sprechfertigkeit in der Zielsprache Deutsch im Studium systematisch und ausreichend entwickelt wird. Die systematische Entwicklung von Sprechfertigkeit wurde von 94 Studierenden bestätigt. Als nicht systematisch bezeichneten das Sprechtraining 35 Probanden.

Die Befragten begründeten ihr positives Urteil, wie folgt:

- man legt großen Wert auf die Kommunikation – alle Sprachfertigkeiten (darunter auch Sprechen) werden im Einzelnen trainiert;
- in jedem sprachpraktischen Unterricht wird viel gesprochen – jeder hat die Chance, sich am Seminar aktiv zu beteiligen; es werden viele unterschiedliche Themen besprochen, sodass sich zahlreiche Möglichkeiten bieten, die eigene Meinung zu verschiedenen Inhalten zu äußern sowie mit anderen Studierenden Gespräche zu führen;
- in Seminaren werden Diskussionen geführt und Referate gehalten;
- die Dozenten erwarten (verlangen), dass die Studierenden die Zielsprache Deutsch in allen möglichen Situationen verwenden;
- es gibt viele Prüfungen, sodass sich die Sprechsituationen gar nicht vermeiden lassen – jedes Jahr haben die Studierenden eine obligatorische mündliche Prüfung nach den sprachpraktischen Lehrveranstaltungen abzulegen, dafür wird systematisch geübt; mündliche Prüfungen werden ebenfalls nach den fachbezogenen Seminaren zur Literatur-, Kultur- und Sprachwissenschaft abgehalten;

¹ Die studentischen Aussagen werden hier zusammengefasst, da sie aus Platzgründen nicht alle vollständig aufgeführt werden können. Dabei werden sie nicht wortwörtlich angeführt, sondern in stilistischer Hinsicht inhaltlich sinngemäß umformuliert.

- die Sprechfertigkeit wird auf verschiedene Art und Weise in verschiedenen Sozialformen trainiert;
- manche Seminare werden von Muttersprachlern geleitet.

Wenn die Studierenden in der Mehrzahl auch der Auffassung sind, dass Sprechfertigkeit im Germanistikstudium systematisch trainiert wird, so gaben doch mehr als die Hälfte der Befragten an, dass dieses Training nicht ausreiche (68 vs. 61 Befragte). Die Aussagen über die zu kurz kommende Schulung von Sprechfertigkeit wurden folgendermaßen begründet:

- in der Zielsprache Deutsch wird zu wenig gesprochen – die Studierenden haben häufig kaum Möglichkeiten, im Unterricht das Wort zu ergreifen, weil die Seminargruppen zu groß sind;
- es bieten sich zu wenige Gelegenheiten, lockere offene Diskussionen bzw. Gespräche zu führen;
- ein Referat zu halten ist nicht dasselbe wie das sprachliche Bewältigen von verschiedenen alltäglichen Situationen – es wird zu wenig Alltagsdeutsch vermittelt;
- die Sprechfertigkeit wird intensiv vor allem im ersten Studienjahr entwickelt, dann wesentlich weniger;
- die Studierenden verfügen über einen zu geringen Wortschatz, dann sprechen sie auch ungern;
- nicht immer haben die Studierenden etwas zu sagen, dann sagen sie einfach gar nichts und werden zum Sprechen nicht aufgefordert;
- es werden immer mehr Schreibaufgaben angeboten (schriftliche Hausaufgaben) und es finden viele schriftliche Examen statt.

Die studentischen Aussagen zu Systematik und Umfang der Entwicklung von Sprechfertigkeit im Germanistikstudium an der Universität Łódź führen zu unterschiedlichen, einander teilweise widersprechenden Ergebnissen. Dies sollte m. E. allerdings nicht verwundern, da die befragten Studierenden ihre Situation jeweils individuell und in Abhängigkeit von zahlreichen Faktoren betrachten – darunter ebenfalls von individuellen Zielsetzungen, die sie im Studium verfolgen. Aus der Befragung geht zugleich hervor, dass die Sprechfertigkeit vor allem in den sprachpraktischen Lehrveranstaltungen entwickelt wird. Dies überrascht nicht, denn das gesprochene Deutsch ist in diesen Lehrveranstaltungen nicht nur, wie in Kapitel 3 erläutert wurde, ein Mittel zur Kommunikation und Wissenstradierung. Es stellt dort vielmehr eines der expliziten Ausbildungsziele dar.

Ferner wurden die Studierenden danach gefragt, in welchen Kommunikationssituationen sie am häufigsten in der Zielsprache Deutsch monologisch und dialogisch sprechen und in welchen Kommunikationssituationen sie gern noch öfter als bisher das Wort ergreifen würden. Dazu kann Folgendes zusammenfassend gesagt werden: Die meistgenannte monologische Kommunikationssituation ist

die mündliche Präsentation bestimmter Inhalte im zeitlichen Umfang von 5–10 Min. (darunter die Präsentation von Hausaufgaben) (59 Nennungen in der Umfrage), gefolgt von Seminarreferaten (länger als 10 Min.) (50 Nennungen) und Redebeiträgen in Seminaren (wie z.B. Meinungsäußerung) (39 Nennungen). Seltener wurden genannt: Präsentation bestimmter Inhalte als Ergebnis einer Partner- bzw. Gruppenarbeit und Redebeiträge in mündlichen Prüfungen sowie in Vorlesungen (u. a. zur Klärung nicht verstandener Inhalte). In Bezug auf dialogisches Sprechen sind an erster Stelle Diskussionen im Plenum (z. B. im Anschluss an ein Referat) (51 Nennungen) aufzuführen, gefolgt von Diskussionen während der Partner- und Gruppenarbeit (44 Nennungen), Sprechsituationen beim Ausführen einer Aufgabe während der Partner- bzw. Gruppenarbeit (38 Nennungen) und zuletzt von Gesprächen in mündlichen Prüfungen (28 Nennungen). Im Falle monologischen Sprechens würden die Studierenden gern öfter als bisher vor allem ihre Meinung im Plenum äußern, Referate halten und Ergebnisse von Partner- bzw. Gruppenarbeit präsentieren. Im Falle dialogischen Sprechens wären das dagegen Diskussionen während der Partner- bzw. Gruppenarbeit und im Plenum sowie Sprechsituationen beim Ausführen unterschiedlicher Aufgaben.

Abschließend wurden die Studierenden noch zu ihren Erwartungen im Hinblick auf die Entwicklung von Sprechfertigkeit im Germanistikstudium befragt. In dieser Hinsicht wäre Folgendes ihr Wunsch:

- Sprechen in lockerer Atmosphäre, damit es Spaß macht;
- Sprechen ohne Angst – dafür Mut zum Sprechen;
- problemlose, reibungslose Kommunikation, auch mit Muttersprachlern – Sprechen ohne größere Hindernisse im Ausland;
- intensives Sprechtraining, um frei und spontan sprechen zu können;
- fließendes Sprechen;
- intensives Training dialogischer Formen;
- Sprechen über praktische, alltägliche, wirklichkeitsrelevante Themen;
- Erwerb angemessener Aussprache des Deutschen;
- viel mehr sprachpraktische Lehrveranstaltungen;
- Arbeitsmethoden, die das Sprechen in der Gruppe fördern;
- Bewältigen alltäglicher Sprechsituationen;
- mehr Selbständigkeit bei der Wahl von Inhalten und autonomes Lernen;
- mehr Gespräche und Diskussionen und mehr Kurzreferate;
- mehr Wortschatzarbeit;
- gesprächsbereite Mitstudierende;
- mehr Beachtung der Sprechfertigkeit von Seiten der Dozenten.

6. Desiderata

Die aufgeführten Befragungsergebnisse weisen insgesamt auf gewisse Tendenzen hin, die m. E. unbedingt als Verbesserungspotenziale zu berücksichtigen sind. Sie betreffen die Organisation von Lehr- und Lernprozessen zur Entwicklung von Mündlichkeit im Deutschen als Fremdsprache an Universitäten. Diese formuliere ich im Folgenden als meiner Auffassung nach dringliche Desiderata, die im Einzelnen erläutert werden.

In der philologischen Fremdsprachenausbildung ist bezüglich des Erwerbs der GS zwischen Alltags- und Wissenschaftssprache zu unterscheiden. Beide Sprachvarianten sollten den jeweiligen Bedürfnissen der Studierenden entsprechend systematisch trainiert werden: Wie bewältigt man in sprechsprachlicher Hinsicht alltägliche Probleme, welche Regeln gelten für das Halten von Referaten oder die Teilnahme an fachbezogenen Diskussionen, welche für das Moderieren solcher? Dies sind potenzielle studentische Fragen im Bereich der Vermittlung gesprochener Sprache. Zum Trainingszweck sollten daher unterschiedliche methodisch-didaktische Hilfestellungen dienen: z. B. Rollenspiele einerseits und das Stichwortkonzept als Methode zur Verbesserung der Fähigkeit zum zusammenhängenden Sprechen andererseits. Wissenschaftlichem Sprechen soll im Hinblick auf die Professionalisierungsfunktion der Universität als Institution ein besonderer Platz in der Sprachausbildung eingeräumt werden. Gute Grundlagen im Präsentieren bzw. im Diskutieren sind auch im Berufsleben, u. a. im Wirtschaftssektor, unentbehrlich.

In den universitären Curricula für die jeweilige Auslandsgermanistik ist eine entsprechende Anzahl von sprachpraktischen Lehrveranstaltungen, in denen die Sprechfertigkeit intensiv und ausreichend trainiert werden soll, vorzusehen. Dies soll proportional für alle Ausbildungsstufen sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium gelten. Nicht weniger wichtig ist hier die Größe von Seminargruppen – je kleiner die Gruppe, desto größer ist die Chance für eine qualitativ hochwertige Ausbildung, und umgekehrt. Darüber hinaus gilt es, das quantitative Verhältnis des Erwerbs gesprochener und geschriebener Sprache auszugleichen – Ähnliches sollte für mündliche und schriftliche Prüfungen gelten. Die Entwicklung von Sprechfertigkeit ist ferner durchgehend mit anderen Teilbereichen des Sprachunterrichts zu verbinden, z. B. mit der Wortschatzarbeit sowie mit dem Aussprache- sowie dem Hörverstehenstraining.

Die Hochschullehrer sollten es sich zum Ziel setzen, die Studierenden in allen möglichen Situationen und Konstellationen zum Sprechen in der Zielsprache Deutsch zu bringen. Insgesamt sollten alle potenziellen Gelegenheiten zum sprechsprachlichen Training in allen fachbezogenen Seminaren der Kultur-, Literatur- und Sprachwissenschaft bewusst genutzt werden. Dabei sollten Gespräche, Diskussionen, Reden und Referate in gleichem Maße berücksichtigt

werden. Bei der Unterrichtsgestaltung sollte auf eine lockere Atmosphäre geachtet werden, in der sich potenzielle Sprechängste schneller und effektiver abbauen lassen. Der Aspekt autonomen Lernens sowie die genannte Selbständigkeit und Freiheit bei der Wahl von Unterrichtsinhalten sollten dabei ebenso berücksichtigt werden. Andererseits sollte den Studierenden bewusst gemacht werden, dass sie selbst zum großen Teil für die zufriedenstellende Beherrschung gesprochener Sprache verantwortlich sind: Der Motivationsgrad beim Fremdsprachenlernen ist für den Erfolg auf diesem Gebiet unmittelbar ausschlaggebend. Als Hilfestellung sollen den Studierenden dafür Strategien vermittelt werden, wie z. B. das oben erwähnte Stichwortkonzept, mit Hilfe derer sie an der Sprechfertigkeit ebenfalls im Selbststudium arbeiten können.

7. Fazit

Die von mir gewonnenen Befragungsergebnisse (s. Kap. 5) ließen schlussfolgern, dass auf die Schulung der Sprechkompetenz bei Germanistikstudenten an der Universität Łódź im Allgemeinen großer Wert gelegt wird. Sprechkompetenz wird vor allem in den sprachpraktischen Lehrveranstaltungen systematisch trainiert. Zudem weisen die befragten Studierenden ein verhältnismäßig hohes Bewusstsein für eigene sprechsprachliche Leistungen auf: Sie sprechen von konkreten Defiziten und nicht zuletzt von unzureichendem Sprechtraining. Gerade auf dieser Sprachbewusstheit ist m. E. unbedingt aufzubauen. Denn der bewusste Umgang mit eigenen Unzulänglichkeiten sowie das Bewusstmachen studentischer Erwartungen hinsichtlich der Entwicklung von weit gefasster Mündlichkeit kann zweifelsohne die Effektivität von Lehr- und Lernprozessen in diesem Bereich fördern. Darüber hinaus sind ebenfalls die Vorschläge zur Didaktik der gesprochenen Sprache in der philologischen Ausbildung von Pieklarz (2009: 267 ff.) durchaus wertvoll und sollten demnächst in Lehrcurricula Eingang finden – vor allem ihr Desiderat der kognitiv-reflexiven vergleichenden Ermittlung von Spezifika des gesprochenen Deutsch unter Berücksichtigung grammatischer (syntaktischer) Strukturen und einzelner Textsorten (vgl. ebd.: 269 ff.). Die als Meilensteine gedachten Syllabi sind allerdings nach dem Individualisierungsprinzip erst an die Erwartungen und Bedürfnisse der einzelnen Seminargruppen jeweils anzupassen.

Die künftigen Germanisten bedürfen des Wissens über die gesprochene Sprache nicht nur zwecks Alltagskommunikation. Die Forschung zur gesprochenen Sprache in der fremdsprachlichen philologischen Ausbildung sollte folglich ebenfalls die sprechsprachlichen studentischen Produktionen in den fachbezogenen Lehrveranstaltungen umfassen. Solche Kommunikationssituationen, beispielsweise studentische Seminarreferate und Diskussionsbeiträge oder auch Prüfungsge-

sprache, wären einer empirischen Untersuchung zu unterziehen. In diesem Fall kommt es tatsächlich auf die Sprechfertigkeit in der Wissenschaftssprache Deutsch als Fremdsprache an. Zur erfolgreichen Bewältigung solcher Sprechsituationen haben die Studierenden nicht nur eine möglichst einwandfreie alltägliche Wissenschaftssprache zu beherrschen. Vielmehr ist der Erwerb rhetorischer Fähigkeiten – der Rede- und Gesprächskompetenz – eine unabdingbare Voraussetzung dafür. Dabei sind sowohl die rein sprachlichen (grammatisch-lexikalischen) Aspekte, unter besonderer Berücksichtigung der Eigenschaften von lehrern-diskursspezifischen Textsorten, als auch deren lautlich-prosodische Realisierungen empirisch zu analysieren. Dies wird jedoch aus der Forschung zur gesprochenen Sprache eher ausgeklammert (vgl. Venohr 2004: 137). Würde diese Forschungslücke systematisch gefüllt, könnte somit eine Didaktisierung in textlinguistischer Perspektive für das Deutsche als fremde Wissenschaftssprache erfolgen – einschließlich rhetorischer Elemente, die in der fremdsprachenphilologischen Ausbildung polnischer Germanistikstudenten insgesamt vernachlässigt bzw. überhaupt übersehen werden: Lehrinhalte aus dem Bereich rhetorischer Kommunikation werden in den analysierten ministerialen Rahmencurricula an keiner Stelle explizit thematisiert (vgl. Grzeszczakowska-Pawlikowska 2010, im Druck). Rhetorische Fähigkeiten stellen dabei sowohl im intra- als auch interkulturellen Kontext eine gegenwärtig äußerst wichtige Schlüsselkompetenz dar (vgl. Schwarze 2007) und sollten demnach ebenfalls in der Forschung zur gesprochenen Sprache, hier im universitären Bereich, Beachtung finden. Wissenschaftlich sowie auch fach- und berufsbezogen zu kommunizieren, heißt nicht nur, grammatische Strukturen und den jeweils disziplinspezifischen Fachwortschatz fehlerfrei anzuwenden. In rhetorischer Hinsicht bedeutet es vielmehr wissenschaftlich und fachbezogen miteinander sprechen und zueinander reden zu können.

Literatur

- Brünner, Gisela: *Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Diskursanalytische Untersuchungen zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 2005 (auch: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2005/pdf/lernen.pdf/>, 31.01.2011).
- Ehlich, Konrad: »Alltägliche Wissenschaftssprache«, *Info DaF* 26, 1 (1999), 3–24. Der Aufsatz ist ebenfalls erschienen in: Barkowski, Hans; Wolff, Armin (Hrsg.): *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand; Wissenschaftssprache – Fachsprache; Landeskunde aktuell; Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen*. Regensburg: FaDaF, 1999, 1–30 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 52).
- Ehlich, Konrad: »Deutsche Wissenschaftskommunikation – Eine Vergewisserung«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27 (2001), 193–208.

- Ehlich, Konrad: »Universitäre Textarten, universitäre Struktur«. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, 2003, 13–28.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen: »Institutionsanalyse. Prolegomena zur Untersuchung von Kommunikation in Institutionen«. In: Brünner, Gisela; Graefen, Gabriele (Hrsg.): *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der funktionalen Pragmatik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1994, 287–327.
- Fandrych, Christian: »Bildhaftigkeit und Formelhaftigkeit in der allgemeinen Wissenschaftssprache als Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache«. In: Ehlich, Konrad; Heller, Dorothee: *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Bern: Lang, 2006 (Linguistic Insights. Studies in Language and Communication, hrsg. von Maurizio Gotti, Volume 52), 39–61.
- Fandrych, Christian; Thurmair, Maria: *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus didaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg 2011.
- Fischer, Sylvia: »Awareness- und Immersionsstrategien im universitären DaF-Unterricht«, *Info DaF* 30, 5 (2003), 428–438.
- Grzeszczakowska-Pawlikowska, Beata: »Das Referat als Textsorte im universitären Bereich. Ergebnisse einer Pilotumfrage unter polnischen Hochschullehrern im Germanistikstudium«. In: Bilut-Homplewicz, Zofia; Mac, Agnieszka; Smykała, Marta; Szwed, Iwona (Hrsg.): *Text und Stil*. Frankfurt a. M.: Lang, 2010 (Studien zur Text- und Diskursforschung), 191–204.
- Grzeszczakowska-Pawlikowska, Beata: »Mündliche Kommunikation im ausländischen Germanistikstudium am Beispiel der Łódźer Universität«. In: Grucza, Franciszek (Hrsg.): *Akten des XII. Germanistenkongresses der IVG Warschau 2010*. Bern u. a.: Lang (Jahrbuch für Internationale Germanistik), im Druck.
- Guckelsberger, Susanne: *Mündliche Referate in universitären Lehrveranstaltungen. Diskursanalytische Untersuchungen im Hinblick auf eine wissenschaftsbezogene Qualifizierung von Studierenden*. München: iudicium, 2005.
- Guckelsberger, Susanne: »Zur kommunikativen Struktur von mündlichen Referaten in universitären Lehrveranstaltungen«. In: Ehlich, Konrad; Heller, Dorothee (Hrsg.): *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Bern: Lang, 2006 (Linguistic Insights. Studies in Language and Communication, 52), 7–15.
- Heinemann, Margot: »Textsorten des Bereichs Hochschule und Wissenschaft«. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: de Gruyter, 2001, 702–709.
- House, Juliane: »Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 1, 3. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/house.htm> (31.01.2011).
- Klinger, Jette: »Die kulturelle Prägung des mündlichen Seminarreferats«. In: Skiba, Dirk (Hrsg.): *Textmuster: schulisch – universitär – kulturkontrastiv. Beiträge zur Theorie und Empirie lernersprachlicher Textproduktion*. Frankfurt a. M.: Lang, 2010, 11–28.
- Moll, Melanie: »Das wissenschaftliche Protokoll«. München: iudicium, 2001 (Studien Deutsch, 30).
- Moll, Melanie: »»Für mich ist es schwer!« oder: Wie ein Protokoll entsteht«. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, 2003, 29–50.

- Pieklarz, Magdalena: »Gesprochene Sprache und philologische Sprachausbildung – Folgerungen aus einer Fallstudie zur Standortbestimmung gesprochener Sprache im Germanistikstudium«, *Convivium. Das Germanistische Jahrbuch Polen*, 2009, 257–273.
- Schwarze, Cordula: »Rhetorik als Schlüsselqualifikation. Überlegungen für die hochschulische Ausbildung«. In: Bose, Ines (Hrsg.): *Sprechwissenschaft: 100 Jahre Fachgeschichte an der Universität Halle*. Frankfurt a. M.: Lang, 2007 (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, 22), 235–244.
- Steets, Angelika: »Die Mitschrift als universitäre Textart. Schwieriger als erwartet – wichtiger als gedacht«. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, 2003, 51–64.
- Steinhoff, Torsten: »Alltägliche Wissenschaftssprache und wissenschaftliche Textprozeduren. Ein Vorschlag zur kulturvergleichenden Untersuchung wissenschaftlicher Texte«. In: Dalmas, Martine; Foschi Albert, Marina; Neuland, Eva (Hrsg.): *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni (2007–2008)*. Loveno di Menaggio: Deutsch-Italienisches Zentrum/Centro Italo-Tedesco, 2009, 97–107.
- Techtmeier, Bärbel: »Fachtextsorten der Wissenschaftssprache VII: Das Prüfungsgespräch«. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert Ernst: *Fachsprachen / Language for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin: de Gruyter, 1998a (HSK 14.1), 517–521.
- Techtmeier, Bärbel: »Fachtextsorten der Wissenschaftssprachen V: der Kongreßvortrag als Fachtextsorte«. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert Ernst: *Fachsprachen / Language for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin: de Gruyter, 1998b (HSK 14.1), 504–509.
- Thielmann, Winfried: »Wissenschaftliches Sprechen und Schreiben an deutschen Universitäten«. In: Dalmas, Martine; Foschi Albert, Marina; Neuland, Eva (Hrsg.): *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni (2007–2008)*. Loveno di Menaggio: Deutsch-Italienisches Zentrum/Centro Italo-Tedesco, 2009, 47–54.
- Venohr, Elisabeth: »Wissenschaftsdiskurs und »wissenschaftliches Sprechen« an Hochschulen: Überlegungen aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache«. In: Altmayer, Claus; Forster, Roland; Grub, Frank Thomas (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven. Festschrift für Lutz Götze zum 60. Geburtstag*. Frankfurt a. M.: Lang, 2004, 131–150.
- Venohr, Elisabeth: »Wissenschaftliches Sprechen an deutschen Hochschulen: Indirekte Sprachhandlungen in verschiedenen Textsorten mündlicher Kommunikation«. In: Chlosta, Christoph; Leder, Gabriela; Krischer, Barbara (Hrsg.): *Auf neuen Wegen: Deutsch als Fremdsprache in Forschung in Praxis; 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität in Berlin*. Göttingen: Universitätsverlag, 305–322.
- Ylönen, Sabine: »Die Bedeutung von Textsortenwissen für die interkulturelle Kommunikation. Kommunikative Unterschiede im Biologiestudium an den Partneruniversitäten Jyväskylä und Bonn«. *FINLANCE. A Finnish Journal of Applied Linguistics* XIII (1994), 89–113.

► *Beata Grzeszczakowska-Pawlikowska*

Dr. phil., Germanistikstudium an der Universität in Łódź; Magisterarbeit zum Thema »Probleme mit dem Tempussystem. Zu Perfekt, Present Perfect und Aspekt im Deutschen und Englischen. Eine konfrontative Darstellung« (1995); seit 1996 wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Deutsche und Angewandte Sprachwissenschaft, Universität Łódź; DAAD-Stipendiatin am Institut für Sprechwissenschaft und Phonetik der Universität Halle-Wittenberg (1999/2000, 2008 und 2011); 2005 Promotion zum Thema »Probleme mit dem Rhythmuserwerb bei Deutsch lernenden Polen«; seit 2006 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Deutsche und Angewandte Sprachwissenschaft, Universität Łódź; seit 2007 Niederländischlektorin; Forschungsschwerpunkte: Phonetik und Phonologie, phonetische und rhetorische Aspekte der mündlichen Kommunikation, Wissenschaftskommunikation, Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz.