

Germanistentreffen
Deutschland – Großbritannien, Irland
30.9. – 3.10.2004
Dokumentation der Tagungsbeiträge

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
<i>Achim Mehlhorn</i>	
Universitäten in Ostdeutschland – Historischer Wandel und künftige Herausforderungen.....	9
<i>Jochen Hörisch</i>	
Das Wahrheitsverständnis der Textwissenschaft.....	23
<i>David Midgley</i>	
Die Chancen der historischen Textinterpretation. Überlegungen zur Situation des germanistischen Studiums in Großbritannien.....	37
<i>Walter Erhart</i>	
Verlorene Handschrift, unendliche Interpretation. Über alte und neue Passionen der Philologie.....	49
<i>Wolfgang Emmerich</i>	
„Dritte Räume“ als Gegenstand der Deutschlandforschung.....	63
<i>Robert M. Gillett</i>	
Wozu Dichter in dürftiger Zeit? Deutsche Literatur an englischen Hochschulen	83
<i>Manfred Lukas Schewe</i>	
Literaturvermittlung in der Auslandsgermanistik – einige Thesen und kritische Kommentare	93
<i>Thomas Martinec</i>	
Das Lied und die Geschichte der Deutschen.....	113
<i>Lothar Kettenacker</i>	
Die Zäsur von 1945 im Kontext der deutsch-britischen Beziehungen ..	129
<i>Ronald Speirs</i>	
Zweimal deutsche Einigung.....	143

Inhaltsverzeichnis

Andreas F. Kellelat

Von der Täter- zur Opfernation?

Die Rückkehr des Themas „Flucht und Vertreibung“ in den deutschen Vergangenheitsdiskurs bei Grass und anderen..... 167

Gisela Zifonun

Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich – ein Projekt des Instituts für Deutsche Sprache, Mannheim 181

Hiltraud Casper-Hehne

Perspektiven einer kontrastiven Erforschung der Wissenschaftskommunikation: am Beispiel deutscher und anglophoner Texte und Gespräche 207

Klaus Fischer

Semantische Transparenz deutscher und englischer Satzstrukturen 219

Stephan Schlickau

Empirische Forschung zur sprachlichen Variation im Ruhrbergbau und in Yorkshire: Methodologische Überlegungen und einige Ergebnisse 251

Jörg Roche

Variation im Spracherwerb..... 265

Nina Berend

Variation ja, aber welche? Zur Frage der Vermittlung von sprachlichen Varianten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache 279

Martin Durrell/Nils Langer

Gutes Deutsch und schlechtes Deutsch an britischen und irischen Hochschulen. Zur Akzeptanz von Variation im DaF-Unterricht 297

Jonathan West

Neue Impulse für die pädagogische Sprachbeschreibung des Deutschen..... 315

Winifred Davies

Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen (in Deutschland) als Geber und Vermittler von sprachlichen Normen 323

Jörg Roche

Variation im Spracherwerb

1. Einleitung

Spracherwerb wird landläufig ja gerne als Chaos beschrieben, weil die Äußerungen der Lerner für Außenstehende oft zu viel Ungewöhnliches enthalten. Die Aussprache ist etwas anders, die Wortstellung sowieso, die Endungen und überhaupt die Grammatik stimmen nur annäherungsweise. Vor allem gibt es aber auch Neologismen und viele Lücken. Auf einer Folie schriftsprachlicher Normen müssen die Äußerungen daher falsch und wegen ihrer scheinbaren Inkonsistenzen chaotisch erscheinen. Aus der Erwerbsforschung ist aber mittlerweile klar ersichtlich, daß der Eindruck des ungeübten Beobachters eher trügt. Das, was so sehr als Chaos und Fehler erscheint, ist in Wirklichkeit recht korrekt und systematisch, sofern man das dahinter liegende System kennt. Somit kann man auch fragen, ob denn das scheinbare Durcheinander der Äußerungen doch nicht eher als Variation eines Systems gefaßt werden kann. Genauso könnte man dann weiter fragen, ob nicht auch die Eingabe der Sprecher der Zielsprache, die sich ja ganz ähnlich verändert, als Variation eines bestimmten Systems verstanden werden kann, eines Systems, das sich dem der Lerner bereits angenähert hat oder im Prozeß der Annäherung ist.

2. Spracherwerb

Sehen wir uns dazu nun einmal genauer an, wie dieser natürliche Spracherwerb eigentlich aussieht, wie chaotisch und unstrukturiert er wirklich ist bzw. welche Variation er aufweist und wie sich diese mit der Variation im Input, der Eingabe, trifft. Dabei kann man einige Überraschungen erleben.

Vorweg aber noch etwas zur Begriffsklärung. In der Spracherwerbsforschung spricht man von „ungesteuertem“ oder „natürlichem“ Spracherwerb und meint dabei das Lernen von Sprachen außerhalb des Unterrichts oder tutorieller Betreuung. Im Gegensatz dazu spricht man von „gesteuertem“ Spracherwerb im Unterricht. Manchmal wird hier auch zwischen „Erwerb“ (ungesteuert) und „Lernen“ (Unterricht) unterschieden, aber diese Unterscheidung ist eine rein hypothetische. Wir kennen nämlich zwar gewisse Unterschiede der Lernumgebungen, aber wir wissen noch zu wenig über

die dahinter verborgenen Prozesse, um definitiv von unterschiedlichen Verfahren sprechen und dies auch durch entsprechende Begriffe markieren zu können. Ehrlich gesagt gilt Ähnliches auch für die anderen der genannten Begriffe: Wir müssen auch davon ausgehen, daß der „natürliche“ Spracherwerb von irgendwelchen Verfahren und Anlagen gesteuert ist, also ganz und gar nicht chaotisch verläuft. Umgekehrt müssen wir auch einräumen, daß der Spracherwerb im Unterricht zwar vom Lehrmaterial, von Lehrplänen und Lehrern gesteuert ist, deshalb aber weder optimal verlaufen noch „unnatürlich“ sein muß. Schauen wir uns also mal einen ziemlich authentischen Text an:

Rauchen

Ä = deutschsprachige Ärztin; P = türkische Patientin

1 Ä: Rauchen Sie noch, Frau Eski?

2 P: Ah, nix zu viel (...).

3 Ä: Wie viel?

4 P: Zwei, drei Stück, jeden Tag, nicht so viel.

5 Ä: Zwei bis drei?

6 P: Früher war zwei Paket.

7 Ä: Huijujui.

8 P: Aber jetzt nix mehr, jetzt (...).

9 Ä: Mhm.

10 P: Wann ich nerven bin, ich rauch weg, ich hab nix lügen (...).

11 Ä: Mhm.

12 P: Aber wann nicht nerven (...).

13 Ä: Mhm.

14 P: ist nichts.

15 Ä: Mhm.

16 P: Aber wenn ich merk irgendwas, Probleme oder was, oder schlecht wird (...).

17 Ä: Mhm.

18 P: hören oder, oder irgendwas (...).

19 Ä: Mhm.

20 P: Oder bin ich

21 Ä: Mhm.

22 P: krank

23 Ä: Mhm.

24 P: oder irgendwas mag ich rauchen (...) aber sonst (...).

25 Ä: Mhm, mhm sonst nicht.

26 P: Hmhm, nö nö.

27 Ä: Mhm, ja gut. Also jetzt füllen wir das nachher aus.

(Melek Sancak: Techniken und Strategien in der Kommunikation zwischen deutschen Ärzten und türkischen Patienten, unveröffentlichte Magisterarbeit, LMU München, 2004, S. 69–70).

Die türkische Patientin, die in diesem längeren Gespräch mit ihrer Ärztin über ihre Beschwerden spricht, kann sich im Prinzip einigermaßen auf Deutsch verständlich machen. Zumindest versteht sie ganz gut. Allerdings fällt es der Ärztin in diesem Ausschnitt recht schwer, die Informationen zum Rauchen auf die möglichen Ursachen der Beschwerden zu beziehen. Die Grammatik der türkischen Patientin ist allerdings noch nicht vollständig entwickelt. Zwar verwendet sie auch verschiedene Verbformen korrekt („bin, war, merk“), aber diese sind nicht immer vollständig („war“ in Äußerung 6 entspricht hier „habe ich geraucht“, „hab nix lügen“ in 10 entspricht „hab nichts verschwiegen“). Formen wie „wenn ich nerven bin“ in Äußerung 10 sind dabei besonders interessant, weil sie auf den ersten Blick ziemlich unverständlich wirken. Wenn man aber weiß, daß diese Äußerung so ungefähr bedeutet „wenn ich nervös bin“, dann erschließt sich die Form schon eher. Es ist nämlich ganz typisch für die Lernaltersprache, daß Verläufe und andauernde Aktionen mit Hilfsverben umschrieben werden, auch ohne Adjektive oder Partizipien. Klar erkennbar ist trotz größeren Fortschritts in einigen grammatischen Bereichen und trotz verschiedener formelhafter Ausdrücke die vergleichsweise einfache Wortstellung (Syntax): „nix zu viel“ (Äußerung 2) zeigt die klare Entwicklungsstruktur einfacher Äußerungen. Das Entscheidende hier ist das Element „zu viel“. Das steht am Ende der Äußerung in der Position, in der das Wichtigste zu stehen hat. Durch die Voranstellung des Negators ‚nix‘ wird diese einfach negiert, wie auch später „niks lügen“ oder „nicht nerven“ in den Äußerungen 10 und 12. „zu viel“ fällt hier also in die Reichweite des Negators. Bekannte Elemente wie „ich“ und „rauche“ fallen dagegen ganz weg. Ähnlich ist es in Äußerung 6: „Früher (war) zwei Paket“. Hier erscheint zwar schon ein verbindendes „leeres“ Element, nämlich „war“, das hier tatsächlich nur Lückenfüller ist und damit nur markiert „hier gehört ein Verb hin“. Ansonsten finden sich hier auch nur zwei Elemente: das zeitlich rahmende „früher“ und das zentrale und hervorgehobene „zwei Paket“. Auch in Äußerung 8 ist das so, hier aber mit drei Elementen: „aber – jetzt – nix mehr“.

Typisch für die Lernaltersprache sind die Mischformen von verschiedenen Erwerbsstufen und auch die nahtlose Kombination von umgangssprachlichen Phrasen und formelhaften Ausdrücken, die es dem ungeübten Betrachter oder Zuhörer schwer machen, Sinneinheiten zu identifizieren. In diesem Ausschnitt wird das an vielen Stellen ganz deutlich: etwa in der Reihung in Äußerung 4, in der sich Antwort und Kommentar nahtlos mischen, oder in den vielen Anbindungen mit „oder“ und „aber“ und der Verwendung von Überbrückungsausdrücken wie „irgendwas“.

Sehen wir uns die Grammatik von Lerneräußerungen noch etwas genauer an. Nehmen wir zur Illustration eine Äußerung wie

türkei nix arbeit – deutschland,

wie sie auch von unserer Raucherin stammen könnte.

Leicht läßt sich hier erkennen, daß die Äußerung aus einzelnen, aneinandergereihten Wörtern besteht, die ohne Endungen und ohne andere Funktionselemente wie Artikel, Präpositionen und Konjunktionen auskommen. Einzelne Wörter vertreten im Grunde ganze Phrasen oder komplexere Konstituenten. Auch bekannte oder redundante Elemente sind nicht realisiert. Dazu gehören hier die beteiligten Personen (zum Beispiel „ich“), Hilfsverben (zum Beispiel „haben“) und andere implizierte oder implizierbare Wörter („kommen“, „fahren“). Chaotisch sind solche Äußerungen aber keineswegs. Die Anordnung der Elemente folgt so zum Beispiel einem recht klaren Informationsprinzip, demgemäß die bekannte oder orientierende Information am Äußerungsanfang erscheint und die neue oder wichtige am Ende. Quantifizierende und qualifizierende Elemente wie „nix“ oder „viel“ erscheinen, wie oben illustriert, jeweils genau vor dem quantifizierten oder qualifizierten Element.

Was man in solchen Äußerungen erkennen kann, entspricht damit einem Grundstrukturierungsprinzip, das sich in ähnlicher Form in gänzlich verschiedenen Sprachformen findet. Es erscheint nicht nur im Zweitspracherwerb, sondern auch im Erstspracherwerb verschiedener Sprachen. Außerdem liegt es Pidgin- und Kreolsprachen zugrunde und hilft Patienten, deren Sprache durch einen Unfall oder Schlaganfall und ähnliches gestört ist, sich rudimentär verständlich zu machen oder ihre Sprache zumindest teilweise wieder zu erlernen. Dieses Prinzip ist also aus allgemeiner linguistischer Sicht eigentlich eine ganz spannende Geschichte und gibt uns über den Spracherwerb hinaus ganz hervorragende Einblicke in die Sprachentwicklung und die Sprachtypologie schlechthin (hierzu Roche 2001 und Klein 1992 mit vielen weiteren Literaturhinweisen).

Was sich hier ausdrückt, läßt sich im übrigen auf allgemeine Wahrnehmungs- und Gestaltungsprinzipien der menschlichen Umwelt zurückführen, wie sie unter anderem von der Gestaltpsychologie in den Gesetzen der Figur-Grund-Beziehung beschrieben werden. Das daraus ableitbare linguistische Grundprinzip könnte man, wie es der Sprachforscher Givón (1979) macht, als „pragmatischen Sprachmodus“ bezeichnen, so etwas wie einen universellen Sprachtypus. Dieser Modus zeichnet sich dadurch aus, daß die Äußerungen eine klare Thema-Rhema-Struktur aufweisen, also das, worüber gesprochen wird (zum Beispiel „als ich noch in der Türkei war“), voranstellen und das, was darüber etwas aussagt (zum Beispiel „daß ich ohne Arbeit war“), folgen lassen. Meistens besteht das Thema dabei aus bekannter Information und das Rhema enthält die Neuigkeiten. Die Äußerungen (Sätze) sind dabei höchstens lose aneinandergereiht oder zusammengefügt. Nebensätze gibt es praktisch nicht. Es überwiegen Inhaltswörter. Funktionselemente, Endungen und dergleichen gibt es kaum. Nomen und Verben finden sich als wichtigste Inhaltswörter in ungefähr gleichem Verhältnis. Es wird sehr langsam gesprochen, wobei die Betonung (Intonation) das Thema-Rhema-Prinzip stark unterstützt. Zu diesen pragmatischen Prinzipien der Äußerungsstrukturierung gehört darüber hinaus die Funktion der Intonation, den Satzmodus zu bestimmen. Die gleiche Anordnung von Wörtern kann so mit entsprechender steigender oder fallender Intonation in eine Frage, einen Befehl (Imperativ) oder einen Aussagesatz verwandelt werden. Dazu kommen noch eine Reihe außersprachlicher Mittel wie Gestik und Mimik.

Der pragmatische Sprachmodus hat eine einzige Funktion: ökonomisches Kommunizieren. Er erlaubt es nämlich den Sprechern, mit ganz wenigen sprachlichen Mitteln fast alles auszudrücken, was sie wollen. Entstehende Sprachen, also Sprachen, die sich entweder kollektiv aus einer Sprachgemeinschaft (phylogenetisch) oder individuell im Spracherwerb (ontogenetisch) bilden, sind auf diesen Modus schlichtweg angewiesen. Erst mit zunehmendem Bedarf an Komplexität verfeinern sich auch die sprachlichen Mittel zunehmend. Sie erlauben schließlich ein differenzierteres und damit dann auch ökonomischeres Kommunizieren, und zwar nicht zuletzt deshalb, weil die grammatischen Mittel dann automatisiert eingesetzt werden können. Es bildet sich ein „syntaktischer Sprachmodus“.

Dieser syntaktische Modus weist hoch grammatikalisierte Strukturen auf: eine klare, strikte und komplexere Satzstruktur mit Subjekt, Verb und weiteren Nomen, die Markierung semantischer Funktionen (Kasus) und anderer grammatischer Relationen (Morphologie), Nebensatzkonstruktionen (eingebettete Sätze), höhere Sprechgeschwindigkeit und etwas weniger bedeutende Intonation.

Sind die Strukturen dann einmal voll ausgebildet, werden sie über eine gewisse Zeit auch erprobt und mit Freude eingesetzt. Dabei stellt sich im Laufe der Zeit aber in der Regel heraus, daß gar nicht alle Mittel immer eingesetzt werden müssen, um das auszudrücken, was man will. In vielen kommunikativen Situationen kommt man nämlich mit ganz wenigen sprachlichen oder außersprachlichen Mitteln aus, wenn alle Beteiligten die Spielregeln gut kennen, das heißt, die Situation standardisiert oder normiert ist und man auf viel Bekanntes zurückgreifen kann. So „schleifen“ sich die Sprachen mit der Zeit ab. Englisch ist dafür ein gutes Beispiel: Es besitzt nur noch ein einfaches Artikel- und Kasussystem, kaum noch Endungen bei der Personenmarkierung und nur noch ganz wenige starke Verben. Dafür hat sich aber im Laufe der Zeit – auch wegen der vielen fremden Einflüsse – der Wortschatz des Englischen enorm entwickelt und differenziert. Im Deutschen ist es nicht viel anders, nur vielleicht etwas zeitversetzt: Genitiv und Dativ („hier werden Sie geholfen“) sind im Verschwinden begriffen, zunehmend werden starke Verben durch schwache ersetzt (zum Beispiel „backte“ statt „buk“), synthetische Formen werden von analytischen verdrängt (Präteritum durch Perfekt, Konjunktiv durch *würde*-Formen oder ganz und gar etc.), in verschiedenen Regionen verschleifen die Artikelformen und Endungen und so weiter. Sprachen entwickeln sich also wellenartig: Zunächst sind es recht pragmatisch bestimmte Konstrukte, dann entwickeln sie sich zu einer „Hochkultur“, schließlich verschleifen sie und so geht es dann weiter. Ähnlich also wie es in anderen gesellschaftlichen Strukturen und Lebensbereichen vor sich geht: Aus einem Vakuum entsteht mit viel Nachbarschaftshilfe langsam ein soziales Netz, das sich immer weiter verfeinert, bis es schließlich einen Sättigungsgrad erreicht, der nicht mehr zu halten ist und mit „Hartz 4 bis 6“ abgebaut wird.

Mit dem Fortschreiten des Erwerbs nehmen aber auch die Unterschiede unter den Lernern zu. Einige Lerner haben sich dann den zielsprachlichen Normen bereits sehr stark angenähert, während andere noch weit davon entfernt sind und zum Beispiel keine zielsprachlichen Nebensatzkonstruktionen oder andere komplexere Strukturen produzieren können. Die sprecherspezifischen Unterschiede lassen sich dabei als Variation beschreiben, die stark von pragmatischen Aspekten bestimmt wird.

3. Die Eingabe im Spracherwerb

Sehen wir uns jetzt das Gegenstück dazu an, den Input der Zielsprachensprecher. Die Ärztin ist ja nicht sonderlich gesprächig, also nehmen wir ein

anderes Gespräch. Wenn man sich nämlich echte (authentische) Gespräche mit ausländischen Lernern etwa am Arbeitsplatz ansieht, dann merkt man ziemlich schnell, daß die Sprecher der Zielsprache auch gar nicht in einem Register von falschem Deutsch verhaftet bleiben. Vielmehr variieren sie ihre Sprache sehr stark, und zwar gemäß den Anforderungen des Gesprächspartners und der Gesprächssituation – oder noch genauer: der Gesprächsabsicht (Roche 1998). Nur so lassen sich auch die vielen gegensätzlichen Merkmale der Liste oben erklären. Um diese Systematik und ihre Variation begrifflich besser fassen zu können und aus der einseitigen Charakterisierung als falsche Sprache zu lösen, spricht man in neuerer Zeit von „Xenolekten“, ähnlich wie man von sprachlicher Variation in Dialekten und Soziolekten spricht. Das Inventar dieser Sprachform Xenolekt besteht dabei aus vier erstaunlich gut unterscheidbaren Äußerungsebenen:

- einer Ebene umgangssprachlicher Strukturen (a-Äußerungen)
- einer Ebene mit geringerer Sprechgeschwindigkeit (b-Äußerungen)
- einer Ebene begrenzter Veränderungen oder einzelner Auslassungen (c-Äußerungen): er geht Bahnhof
- und schließlich einer Ebene von vorwiegend Inhaltselementen ohne jegliche Endungen und andere Funktionselemente (d-Äußerungen): du gehen bahnhof.

Sehen wir uns auch hier einfach einmal ein authentisches Gespräch an.

Haftpflichtversicherung

D = deutschsprachiger Versicherungsvertreter; T = türkischer Kunde

- 1 D: verhei
Bist du verheiratet? Färhai bist duu färhairaadät?
- 2 T: nein
- 3 D: äh
du bist alloine?
- 4 T: allein?
Ich
- 5 D: alloin – hat hat er zimmer?
Zimmer
Äh – wohnung?
Gut
Äh
Du brauchst
Wenn du hier in deutschland bist

- Äh
Jeder – junge mann der achtzehn jahre
äh
älter wie achtzehn jahre ist und arbeiten tut
oder nischt arbeit
is egal
brauch haftpflicht in deutschland
- 6 T: haftpflicht?
- 7 D: haftpflicht
Siehst du?
Un däs is däs
- 8 T: vas haftpflicht?
- 9 D: is däs
Wohnung
Wenn was passiert
Alles was in deutschland passiert is über haftpflicht abgeschlossen
Gell?
däs is wichtigste versicherung
in höchst
türkische familie
familie hinter opel-fabrik
mal haus brennen
die familie hat nix niks gehabt
- 10 T: haus?
haus?
- 11 D: ne?
feuer
feuer
- 12 T: feuer
- 13 D: ne?
feuer
haus kaputt
alles abbrennen unt so
alles mitnander
siehst du?
- 14 T: ja
- 15 D: feuer
kinder mit – streichholz
genau wie du oder irgendwas passiert, ne?
und das is wichtig ne?
gell?
äh

jetzt is wichtig für dich
äh
kostet
ganze jahr
neunundneunzig Mark achtzig, ne?
däs is ganze jahr für dich
wenn du frau hättest oder kinder
alles zusammen
neunundneunzig achtzig, ne?
für ganze jahr
auch
wenn du in urlaub fährst
äh
gildet auf der ganzen welt
überall äh gildet die versicherung, gell?

16 T: ja, ich türkei gehen, ja?

17 D: türkei gehen und dir was passiert
gildet versicherung
gell?
weil du ja hier in deutschland wohnst
jetzt
und wenn du noch türkei gehst bist du ja in urlaub in türkei, ne?
gildet auch, ne?
gell

18 T: wenn ich immer gehen türkei bleiben dann?

19 D: dann machen wir
müssen wir die kaputt machen
wenn du dann immer für äh türkei gehst
in türkei gibt's auch allianz
dann äh äh
in türkei allianz versicherung für dich machen
däs

20 T: allianz türkei machen

21 D: türkei
und wenn du in deutschland bist
allianz versicherung bei mir machen
mobiliar
mobiliar
bist du mobiliar?

22 T: ja

23 D: gell?
mobiliar

- feuer
du zimmer
- 24 T: ja
- 25 D: oder wohnung
Äh mobiliar kostet
- 26 T: ja
- 27 D: immer wichtig
ganze jahr
dreiundfuffzig mark
dreiundfuffzig mark
sind zwanzigtausend ne?
- 28 T: ja
- 29 D: noch mal
wohnung
feuer
wasser
glas
wenn was einbrechen
weißt du?
bei dir stehlen gell?
geld oder irgendwas
alles alles hier versichert
ne?

Diese stark veränderten Äußerungen entsprechen den bereits genannten Prinzipien des pragmatischen Modus wie ihn auch die Lerner selbst verwenden. Zum Beispiel die 1-Wort-Äußerungen in 29: „wohnung – feuer – wasser – glas“, die hier mit wenigen Worten erklären sollen, was eine Hausratsversicherung alles abdeckt und wie wichtig sie ist. Oder die Sequenz 15: „feuer ... kinder mit streichholz ...“, was so viel bedeutet wie „stell dir mal vor, wenn Kinder mit Streichhölzern spielen oder sonst wie ein Feuer entsteht und deine Bude abbrennt ...“. In Äußerungen wie 17 werden ganze Texte nach den bekannten Prinzipien von Rahmung, Thema und Fokus produziert: „türkei gehen und dir was passiert – gildet versicherung“. Nun verwendet auch der türkische Kunde einen ähnlichen Telegrammstil. Daher liegt also tatsächlich die Vermutung nahe, Lerner und Sprecher der Zielsprache imitierten sich gegenseitig. Aber das tun sie nicht. Vielmehr greifen sie aus verschiedenen Gründen auf die gleichen Vereinfachungsprinzipien zurück.

Spannend daran ist, daß die Anpassungen der Sprecher der Zielsprache, also hier der Deutschen, besonders dort ganz stark auftreten, wo es den

Sprechern ganz wichtig ist, daß sie auch verstanden werden, also etwa in Erklärungen und Erzählungen. Häufig wird dabei das, was ausgedrückt werden soll, massiv verdichtet. In unserem Gespräch hier sieht man das zum Beispiel deutlich an der Erzählung des Versicherungsvertreters in den Sequenzen 9 und 11. Hier will er dem türkischen Kunden eindringlich illustrieren, wie wichtig eine Haftpflichtversicherung ist. Dazu greift er einzelne Begriffe aus dem Kontext heraus, wie die Namen der Familie, des Ortes und der Fabrik, um zunächst die Grundlagen zu verankern. Gleich kommt er dann zur dramatischen Pointe: „mal haus brennen“. Aber nur für kurze Zeit. Unmittelbar danach kehrt er zu seinem Dialekt zurück, indem er das Geschehen kommentiert: „die familie hat nix niks gehabt“. Denn diese Art reduziert zu sprechen, bedeutet für Sprecher, die normalerweise in ganzen Sätzen sprechen, eine erhebliche Mühe. Zu stark ist unsere Sprachproduktion automatisiert, daß es uns leicht fallen würde, sie so einfach zu verändern. Die Sprecher kehren daher schnellstmöglich wieder zu ihrer normalen Sprache zurück oder verwenden schwächere Anpassungen, die ihnen nicht so viel Mühe machen. So erscheinen vor allem rahmende Äußerungen (hier zum Beispiel in 5 „Wenn du hier in deutschland bist“), Klärungen als Folge von Nachfragen, Kommentare inklusive Schimpfwörtern und Exkurse sowie Bewertungen, Bestätigungsbitten und metalinguistische Einleitungen zu direkter und indirekter Rede in der Regel als weniger stark veränderte Äußerungstypen oder umgangssprachlich. In dem Gespräch oben betrifft das unter anderem Nachfragen wie „gell?“, „siehst du?“ oder „weißt du?“, aber auch Kommentare wie „däs is wichtigste versicherung“ oder „immer wichtig“ in 27. Zitierte Rede (direkte oder indirekte Rede) erscheint dabei normalerweise in umgangssprachlichen Äußerungen oder der angenommenen beziehungsweise imitierten Form des Originals. Zusätzlich finden sich in solchen Gesprächen auch immer semantische und lexikalische Vereinfachungen, auch wenn gar nicht immer klar ist, was die Vereinfachung ist oder ob sie ihr Ziel erreicht. In dem obigen Gespräch sind das Ausdrücke wie „gildet“ statt „gilt“, wohl wegen der besser wahrnehmbaren Silbenstruktur, „kaputt“ statt „abgebrannt“, wohl wegen der angenommenen Prägnanz des Begriffes, und selbst Äußerungen wie 21 „bist du mobiliar?“ statt „hast du Hausrat/Möbel“, wohl wegen der Fremdheit des Wortes „Mobiliar“ und der vermeintlichen Einfachheit von „bist“ gegenüber „hast“. Auch die suggestive Feststellungsfrage am Anfang des Gesprächs „du bist alloine?“ kann in gewisser Weise als Simplifizierung gelten, folgt sie doch zwei weiteren Versuchen des Versicherungsvertreters, die grundsätzlichste aller Fra-

gen von Versicherungsvertretern beantwortet zu bekommen, nämlich die nach dem Familienstand.

Die Anpassungsniveaus geben also die Einschätzung der kommunikativen Relevanz wieder, so wie sie sich im Rahmen der Ziele und Absichten des Sprechers und der von ihm angenommenen Aufnahme durch den Adressaten realisiert.

Daß diese Einschätzungen in der Regel gar nicht statisch festliegen und häufig erst ausgehandelt werden müssen, zeigen auch in diesem Gespräch die zahlreichen Fehlansätze und Zögerungsphänomene wie „äh“ und so weiter, zum Beispiel die genannte Frage nach dem Familienstand oder die folgende Erklärung, warum man Haftpflichtversicherungen braucht: „äh – du brauchst – wenn du hier in deutschland bist – äh – jeder junge Mann, der achtzehn jahre ...“. Vergleichsuntersuchungen von verschiedenen Sprechern belegen, je höher die kommunikative Relevanz der Information eingeschätzt wird, desto stärker sind die strukturellen Veränderungen der entsprechenden Äußerungen. Allerdings basiert die Einschätzung der kommunikativen Relevanz auf subjektiven Prozessen, die von einer Reihe von zusammenhängenden Faktoren abhängig sind. Sie muß die tatsächliche Stufe des Adressaten daher nicht immer richtig erfassen. Darüber hinaus unterliegt die Realisierung xenolektaler Äußerungen bestimmten sozialen Normen, zum Beispiel der, was in einer Kultur als akzeptabel, hilfreich, lustig, höflich oder beleidigend betrachtet wird. Sprachen besitzen verschiedene Möglichkeiten der Anpassung an Ausländer, und sie lassen verschiedene Grade der Anpassung zu. Diese Tatsache kann erklären, warum xenolektale Veränderungen von Sprache zu Sprache variieren. Wo zum Beispiel in deutschsprachigen Ländern auch die starken Veränderungen zulässig und weit verbreitet sind, scheut man in englischsprachigen Ländern aus gesellschaftlichen Akzeptanzgründen vielleicht eher davor zurück.

4. Folgen für den Spracherwerb

Was bedeuten diese Beobachtungen für die Lerner? Zuerst einmal steht fest, daß die Lerner im privaten Bereich gar keiner beschränkten, sondern vielmehr einer recht komplexen variantenreichen Sprachumgebung ausgesetzt sind. Diese wird im öffentlichen Bereich durch Fernsehen, Radio, Presse und dergleichen noch ergänzt. Diese recht komplexe Eingabe wird durch verschiedene Maßnahmen verstehbar gemacht, zum Beispiel dadurch, daß Bedeutungen ausgehandelt werden, durch Nachfragen, durch Erklärungen, durch einfachere Begriffe, durch kurze Äußerungen, durch Umschreibun-

gen. In xenolektalen Gesprächen läßt sich so immer wieder beobachten, daß Sprecher einem Lerner den gleichen Inhalt in verschiedenen sprachlichen Variationen anbieten, bis er ihn verstanden hat. So sind Xenolekte oft geradezu ein regelrechtes Lehrmittel, das gleichzeitig auch den Sprecher bei seinen Anpassungsaufgaben entlastet. Variationsstufen von Lernern und Zielsprachensprechern nähern sich auf diese Weise an, allerdings aus unterschiedlichen Gründen und nicht als Imitation.

Ähnliches passiert übrigens auch in anderen authentischen Textsorten der Zielsprache, wie Überschriften, Werbetexten, Telegrammen und so weiter. Es ist anzunehmen, daß gerade die simplifizierten Strukturen den ersten Zugang zur Zielsprache verschaffen. Warum also nicht im Unterricht auf diesem Prinzip aufbauen?

Literatur

- Givón, Talmy (Hrsg.) (1979): *From Discourse to Syntax: Grammar as a Processing Strategy*. Discourse and Syntax, New York: Academic Press.
- Klein, Wolfgang (1992): *Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Roche, Jörg (1998): *Variation in Xenolects*, in: Ulrich Ammon u. a. (Hrsg.): *Variationslinguistik*, Tübingen: Max Niemeyer, S. 117–139.
- Roche, Jörg (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik*, Tübingen: Gunter Narr.
- Roche, Jörg (2005): *Einführung in die Sprachlehr- und -lernforschung*, Tübingen: UTB-basics.