



Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 12/18, p. 195-210

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12131>
ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Article Info/Makale Bilgisi

☞ **Referees/Hakemler:** Prof. Dr. Kadriye ÖZTÜRK –
Yrd. Doç. Dr. Lokman TANRIKULU

This article was checked by iThenticate.

„WESTE WAT JEMEINT IS?“ ZUR ROLLE DES GESPROCHENEN DEUTSCH IN DER TÜRKEI IM UNIVERSITÄREN BILDUNGSBEREICH

*Gülcan ÇAKIR**

ZUSAMMENFASSUNG

In dieser Studie geht es um das gesprochene Wort bzw. um das Sprechen als die produktive Fähigkeit der individuellen Formulierungsart. Es handelt sich im engeren Sinne darum herauszufinden, welche Eigenheiten gesprochene Sprache in dialogischer Rede aufweist und wie diese sprechsprachlichen Eigenheiten als Mittel zur besseren Verständlichkeit im Deutsch als Fremdsprache (DaF) - Unterricht genutzt werden können. Es geht um folgende Fragen: „Welche Eigenschaften gesprochener Sprache sind relevant im Dialog? Mit welchen sprechsprachlichen Mitteln muss man als Lerner einer Fremdsprache ausgestattet sein, um im Zielsprachenland zurecht zu kommen? Wie und warum sollten Eigenschaften des gesprochenen Deutsch im DaF-Unterricht vermittelt werden?“. Ausgehend von der Tatsache, dass im Fremdsprachenunterricht -trotz der kommunikativen Wende wie auch der beabsichtigten Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache- kontinuierlich zu beobachten ist, dass im Prozess des institutionalisierten Lernens Schriftlichkeit in der Fremdsprache im Vordergrund steht und dass sich mündliche Fertigkeiten bei Lernenden nicht wie erhofft entwickeln können, soll in dieser Arbeit die vermittelbare Mündlichkeit im DaF-Unterricht als Untersuchungsgegenstand näher betrachtet werden. Es werden dazu wissenschaftliche Arbeiten herangezogen, die der Gesprochene-Sprache-Forschung (Analyse von Korpora) und der Sprachlehrforschung angehören. Die Fähigkeit angemessen in einer Fremdsprache zu kommunizieren und dabei auch verstanden zu werden, ist ein wichtiges Lernziel für Lernende einer Fremdsprache, wie auch für angehende DaF-Lehrer, die ein zielsprachennahes Deutsch anstreben bzw. später auch im Zielsprachenland einen Aufenthalt beabsichtigen. Das bedeutet im weiteren Sinne, dass gesprochene Wörter bzw. gesprochenes Deutsch und Formulierungsmuster mit ihren spezifischen Merkmalen und Ausdrucksweisen im Lehrprozess behandelt werden sollten, damit eine

* Yrd. Doç. Dr. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü Alman Dili Eğitimi ABD, El-mek: gcakir@anadolu.edu.tr

effiziente Verständigung in der deutschen Sprache verwirklicht werden kann. Die Überlegungen des folgenden Artikels sollen im Rahmen der Berücksichtigung interaktiv relevanter gesprochener Sprache im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht als positiver Beitrag verstanden werden.

Schlüsselwörter: Gesprochene Sprache, Sprechen in der Fremdsprache, Deutsch als Fremdsprache, Studierende.

“WESTE WAT JEMEINT IS?” THE ROLE OF SPOKEN GERMAN IN TURKEY IN THE LANGUAGE EDUCATION AT UNIVERSITY

ABSTRACT

In this study, the foci are features inherently present in German spoken language and the ways individuals formulate them. In a more precise sense, it aims to examine which features are processed in spoken language in dialogic speech and how these spoken language characteristics can be used as a means for a better understanding of the instructions given in the foreign language classrooms. Accordingly, the following questions were tried to be answered: (1) Which features of spoken language are relevant in a dialog? (2) What language-learning methods does a foreign language learner need to survive in the target language community? (3) How and why should the characteristics of spoken German be taught in foreign language classrooms? The verbal communication taking place in the foreign language lessons is examined and stressed as an object of the investigation because of the fact that foreign language teaching, as well as the communication methods and the intended abilities necessary to take part in a communication is to be observed continuously. The formulation of the written language is taken for granted in the process of institutionalized learning, and the learners as hoped for in their language development do not acquire verbal skills. For this purpose, scientific papers are used, which are part of the spoken-language research (analysis of corpora) and the linguistic teaching research. The ability to communicate and be understood in a foreign language is an important learning target for learners of a foreign language, as well as for foreign language teacher candidates who want to master in spoken German language, or later, intend to stay in the target language country. Consequently, in a broader sense, the chosen vocabulary, formulation of the patterns with their specific characteristics and the expressions used in the spoken German should be addressed in the teaching process in order to achieve efficient communication in German language.

STRUCTURED ABSTRACT

This study focused on the function and importance of the spoken language in foreign language teaching. Language is an important part of a cultural community or society. Each society determines its own linguistic boundaries and linguistic possibilities. Whether or not foreign

language is important in university education changes with cultural affiliation. The function and importance of foreign languages is growing steadily. Therefore, the foreign language skills should be given sufficient value and the way in which a foreign language course can be successfully and efficiently taught should be highlighted. When it comes to communicative competence in foreign language teaching, different skills come into question. The most difficult skill for foreign language learners is the ability to speak. Because speaking has different sides. Children acquire their mother language easily by speaking. They become young adults and have a certain vocabulary for application in everyday life, at school, at the university, etc. This vocabulary has to be learned with foreign language learners with difficulty. Learner of a foreign language in a university context usually have the intention to achieve communicative competence. They want to actively use productive and receptive skills in foreign languages.

This study emphasizes that learners of a foreign language should learn the spoken language of German. This is important because there is not only the written language, but also the spoken language in German. Both versions refer to a particular language system, but they vary in their occurrence. Why should learners only learn the one version is the question. Often, speaking in the foreign language is not sufficiently developed by the foreign language learner. Because the learners have no courage and no motivation to speak. That was the reason why this work was necessary.

The spoken language to be learned in the classroom has been highlighted as an object of the study. For this reason, research into "spoken-language research" and "linguistic research" was taken into account. Studies by Lüger (1995), Kniffka (1999, 2012), Fiehler (2004, 2012, 2013) Fandrych (2014), Imo (2017) and other studies in the spoken language and their role in foreign language teaching were particularly revealing and informative. It was meant that spoken language does not always have syntactically correct sentences or formulations, but rather, in their realization, rather fragmentary utterances must be noted. These are expressed in the form of anacoluthia (sentence construction breaks: we have ... but that cannot be said), aposiopesis (sentence breaks: he wanted nevertheless ...) and contamination (connections of different constructions: they must undergo a great change). However, this also includes elliptical expressions, especially in question-response contexts in the form of sentences such as: "Is this true? - For sure!". What is not expressed here can be derived from the situation-specific context. It has been said that verbality is characterized by a small degree of compactness and integration, which means that there are less complex sentence structures that replace deictic, that is, linguistic means - such as "here, now, me" - and pointed gestures lexical speakers. It was found that, in spoken language or in conversations, semantically low-grade vocabulary is used, such as verbs "exist, have, be, make". Fiehler spoke of the fact that the spoken language was seen through the glasses of the written language. According to Fiehler, communication is learned from the outset in the context of certain communicative practices. He assumes that they begin with the parent-child interaction, then continue in the school and university in the form of peer-groups.

Turkish Studies

Thus, he explains the construction of communication capacity not as an abstract acquisition process, but as the appropriation of concrete communicative practices. He distinguishes between verbal and written communicative practices. He speaks in the spoken language of operator-scopus structures, which he describes as specific two-pronged linguistic units. The first component is the operator, which consists of one word or a formula, while the other is called the scopus, and represents a complete utterance. He further declares that the operator, at a functional level, presents the listener with a guide to understanding how the utterance is to be included in his scopus.

Attention was drawn to the fact that there is a "colloquial English" in English and a "français parlé" in French, which is taught in the school and the mastery of these forms of language is regarded as a necessary language competency. It has been formulated that there is no equally established neutral designation for German. The terms "everyday language" or "everyday language" were associated with a deficient language usage. This fact demonstrates a major problem, namely, that learners of German as a foreign language want to read not only in the learned language, but also to actively and passively speak and use the language. Dialogues, which establish themselves as texts of a literary language, are unsuitable for this purpose. Students and learners could not do anything with such texts. For in changing speech, as well as in the understanding of an oral utterance, other linguistic forms are necessary. One should learn a language as it is spoken and understood in a real situation.

Concluding, it can be said that empirical results on the spoken language and its application in the German-speaking context show consistently that the spoken language has typical characteristics which are its own and deviate from the language of the scripture.

This means that not only should a variant of the German language be taught as a valid norm in written foreign language teaching, but that it should be clear that the spoken variant has a significant role to play in foreign language understanding and communication.

If one considers that the teachers of the German language are only able to learn (or know) one version of the foreign language, they can only communicate this single version of the written German language. For this reason, the interest and motivation of the students of German as a foreign language as a foreign language teacher should be further developed at this level. The creative use of the phenomenon spoken aspects in the foreign language can be used to create a target-oriented impression in the foreign-language usage. Some aspects of spoken language that appear in the syntactic form in the form of fragmentary utterances, repetitions, omissions of words or ellipses, as well as lexical peculiarities of spoken language help the learner in the oral formulation. They serve as so-called pause fillers, which can be claimed as a pause during the speech. If this insight is made aware of the learner, the speech anxiety can be overcome and any hesitation in speaking can be lifted.

The university education in Turkey can be relaxed and more effective if some traditional habits are enriched in favor of learners. One could begin by increasing the week-long hours of conversational-related

Turkish Studies

learning events in order to convey, test and promote the versatility of the language to be learned. an application-oriented mediation of the foreign language and the increased insight into (own) oral production processes - to increase the motivation and to create courage to speak - would be another alternative.

Keywords: Spoken language, foreign language learning, german language, german language teaching

„WESTE WAT JEMEINT IS?“ ALMANCA KONUŞMA DİLİNİN TÜRKİYE'DEKİ ÜNİVERSİTE EĞİTİMİ BAĞLAMINDAKİ RÖLÜ

ÖZET

Bu çalışmada Alman diline has konuşma dili özellikleri ve bireysel ifade ediş biçimleri üzerinde durulmaktadır ve yabancı dil öğretiminde bu tür özelliklerin destekleyici işlevi olduğundan yola çıkılmaktadır. Başka bir deyişle Almancada konuşulan dilin standart yazı diline göre farklı özellikleri olduğu ve bu özelliklerin de diyaloglarda gözlenebilir olduğu varsayılmaktadır. Araştırmada konuşma dilinin Alman dilindeki özgün (gerçek) diyaloglarda hangi özellikleri taşıdığını ortaya koyan “konuşma dili arşivlerinden” faydalanarak yapılmış alan çalışmaları (Konuşma Dili araştırmaları- analizi ve dil öğretimi araştırmalarına ait bilimsel çalışmalar) temel alınmıştır. Ortaya çıkan konuşma dili özelliklerinin yabancı dil kullanıcılarına konuşma esnasında sağladığı kolaylık ve destek vurgulanmış, yabancı dil olarak Almanca dersinde de özellikle karşılıklı konuşma eğitimi kapsamında yardım edici fonksiyonunun daha iyi konuşmaya, anlamaya ve anlaşılmaya yönelik etkisinin olduğunun bilincine varılması gereği savunulmuştur. Bu bağlamda şu sorular irdelenmektedir: Almanca diyaloglarda hangi konuşma dili özellikleri göze çarpmaktadır? Öğrendiği dilin ülkesine gittiğinde kendini ifade etmek için öğrenci, hangi dilsel donanıma sahip olmalıdır? Yabancı dil olarak Almanca dersinde konuşma Almancasının özellikleri nasıl ve neden aktarılmalı ve öğretilmelidir? İletişimsel yaklaşımın baskınlığı ve yabancı dilde amaçlanan “derste etkin olma becerisine” rağmen yabancı dil dersinde hala yazılı dilin hâkim olduğu gözlenmektedir. Bunun sonucu olarak da öğrencilerde konuşulan ve yaşayan Almancanın etkileşimsel biçimde ifade edilmesi ve konuşmanın devamının sağlanması konusunda birtakım sorunlar yaşadığı gözlenmekte ve bu bağlamda çalışmanın katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Konuşma dili, Yabancı dilde Konuşma, Yabancı dil olarak Almanca, yabancı dil öğrenenler.

Einleitung

Jeder Ton, den wir hören und auch jedes Wort, das uns umgibt, besitzt die Kraft der Welt einen Sinn zu verleihen. Wenn es sich um ein alltägliches Geschehen handelt, bekommen Worte - vom Munde eines Einzelnen hervorgebracht- für sein Gegenüber eine bestimmte Bedeutung, wenn sie in klar strukturierten Formen ausgeführt werden. Das Wechselgespräch unterliegt zum Beispiel

bestimmten Regeln, die nur im Rahmen einer konkreten Rede- und Sprechsituation mit korrelierender Funktion Geltung besitzen. Diese und andere Regeln bestimmen sowohl die Art und Weise unserer Formulierungen als auch unsere Wahrnehmung des gesprochenen Wortes und zuletzt auch, wie unsere Rückmeldung zum Gegenüber gegliedert wird. Um bei diesem Prozess erfolgreich durchzukommen sind einerseits auch Lebensumfeld und andererseits lebensweltliche Erfahrungen des Einzelnen bedeutend. Denn beide liefern zusammen ein gewisses Wissensdepot, auf Grund dessen man produktive wie auch rezeptive Sprechhandlungen bewältigen kann.

In diesem Zusammenhang kann davon ausgegangen werden, dass man nicht tatsächlich von vornherein wissen kann, ob ein Wechselgespräch in der Muttersprache wie auch in der Fremdsprache erfolgreich zustande kommen wird. Aber es ist möglich und nötig, dass man darauf vorbereitet wird bzw., dass man weiß, wie man in bestimmten Situationen Gespräche weiterführt, gliedert, aufbaut und beendet, so dass im Endeffekt ein effektiver Informationsaustausch im Dialog stattfinden kann. So wird in diesem Fall die Einübung und das Trainieren von Gliederungssignalen, Diskursmakern, Gesprächsformeln, Redemitteln, Floskeln und Pausenfüllern erforderlich sein, zumal sie zu den Eigenschaften, wie auch charakteristischen Elementen der gesprochenen Sprache gehören, die auch das Sprechen in der Fremdsprache beeinflussen können.

Unter diesem Gesichtspunkt ist das Ziel dieses Beitrags, auf den Problembereich „Ausbildung mündlicher Fertigkeiten“ im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht im universitären Kontext einzugehen und mögliche Verfahren und Maßnahmen auf didaktischer Ebene aus lernpsychologischer und lernstrategischer Sicht hervorzuheben. Es ist im Fremdsprachenunterricht eine sehr hohe Leistung auf Seiten der Lerner sich -ohne Bezug zum Zielsprachenland, wie im Rahmen eines längeren Aufenthalts- mündlich korrekt fremdsprachlich auszudrücken. Aus langjähriger lehrtätigen Erfahrung weiß man, dass solche produktiven Prozesse, meist durch mangelhaften Mut und wegen der Angst falsche Formulierungen abzugeben, scheitern. Denn die Erwartung der Lernenden insbesondere bei türkischen Lernern ist relativ hoch, so dass sie von sich selbst erhoffen, erst mit perfekter Grammatik und sehr weitreichendem Wortschatz reif genug zum Sprechen sind. Der Grund dieser Einstellung liegt meist darin, dass sie nicht genau wissen, wie man weiterkommt, wenn man ins Stocken gerät oder manche Wörter und Sätze (eigentlich Formulierungsmuster) vergisst und eventuell deshalb glaubt, von den Kommilitonen ausgelacht zu werden. Es sind bei den Lernenden -wenn überhaupt- geringe Lernstrategien parat, deren geringes oder nicht Vorhandensein dazu führen, nicht in der Lage zu sein, grammatisches wie auch lexikalisches Wissen mündlich angemessen auszudrücken.

Nach einem bestimmten Lebensalter spricht jedes normal heranwachsende Kind mit seinen Eltern oder mit den Personen, die sich in seinem sozialen Umfeld befinden, auf seine eigene Art mit Hilfe seiner Sprache. Der erste Kontakt mit gesprochener Sprache entsteht daher meist in einer gewohnten Atmosphäre mit vertraulichen Personen. Das gesprochene Wort kann auf diese Art und Weise in der Muttersprache mehrmals erprobt und weiterentwickelt werden bzw. manchmal Zuneigung oder Abneigung erfahren, womit Kinder in ihrer eigenen Sprache durch erfahrungsbezogene Strategien und ritualisierte Rede-Formeln zurecht kommen können. Kinder benutzen unbewusst die gesprochene Sprache um sich mitzuteilen oder sich zu informieren¹. Ebenso sollte der automatisierte unbewusste Gebrauch beim Lernen einer Fremdsprache genutzt werden, auch wenn es sich um Jugendliche bzw. junge Erwachsene handelt.

¹ Auf den Bereich (Erst-) Spracherwerb und seine Faktoren soll in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen werden, da es hier nur als Beispiel angedeutet wurde und zur Verdeutlichung der Relevanz des gesprochenen Wortes schon in sehr jungem Alter Bezug nimmt; die detaillierte Berücksichtigung würde den eingegrenzten Bereich sprengen.

Köse (vgl. 2017: 284) spricht in ihrem Artikel zum frühen Fremdsprachenunterricht im Kindesalter davon, dass Kinder als sehr gut engagierte Lerner bezeichnet werden können, wenn sie mit ihrem vorhandenen Sprachwissen spielend ihre Fremdsprachenkenntnisse benutzen und erproben können, wenn sie ihre Muttersprache beim Üben einsetzen dürfen und wenn sie auf diese Weise frei die Sprache real erleben und dazu motiviert und ermutigt werden. Diese Vorgehensweise und flexible Handhabung der Fremdsprache zeigt sich normalerweise auch in der gesprochenen Sprache. Denn beim Spielen wird mal gesprochen und mal stumm geblieben, mal wird die Stimmführung verändert, mal wird gesungen mit verschiedenen Akzenten oder umgangssprachlichen Erscheinungen. Wenn es um die gesprochene Sprache im Rahmen der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache geht, befinden sich Lernende meist in einem institutionellen Rahmen, in dem Impulse zum mündlichen Formulieren durch die Lehrkraft geboten werden, entweder aufgrund von Lehrbüchern oder als Teil einer interaktiven Lehr-Lernmethode oder -technik. Die Planung und Durchführung des Unterrichts mit Einbezug des gesprochenen Deutsch hängt aus diesem Grund teilweise oder ganz von der Lehrkraft ab. Wenn die Lehrkraft ein Lehrwerk benutzt, in dem reale mündliche Redesituationen (z.B. auf Hör-CD u. ä.) mit gesprachsprachlichen Eigenschaften, allerdings abweichend von der schriftsprachlichen Grammatik präsentiert werden, ist die Möglichkeit höher diese in den Lehrprozess zu integrieren, als mit einem Lehrwerk ohne solche Eigenschaften. Aber wenn ein Lehrwerk solche Gelegenheiten nicht anbietet, kann eine engagierte Lehrkraft trotzdem Eigeninitiative ergreifen und diese behandeln, es sei denn sie ist der gesprochenen Sprache und ihren Eigenheiten bewusst und steht dem Gebrauch im DaF-Unterricht positiv gegenüber. Komplementär dazu stellt sich die Frage, warum gesprochene Sprache im DaF-Unterricht behandelt werden sollte und was darunter zu verstehen ist.

Gesprochene Sprache

Fiehler bezeichnet den Begriff „Gesprochene Sprache“ als alles, was durch das mündliche Formulieren hervorgebracht wird und betont dabei, dass es bei allen Formen der Verständigung, die auf dem mündlichen Formulieren bzw. Sprechen beruhen, um gesprochene Sprache geht (vgl. Fiehler u.a. 2004: 12). In ähnlichem Sinne bedeutet gesprochene Sprache in Wikipedia (vgl. Wiki 2017) alle mit dem menschlichen Sprechapparat produzierten mündlichen Äußerungen einer Sprache, im Unterschied zur geschriebenen Sprache, der visuell und manuell orientierten Gebärdensprache und der Parasprache. Aufgrund der beiden Ausführungen kann man davon ausgehen, dass die gesprochene Sprache in der Fremdsprache, wie in der Erstsprache alles umfasst, was mit Sprechen zu tun hat und Unterschiede im Rahmen der geschriebenen Sprache aufweist. Wenn es sich um gesprochene Sprache im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht im universitären Kontext handelt, kommen noch andere Faktoren in den Blickpunkt. Zunächst ist zu fragen, was im Bereich gesprochenes Deutsch behandelt werden sollte, wieviel von gesprochenem Deutsch der Lerner braucht und wie dieses Deutsch vermittelt werden soll, damit ein effektives Sprechen entwickelt werden kann.

Untersuchungen zur gesprochenen Sprache für das Deutsche gab es schon seit Mitte der 1960er Jahre in mehreren Phasen. Es wurden seitdem verschiedene Aspekte der gesprochenen Sprache untersucht. Zunächst waren syntaktische Aspekte, wie die Satzlänge, Satzstruktur; Konjunktiv, Tempus, Passiv im Blickpunkt und später kamen die Strukturiertheit von gesprochener Sprache und die in ihr bevorzugten Mittel, wie Gliederungssignale, Paraphrasen und Korrekturen in den Vordergrund. Dann wurden in Verbindung mit der Sprechakttheorie und der amerikanischen Konversationsanalyse gesprächsanalytische Fragestellungen entwickelt. Im Anschluss gab es vermehrt Arbeiten zum lautlich prosodischen Bereich, innerhalb derer Affektausdruck, Akzentsetzung, Betonung, Ausdruck von Sprechereinstellungen untersucht und analysiert wurden. Schließlich wurde im Allgemeinen davon ausgegangen, dass geschriebene und gesprochene Sprache

unterschiedlichen Gebrauch von gleichen Möglichkeiten machen (Steger 1967,1989 zit. in Glück 1993, 223). Beide Sprachformen wurden zu Beginn verglichen und gesprochene Sprache wurde durch die Brille der geschriebenen Sprache betrachtet². Aufgrund dessen standen Forschungen im Bereich syntaktischer Strukturen im Vordergrund. In den 70er Jahren ging es dann zunehmend um die Untersuchung gesprochener Sprache in Dialogabläufen, wobei seit den 80er Jahren dann wieder kontrastive Vorgehensweisen im erweiterten Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit thematisiert wurden. Insgesamt lässt sich feststellen, dass Forschungen meist auf Phänomene im syntaktischen, semantisch-lexikalischen, phonetischen und textuell-pragmatischen Bereich zurückzuführen sind. Bei vielen Merkmalen gesprochener Sprache handelt es sich um universale Merkmale, die in der jeweiligen Einzelsprache unterschiedlich genutzt und durch einzelsprachliche Besonderheiten ergänzt werden können (vgl. Glück 1993: 222-223).

Imo und Moraldo (vgl. 2015) gehen von der Grundüberzeugung aus, dass nach der kommunikativen Wende sich der Fremdsprachenunterricht von der formalen Korrektheit schriftlicher und mündlicher Kompetenzen zugunsten der sozialen und interaktionalen Dimension von Sprache und Kommunikation abgewandt hat. Grammatische und soziale Analysekomponenten wurden integriert und das führte zu der Beschreibung der kommunikativen Einbettung von Sprache in den Interaktionskontext. Schließlich stellen Imo und Moraldo die interaktionale Sprache als erforderlich für den Fremdsprachenlernenden dar, der sich an den tatsächlichen Kommunikationsbedürfnissen und -notwendigkeiten der Alltagskommunikation zu orientieren versucht bzw. versuchen wird.

Gesprochene Sprache im fremdsprachendidaktischen Rahmen

Mit Bezug zum heutigen Zeitalter der medialen Vielfalt und heterogenen Lerninteressen stellt auch Fandrych (vgl. 2014) die Frage, welches Deutsch in welchem Kontext sinnvoll sei und wie der DaF-Unterricht auf die Veränderung der Kommunikationskultur und der genutzten Sprachstile reagieren sollte. Er hebt hervor, dass die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache aus Gründen der Vielfalt der Sprachstile nicht nur auf eine Standardvarietät Bezug nehmen, sondern vielmehr verschiedene Stile und Kommunikationsformen mitberücksichtigen sollte. Dadurch könnte sich bei den Lernenden ein Bewusstsein entwickeln, welches für die kommunikative Angemessenheit sprachlicher Äußerungen ausschlaggebend sein kann. Die neuen Kommunikationsformen wie Weblogs und soziale Medien können als kommunikative Praktiken³ interaktiv, kooperativ und multifunktionell funktionieren, wobei die Lernenden sich als sie selbst in einem authentischen Rahmen in einer lebhaften Kommunikation austauschen können.

Laut Fiehler (vgl. 2000: 99) wird Kommunizieren schon von Anfang an im Rahmen von bestimmten kommunikativen Praktiken gelernt. Er geht davon aus, dass diese zunächst mit der Eltern-Kind-Interaktion beginnen, dann in der Schule in Form von peer-groups weitergeführt, in beruflicher Ausbildung und späteren Tätigkeit schließlich als Spektrum der individuell beherrschten Praktiken erweitert und ausgebaut werden. So erklärt er den Aufbau der Kommunikationsfähigkeit nicht als abstrakten Erwerbungsprozess, sondern als Aneignung konkreter kommunikativer

² So deklariert Fiehler (2013: 25): "Gesprochene Sprache wird durch die Brille der geschriebenen wahrgenommen, sie ist das Modell für das Verständnis von Mündlichkeit".

³ Fiehler (vgl. 2000: 97) teilt in einer seiner Publikation kommunikative Praktiken in zwei Bereiche ein: mündliche und schriftliche Formen, wobei er Aufführen eines Theaterstücks, Beichte, Besprechen eines Anrufbeantworters, Bewerbungsgespräch, Erzählung, Gerichtsverhandlung, Klatsch, massenmediale Diskussion, Plausch über den Gartenzaun, Predigt, Selbstgespräch, Telefongespräch, Unterweisung, Verlesen von Nachrichten, Wegbeschreibung usw. als mündliche und Bedienungsanleitung, Bewerbungsschreiben, Brief, Drehbuch, Einkaufszettel, Erzählung, Formular ausfüllen, Gedicht, Notizen machen, Protokoll, Roman, Tagebuch, Unterzeichnen, wissenschaftlicher Aufsatz, Zeitungsartikel usw. als schriftliche Formen betrachtet.

Praktiken. Diesen Prozess kann man demnach auf folgende Formel bringen: Das Kommunizieren zu lernen bedeutet ein spezifisches Repertoire von kommunikativen Praktiken zu beherrschen. Diese kommunikativen Praktiken sind für den Fremdsprachenunterricht bedeutend, insofern sie dazu beitragen die mündliche Formulierung zu erleichtern und zur interaktiven Aufrechterhaltung bei der Dialogführung bzw. im Wechselgespräch führen.

Im Deutsch als Fremdsprache-Bereich werden für die universitäre Ausbildung (in sogenannten Vorbereitungsklassen) in der Türkei meist internationale Lehrwerke (wie Menschen, Studio D, Aspekte usw.) herangezogen, in denen häufig versucht wird gesprochensprachliche Eigenschaften bzw. Mündlichkeit in den Dialogen darzubieten, was als sehr positiv zu betrachten ist. Auf diese Weise ist es auch für die Sprachlehrkraft viel einfacher die vermittelbare Mündlichkeit im Lehrprozess zusammen mit den Lernenden zu praktizieren oder eventuell für didaktische Ziele zu adaptieren. Dadurch können Türen geöffnet werden, die zu kommunikativen Räumen führen.

In sogenannten kommunikativen Räumen⁴ werden verschiedene mündliche Elemente der Sprache hervorgerufen, die laut Fandrych (vgl. 2014) sich als sprachspielerische Inszenierungen, Stilbrüche und Sprachwechsel sichtbar machen. Außerdem gibt es hier regionalsprachliche oder dialektale sprachliche Redemittel, wie z.B. Aussprache und Wortschatz mit regionaler Ausprägung, die verschriftlicht werden, aber normalerweise dem mündlichen Sprachgebrauch angehören und in diesem Kontext als funktional und angemessen gelten können. Was in diesen Sprachräumen noch zum Vorschein kommt, sind vor allem gesprochensprachliche Aspekte, die medial vermittelt werden und in verschiedenen Formen wie Abschwächung, Weglassen der Endsilben, die Kürzung der Artikel und Pronomina, sowie die „mündlichere Wortstellung“ des „Weil“ im Satzzusammenhang ihren Niederschlag finden. Fandrychs (ebd.) Beispiele (1-3) sollen hier bereichert (4-6⁵) dargestellt werden:

1. das könn‘ wir mach’n; ich mach (Weglassen)
2. ich hab‘ ‘ne tolle Nachricht; ich mach’s später (Kürzung)
3. ich kann das jetzt nicht machen, weil das würde zu viel Zeit (Weilsatz)
4. weste wat... det kann ik kofen (weisst du was, das kann ich kaufen: regionale Ausprägung)
5. kannst du heute komm’n? hadi ya... komm doch (Sprachwechsel von D zu T)
6. ich hatte keine Zeit...ehm... konnte nich anrufen ... verstehst du? (Stilbrüche)

In diesem Zusammenhang kann man auch von Mündlichkeit im Sinne von Kniffka (vgl. 2012:19) sprechen, wobei für sie Mündlichkeit durch ein geringes Maß an Kompaktheit und Integration gekennzeichnet ist, was bedeutet, dass es weniger komplexe Satzstrukturen gibt. Weiter führt sie fort, dass Deiktika, also sprachliche Mittel - wie „hier, jetzt, ich“ - und Zeigegeesten lexikalische Referenten ersetzen. Zuletzt stellt sie fest, dass in gesprochener Sprache bzw. in Gesprächen vielmehr semantisch merkmalsarmer Wortschatz benutzt wird, wie Verben „gibt es, habe, sein, machen“.

Auffallend ist im engeren Sinne, dass die gesprochene Sprache nicht immer syntaktisch korrekte Sätze bzw. Formulierungen aufweist, sondern in ihrer Realisierung vielmehr fragmentarische Äußerungen zu vermerken sind. Diese werden in Form von Anakoluthe (Satzkonstruktionsabbrüche: wir haben... das kann man so aber nicht sagen), Aposiopesen

⁴ Rösler (2012: 58-59) spricht in ähnlichem Sinne von didaktisiertem Chat und geht auf moderne Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten ein.

⁵ In den 4-6. Beispielen handelt es sich um selbst erstellte mündlich formulierbare Äußerungen von der Verfasserin, die verschriftlicht als Muster dienen sollen.

(Satzabbrüche: er wollte doch...) und Kontaminationen (Verbindungen verschiedener Konstruktionen: da müssen sie sich einen großen Wandel durchmachen) geäußert. Dazu zählen aber auch elliptische Ausdrucksformen, insbesondere in Frage-Antwort-Zusammenhängen in Form von Sätzen wie: „Stimmt das? – Sicher!“ Das, was hier nicht ausgesprochen wird, kann durchaus aus dem situationsspezifischen Kontext erschlossen werden (vgl. Lüger, 1995: S.5). Der Kontext ist demnach ein relevanter Faktor bei der Planung und Durchführung der Mündlichkeit, wie auch der Realisierung der gesprochenen Sprache. Die Bedingungen der Kommunikation im Bereich der Mündlichkeit weisen auf Dialogizität und Interaktivität hin. So kann man Gespräche aus dem Alltag als Beispiel für den Gebrauch gesprochener Sprache betrachten, zumal sie dialogischen und interaktiven Charakter aufweisen. Außerdem sind -wie bereits erwähnt- solche Alltagsgespräche situationsabhängig, denn manche Formulierungen besitzen nur in diesem Kontext eine bestimmte Bedeutung und werden nur in dieser Kommunikationssituation verstanden. Beispielsweise, wenn man auf etwas hinweist, was in dem Kontext zu sehen ist, wie „siehst du der da, den meine ich“ oder „die roten finde ich schöner, meinst du nicht?“ (vgl. Kniffka 2012: 18).

Komplementär dazu spricht Fiehler (vgl. 2012: 31) in der gesprochenen Sprache von Operator-Skopus-Strukturen, die er als spezifische zweigliedrige sprachliche Einheiten bezeichnet. Der erste Bestandteil ist der Operator, der aus einem Wort oder einer Formel besteht, während der andere Bestandteil, als der Skopus bezeichnet wird und eine vollständige Äußerung darstellt. Er deklariert weiter, dass der Operator auf funktionaler Ebene dem Hörer eine Anleitung zum Verstehen darbietet, wie die Äußerung in seinen Skopus aufzunehmen ist. Er gibt dafür folgendes Beispiel, wobei der Operator den Skopus (den Äußerungsteil) als Zusammenfassung qualifiziert:

Kurz und gut, wir können uns das Abenteuer nicht leisten. (ebd.: 31)

Operator

Skopus

Klar, wir werden weitermachen. (ebd.: 34)

Nur, wer soll das bezahlen? (ebd.: 35)

Kurz und gut, lern deine Vokabeln besser! (ebd.: 35)

Bei der im Skopus geäußerten Formulierung kann es sich wie oben angegeben um alle Satzmodi handeln, wie Aufforderungen, Fragen oder Aussagen. Wenn es sich um eine deklarative Aussage (feststellende, bestätigende) handelt, ist das Verb in Zweitstellung. Man kann hier eine asyndetische Anreihung feststellen, die normalerweise in grammatisch schriftlicher Form mit einer Konjunktion verbunden wird, aber in der Operator-Skopus Struktur ausgelassen wird. Im Weiteren macht Fiehler (vgl. 2012: 31-35) darauf aufmerksam, dass solche Strukturen⁶ sich vom mündlichen Bereich auch zum schriftlichen Bereich ausbreiten und auch in Texten wie Kommentaren, Feuilletonartikel (Kulturbeilage, Unterhaltungsteil), Überschriften und wissenschaftlichen Texten zu finden sind. Es wäre also theoretisch gesehen möglich auch aus schriftlichen Texten heraus auf gesprochenes Deutsch aufmerksam zu machen, wie u.a. auch durch kulturell bedingte Redewendungen oder Redensarten⁷.

⁶ Fiehler (vgl. 2012:42) zufolge haben Operator-Skopus-Strukturen keinen Satzanfang, sondern vielmehr strukturell aufeinander bezogene, aber auf funktionaler Ebene differenzierte Startpunkte.

⁷ Komplementär dazu machen Akpınar- Dellal und Turan (vgl. 2016: 692-699) in ihrer Arbeit zur Sensibilisierung angehender DaF-Lehrer für interkulturelle Differenzen und kulturbedingte Konflikte im Fremdsprachenunterricht darauf aufmerksam, dass bestimmte interkulturelle Inhalte beim Sprachlernen nicht wegzudenken sind. Agehend von dieser Tatsache können Aspekte gesprochener Sprache aufgrund ihrer eigenkulturellen Art und Weise als Vorlage dienen, wie z.B. Operator-Skopusstruktur, Redensarten und Redewendungen, die eventuell im Rahmen der Fremdsprachenvermittlung integriert behandelt werden könnten. Die angesprochene Vorgehensweise könnte auch zu einem besseren Verständnis der deutschen Kultur und gesprochener Rede führen und die angehenden Lehrer in diesen Bereichen befähigen.

Seymen (vgl. 2017: 691) spricht in ihrer Arbeit zu Phraseologismen in Zeitungen und ihrer Verständlichkeit für Fremdsprachenlerner von Redensarten als bildhafte Wendungen, die keinen abgeschlossenen Satz bilden und überall eingebaut werden können. Solche Redensarten sind oft in der mündlichen Rede oder im gesprochenen Dialog vorzufinden. Sie dienen als verkürzte Formeln um den Redefluss kreativer oder verständlicher darzustellen.

In den modernen für den internationalen Einsatz gedachten DaF-Lehrwerken wird dieser Aufwertung der gesprochenen Sprache inzwischen weitgehend Rechnung getragen, vermerkt Wolfgang Imo (vgl. 2011: 20) und fügt aber hinzu, dass immer noch grundsätzlich inszenierte Dialoge eingesetzt werden, die in erster Linie als Träger der Vermittlung eines didaktischen Teilziels (z.B. der Vermittlung des Passivs, des Präteritums oder Konjunktivs) verwendet werden und aus diesem Grund oft künstlich klingen und keinesfalls als Beispiele authentischer mündlicher Kommunikation angesehen werden können. Aber auch in dem Falle findet Imo, dass die Aufbereitung von Dialogen für didaktische Zwecke oder der Einsatz künstlicher Dialoge nicht unbedingt aus dem Unterricht wegzudenken sind. Denn bei Anfängern kann das Verständnis in der Fremdsprache durch langsam und deutlich ausgesprochene Texte erleichtert werden; zunächst in Form einer Aufnahme in guter Qualität und einer plausiblen Auswahl von Wörtern und syntaktischen Strukturen, die dem Anfängerniveau entsprechen. Demnach wäre es plausibel mit gesprochensprachlichen Merkmalen in einem erweiterten Niveau, also nach der Grundstufe (A1-A2) zu beginnen. Das Bewusstsein beim Lernenden für sprachliche Variationen, wie Aspekte gesprochener Sprache und mündliche Formulierungsmuster im Deutschen, Floskeln, Füllwörter, Diskursmarker etc. zu stärken, könnte seine eigene Sprachproduktion zum Guten erweitern.

In diesem Zusammenhang kann beobachtet werden, dass das Sprechen im Fremdsprachenunterricht mit der Fertigkeit Schreiben den produktiven Fertigkeiten zugeordnet wird und im Lehrprozess meist über die mediale Schriftlichkeit in Lehrwerken dargeboten wird, anstatt medial mündlich. Als Beispiel gelten die regionalen Lehrwerke der türkischen gymnasialen Oberstufe, die normalerweise versuchen die mediale Mündlichkeit auf CD's zu vermitteln, jedoch weit davon entfernt sind gesprochensprachliche Beispiele anzubieten und realen Gesprächssituationen zu ähneln bzw. zu entsprechen⁸.

Fiehler (2012a: 13) plädiert dafür, sich mit den Schwierigkeiten, die mit einer Berücksichtigung der gesprochenen Sprache verbunden sind, vertraut zu machen und sich ihnen zu stellen, denn seines Erachtens ist gesprochene Sprache ein unverzichtbarer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Ob das im konkreten Fremdsprachenunterricht in gleicher Form zutreffend ist, wird in der Dissertation von Al Nassar (vgl. 2011: 162) in Frage gestellt, wobei er davon ausgeht, dass im fremdsprachlichen Deutschunterricht die gesprochene Sprache mit der geschriebenen Sprache eine gleichrangige Position einnehmen sollte und dies insbesondere dann, wenn für Lernende kommunikative Lernziele im Vordergrund stehen. In seiner lehrwerkanalytischen Forschung zur gesprochenen Sprache im DaF Unterricht außerhalb des deutschsprachigen Raums stellt er fest, dass es zu wenig sprechsprachliche Merkmale gibt, wie sie in authentischen Gesprächen vorhanden sind, die zum Nutzen in verschiedenen Niveaustufen des Fremdsprachenlernprozesses denkbar wären. Außerdem deklariert er, dass die Lehrwerkautoren sich vielmehr am geschriebenen Deutsch manifestierten. Trotz seiner Ansicht, dass auch didaktisierte Texte im Anfangsniveau wichtige Dienste leisten, sollten die Lerner durchgehend auch für Merkmale gesprochener Sprache in Lehrwerken (bzw. Audiomaterialien und Hörtexten) sensibilisiert werden.

⁸ In einer Studie der Verfasserin zur Analyse und kontrastiven Betrachtung von zwei modernen Lehrwerken (Çakır 2017) für den Gebrauch im türkischsprachigen Raum wurde festgestellt, dass in den verschriftlichten Lehrwerkdialogtexten wie auch im medial mündlichen Bereich auf CD's keine realitätsbezogenen authentischen Äußerungen bevorzugt wurden, sondern vielmehr Dialoge, die zu langsam ausgesprochen und ohne Stocken wie vom Blatt gelesen dargeboten werden.

Welche Funktionen haben gesprochensprachliche Phänomene im universitären DaF-Unterricht?

Man benutzt normalerweise gesprochene Sprache in einer bestimmten Sprechsituation. Dass die Sprechsituation für den Sprechenden und Hörenden im selben Kontext verläuft, hat zur Folge, dass ohne viele Worte einzusetzen auf Gegenstände Bezug genommen, Körpersprache eingesetzt, sprachliche Äußerungen durch Gestik ergänzt werden können. Außerdem ist es möglich sich auf direktem Wege zu vergewissern, ob die Verständigung oder der arbiträre Sprecherwechsel gerade klappt, wie oft man sich –wenn überhaupt nötig- in der Hörer- und Sprecherrolle befindet. Wenn ein Wort nicht verstanden wird, kann danach gefragt werden; wenn man nicht weiß, wie man weiterkommt, kann eine kurze Denkpause helfen; wenn man gerade kurz nachdenkt, können Füllwörter dabei helfen es dem Gegenüber besser zu verdeutlichen (vgl. Duden Grammatik 2009: 61). Diese und ähnliche Merkmale können bei der Bewältigung interaktiver Praktiken dem DaF-Lerner durchaus eine Stütze bieten und bei seiner eigenen Formulierung helfen.

Die sehr oft zu beobachtbare Lage der Studierenden⁹ sich nicht genügend kommunikativ in der Fremdsprache zu äußern oder der Wille lieber zu schweigen, könnte durch die Vermittlung der Kenntnisse im Bereich interaktiver Sprechmuster aufgehoben werden. Welche Sprechmuster, wofür dienen können, werden hier weiter besprochen.

Es könnte in diesem Zusammenhang von lexikalischen Besonderheiten gesprochener Sprache ausgegangen werden, die sich in Form von deiktischen Ausdrücken, Gesprächspartikeln, Ausdruckspartikeln, wie auch Abtönungspartikeln zeigen lassen. Gesprächspartikeln kommen in der geschriebenen Sprache nicht vor, es sei denn bei der schriftlichen Wiedergabe oder Simulation von Gesprächen betont Fiehler (vgl. 2013: 34).

Im Fremdsprachenunterricht kommen sie –wenn auch selten- in verschriftlichten Lehrbuchdialogen vor. Im Eigentlichen kann man sie als Gliederungshilfe verstehen, denn sie helfen einen kommunikativen Kontakt herzustellen, fortzuführen und zu beenden; sie sind beim Sprechen an der Verdeutlichung der Struktur von Gesprächsbeiträgen und der wechselseitigen Steuerung der Gesprächspartner beteiligt.

Laut Fiehler (vgl. 2013: 34-35) kann man sie, wie im Folgenden gliedern:

Herstellung und Beendigung eines kommunikativen Kontakts

Herstellung: hallo, he, hey, ej (Hey, kannst du mal rüber schauen?)

Beendigung: gut, okay (Okay, hab's verstanden!)

Sprecherseitige Partikeln

Gliederungspartikeln

Startsignale: so, also, ja, nun, gut (also... ich habe versucht, die das zu erzählen)

Haltesignale: äh, ähm (äh... ähm...und dann wusste ich nicht mehr)

Zäsursignale: ja, gut, also (ja... das war dann unser Streit!)

Endsignale: okay, alles klar, und so weiter (okay?)

⁹ Hier handelt es sich um Studierende des Deutschen als Fremdsprache mit Lehramtsbezug an der Anadolu Universität, die vor dem Studienbeginn meistens eine ein- bis zweijährige Vorbereitungsklasse in der Hochschule für Fremdsprachen der A.U. besuchen, ihre deutschen Sprachkenntnisse erweitern (A2-B1) und dann zur pädagogischen Fakultät kommen, um mit der fachlichen Ausbildung zu beginnen. Im ersten Studienjahr werden diese Studenten nochmals in den sprachlichen Fertigkeiten gefördert. Die Beobachtungen stützen sich zum Teil auf diese Phase.

Hörersteuernde Partikeln

Aufforderungspartikel: pst, pfui (pst.. nicht so laut!)

Rückversicherungspartikel: ne, nicht, nicht wahr, gell, he (Ist doch so nicht wahr?)

Hörerseitige Partikeln

Rezeptionspartikeln: hm, hmhm, mhm,ja (hmhm, ...ja..)

Bewertungspartikel: gut, Masse, super, hurra, Himmel, Mist (hurra, super Idee...)

Antwortpartikeln.' ja, nein, doch, schon, genau (genau... das finde ich auch gut)¹⁰

Die Ausdruckspartikel (Interjektionen) verbalisieren innere Zustände:

Schmerzen: au, aua

Erlebensformen: huh (Erschrecken); hä (Verwunderung); oha, hui (Überraschung)

Emotionen: oh (Freude); ih, igitt (Ekel)

(vgl. Duden. Die Grammatik. 8. Auflage, S. 1215-1217)

Wie aus der oben angeführten Gliederung ersichtlich ist, können diese Füllwörter in Gesprächen als Formulierungsmöglichkeiten mit Unterstützungsfunktion dienen.

Wolfgang Imo (vgl. 2012: 31) macht komplementär darauf aufmerksam, dass es im Englischen ein „colloquial English“ und im Französischen ein „français parlé“ gibt, das in der Schule vermittelt und das Beherrschen dieser Sprachformen als notwendige Sprachkompetenz angesehen wird. Er fügt hinzu, dass es für das Deutsche keine gleichermaßen etablierte neutrale Bezeichnung gibt. Die Bezeichnungen „Umgangs- oder Alltagssprache“ assoziieren für ihn einen defizitären Sprachgebrauch. In Anlehnung an Durrell (2006: 113-114 zitiert bei Imo 2012) hebt er hervor, dass diese Tatsache auf ein großes Problem hinweist, nämlich darauf, dass Lernende des Deutschen als Fremdsprache nicht nur in der gelernten Sprache lesen wollen, sondern aktiv und passiv die Sprache beherrschen und nutzen wollen. Dialoge, die sich als schriftsprachliche Texte etablieren, seien für diesen Zweck ungeeignet. Studierende und Lernende könnten mit solchen Texten nichts anfangen. Denn beim wechselnden Sprechen, wie auch beim Verstehen einer mündlichen Äußerung seien andere sprachliche Formen notwendig. Die Frage, warum man eine Sprache in der Art und Weise lernen sollte, die es nicht ermöglicht, die Sprechenden zu verstehen und mit ihnen ein Gespräch fortzuführen, sei in diesem Falle ein wichtiger Aspekt, der als Grund für die Vermittlung authentischer gesprochener Sprache im Fremdsprachenunterricht verortet werden kann.

In diesem Zusammenhang spricht Imo (vgl. 2012: 31-32) aus didaktischer und wissenschaftlicher Sicht von mehreren Gründen, die die Vermittlung gesprochener Sprache im DaF-Unterricht rechtfertigen. Aus didaktischer Perspektive nennt er die Motivation der Lernenden, die Fremdsprache in der Form zu lernen, wie sie im Alltagsdeutschen bei einem Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land am häufigsten vorkommt; aus wissenschaftlicher Perspektive betont er, dass durch authentische Gesprächsdaten, die zu erlernende Sprache in ihren reichhaltigen Möglichkeiten thematisiert werden könnte. Die Berücksichtigung von syntaktischen, lexikalischen und sequentiellen Eigenschaften gesprochener Sprache im Unterricht, kann zu einem besseren und umfassenderen Verständnis führen. Doch hier ist ein weiterer brennender Punkt hervorzuheben: Nämlich, dass die Vermittlung im Lehrprozess weitgehend von der Sprachlehrkraft abhängig ist.

¹⁰ Die Beispiele für die genannten Partikel in Klammern wurden von der Verfasserin selbst erstellt und zum Exemplifizieren dargestellt.

Damit die Fremdsprache so umfassend dargestellt werden kann, muss der Lehrende Kenntnisse über Struktur und Eigenschaften gesprochener Sprache besitzen, wie auch selbst anwenden können. Materialien für diesen Einsatz müssten auch von Lehrenden beschaffen werden, wenn sie -wie bereits erwähnt- in den Lehrwerksdialogen und ihrer hörbaren Version nicht vorhanden sind.

Schlussfolgerung und Vorschläge

Der gesellschaftliche Wandel und auch der technologische Fortschritt wird meist als Grund für Effektivierungsaktivitäten des Fremdsprachenunterrichts angegeben und auf digitalisierte Lehr- und Lernplattformen hingewiesen. Auf diese eigenständige Art und Weise wird auf lebenslanges Lernen und internationale Kontakte knüpfen, Bezug genommen. Die Frage, wie Deutsch als Fremdsprache im außerdeutschsprachigen Raum effektiv gelernt, gesprochen oder auch didaktisch vermittelt werden kann, gewinnt, ebenso bezogen auf den multikulturellen-technologisierten Lebensumfeld unserer Zeit, zunehmend an Bedeutung. Immer wieder entstehen virtuelle Lernräume, in denen gesprochene Formulierungen gekürzt und verschriftlicht dargeboten werden und zur interaktiven wechselseitigen Verständigung führen. Was in diesen interaktiven Räumen übermittelt wird, unterliegt einer wichtigen Bedingung, nämlich der des Verstehens und des Verstandenwerdens. Das Wissensdepot, das erfahrungsgemäß aus den Besonderheiten der gesprochenen Sprache und ihrem Gebrauch gefüllt wird, kann hier zum Einsatz kommen.

Empirische Ergebnisse zur gesprochenen Sprache und ihrer Anwendung im deutschsprachigen Rahmen zeigen durchgehend, dass die gesprochene Sprache typische Merkmale aufweist, die ihr eigen sind und von der Schriftsprache abweichen. Das bedeutet, dass im Fremdsprachenunterricht nicht nur eine Variante der deutschen Sprache als geltende Norm, also die schriftliche vermittelt werden sollte, sondern dass Klarheit darin besteht, der gesprochenen Variante eine bedeutende Rolle im fremdsprachlichen Verstehen und Kommunizieren beizumessen. Diese Tatsache macht es erforderlich, dass einerseits das Bewusstsein der Lernenden in dem Maße gestärkt werden muss, dass nicht nur eine Standardform zum Lernen einer Fremdsprache anerkannt wird, um effektiv verstanden zu werden und ein Gespräch führen zu können, andererseits die Lernenden für den effektiven Einsatz gesprochener authentischer Sprache ausgestattet werden.

Wenn man bedenkt, dass angehende Deutschlehrer in ihrer Ausbildung nur die eine Version der Fremdsprache lernen (bzw. kennen), dann können sie bei der Ausübung ihres Berufs auch nur diese einzige Version der geschriebenen deutschen Sprache vermitteln. Aus diesem Grund sollte man das Interesse und die Motivation der Studierenden des Deutschen als Fremdsprache mit Lehramtsbezug auf dieser Ebene weiterentwickeln. Die kreative Handhabung des Phänomens gesprochene Aspekte in der Fremdsprache kann man nutzen um beim fremdsprachlichen (mündlichen) Sprachgebrauch einen zielsprachennahen Eindruck zu erwecken. Einige Aspekte gesprochener Sprache, die im syntaktischen Bereich in Form von fragmentarischen Äußerungen, Wiederholungen, Auslassungen von Wörtern oder Ellipsen auftauchen, wie auch lexikalische Besonderheiten gesprochener Sprache helfen dem Lernenden bei der mündlichen Formulierung. Sie dienen als sogenannte Pausenfüller, die man während des Sprechens als Denkpause beanspruchen kann. Wenn diese Einsicht den Lernenden bewusstgemacht wird, kann die Sprechangst überwunden und eventuelle Zögerungen beim Sprechen aufgehoben werden.

Der universitäre DaF-Unterricht in der Türkei kann aufgelockert und effektiver werden, wenn einige traditionellen Gewohnheiten zu Gunsten der Lernenden bereichert werden. Man könnte damit beginnen, die Wochenstunden der konversationsbezogenen Lehrveranstaltungen zu steigern um die Vielseitigkeit der zu erlernenden Sprache eingehender zu vermitteln, erproben und zu fördern. Eine vielmehr anwendungsbezogene Vermittlung der Fremdsprache und die verstärkte Einsicht in

(eigene) mündliche Produktionsprozesse -um die Motivation zu erhöhen und Mut zum Sprechen zu schaffen- wäre eine weitere Alternative.

LITERATUR

- Akpınar Dellal, N., Turan, S. (2016). "Sensibilität und Bewusstsein der angehenden Lehrer für interkulturelle Differenzen und kulturbedingte Konflikte im Fremdsprachenunterricht / Sensitivities and Awareness of Teacher Candidates about Intercultural Differences and Culture-Based Conflict in Foreign Language Teaching", *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 11/18 Fall 2016, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10007>, p. 1-24.
- Al-Nasser, M., (2011). *Gesprochene Sprache im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Eigenschaften der gesprochenen Sprache in Lehrwerkdialogen*. Universität Bayreuth - Interkulturelle Germanistik (Deutsch als Fremdsprache). (Diss). Erreichbar unter: https://epub.uni-bayreuth.de/336/1/Gesprochene_Sprache_im_DaF_Unterricht.pdf
- Çakır, G., (2017). Sprechfertigkeit: Ein Blick in moderne regionale Lehrwerke für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht in der Türkei. Erschienen in: *The Journal of International Education Science (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi)* Yıl: 4, Sayı: 11, Haziran 2017, s. 275-299
- Fandrych, C., (2014). *Welches Deutsch? Deutsch im DaF-Unterricht - Verschiedene Kontexte lehren*. Goethe-Institut e. V., Redaktion Magazin Sprache Dezember 2014. URL: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/sta/20456327.html>
- Fiehler, R., (2013). Die Besonderheiten gesprochener Sprache - gehören sie in den DaF-Unterricht? Erschienen in: Moraldo, Sandro M.; Missaglia, Federica (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. - Heidelberg: Winter, 2013. S. 19-38. (Sprache - Literatur und Geschichte 43)
- Fiehler, R., (2012). Wo fängt der Satz an? Operator-Skopos-Strukturen in gesprochener und geschriebener Sprache. Erschienen in: Cortès, Colette (Hrsg.): *Satzeröffnung. Formen, Funktionen, Strategien*. Unter Mitarbeit von Irmtraud Behr, Martine Dalmas, Anne Larrory-Wunder, Gottfried Marschall, Sibylle Sauerwein. S. 31-44 - Tübingen: Stauffenburg, 2012. (Eurogermanistik 31)
- Fiehler, R., (2012a). *Gesprochene Sprache - gehört sie in den DaF-Unterricht?* Erschienen in: Reeg, Ulrike/Gallo, Pasquale/Moraldo, Sandro M. (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis des Lerngegenstandes*. - Münster/ New York/München/Berlin: Waxmann, 2012. S. 13-28. (Interkulturelle Perspektiven in der Sprachwissenschaft und ihrer Didaktik Bd. 3)
- Fiehler, R., Barden, B., Elstermann, M., Kraft, B., (2004). *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen: Gunter Narr.
- Imo, W., (2017) *Versteckte Grammatik*. https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/germanistik/lehrende/imo_w/artikelimousbekistan.pdf 06. 07. 2017
- Imo, W., Moraldo, S. M., (2015). *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg.

- Imo, W., (2012). < Hattu Möhrchen? > Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. In: Reeg, Ulrike/ Gallo, Pasquale/ Moraldo, Sandro M. (Hrsg.), *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*. Münster et al., 29-56.
- Imo, W., (2011). <Jetzt gehn wir einen trinken, gell?>' Vergewisserungssignale (tag questions) und ihre Relevanz für den DaF-Unterricht. In: Moraldo, Sandro M. (Hrsg.), *Deutsch aktuell 2. Einführung in die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache*. Rom, 127-150.
- Kniffka, G., (1999). "Mündlichkeit" und "Mündliche Kommunikation" im Fremdsprachenunterricht, URL: www.sprachandragogik.uni-meinz.de/Jahrbuch/19992/Kniffka.doc
- Kniffka, G., Siebert-Ott, G., (2012). *Deutsch als Zweitsprache: Lehren und Lernen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Köse, F.Ş. (2017). "Erken Yaşlarda Oyunlarla Yabancı Dil Öğretimi İçin Örnek Almanca Dil Dersi/ Sample German Language Lesson For Teaching Foreign Language Through Games At Early Ages", *turkish studies -international periodical for the languages, literature and history of turkish or turkic-*, issn: 1308-2140, (Prof. Dr. Tahsin Aktaş Armağanı) Volume 12/5 Winter 2017, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11457>, p. 279-294.
- Lüger, H.H. (1995). *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenvermittlung*. In: Heinz- Helmut Lüger (Hrsg.), *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung: Gesprächsanalyse und Gesprächsschulung. Sonderheft 2/1995*. Sprachlehrinstitut Universität Konstanz. S.3-21.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler Verlag.
- Seymen, A. (2017). "Phraseologismen in Zeitungen und ihre Verständlichkeit für Fremdsprachenlerner / Phraseologisms in Newspapers and Their Comprehensibility for Foreign Language Learners", *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Tahsin Aktaş Armağanı) Volume 12/6, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11441>, p. 687-700.