

## Die Bedeutung von Mündlichkeit in DaF und DaZ

# »ACH SO« ODER »AHA«?

Helga Kotthoff/Moses Mielke

Lernende von Deutsch als Fremdsprache (DaF) oder Deutsch als Zweitsprache (DaZ) begegnen immer wieder der Schwierigkeit, dass die zu Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien stark auf schriftsprachliches Deutsch ausgerichtet sind und Lehrwerksdialogen oftmals die Authentizität der gesprochenen Sprache fehlt. Dabei erscheint vor allem das systematische Aufzeigen und Erklären gesprochensprachlicher Elemente wichtig, um anwendungsorientierte Erfolge beim Erlernen der neuen Sprache zu erzielen. Die Autorin und der Autor untersuchen Lehrwerke und Online-Angebote für DaF- und DaZ-Lernende dementsprechend in Bezug auf ihren Umgang mit gesprochensprachlichen Phänomenen.

Mündlichkeit ist flüchtig, Schriftlichkeit dauerhaft. Mündlichkeit unterliegt den Bedingungen der Zeit, Schriftlichkeit ist kontextuell ungebunden und räumlich angeordnet. Inzwischen gibt es eine reichhaltige Forschung, die sich mit den beiden Realisationsformen von Sprache vergleichend beschäftigt. Sie hat auch verschiedene grammatische Besonderheiten der gesprochenen Sprache zu Tage gefördert (vgl. Schwitalla, 2012; Fiehler, 2009; Hennig, 2006).

Wir gehen davon aus, dass sich Mündlichkeit und Schriftlichkeit nicht nur medial unterscheiden, sondern dass ihnen auch prototypische Stile eigen sind. Es herrscht heute in der Linguistik und den angrenzenden Wissenschaften Einigkeit darüber, dass man den Mündlichkeitspol prototypisch mit gemeinsamer Anwesenheit, Nähe und Vertrautheit und mit bestimmten textuellen, syntaktischen, lexikalischen und pragmatischen Merkmalen assoziieren kann und den Schriftlichkeitspol entsprechend mit Distanz und anderen Merkmalen, z.B. größerer Informationsdichte, grammatischer Komplexität und Elaboriertheit. Die voll ausformulierten, verschachtelten Sätze eines Gesetzes mit ihrem hohen Explizitheitsniveau sind z.B. medial und konzeptionell schriftlich. Die E-Mails unter guten Bekannten,

die Interjektionen, Modalpartikel und Gliederungssignale enthalten (»Na, wie geht's euch denn so?«), sind konzeptionell stark an den Mündlichkeitspol angelehnt, dessen stärkere Durchsetzung mit Vagheitsverfahren beispielsweise an die Hörenden appelliert, sich das Gesagte selbst zu vervollständigen. Ein wissenschaftlicher Vortrag hingegen ist, obwohl mündlich vorgetragen, konzeptionell dem Schriftlichkeitspol zuzuordnen (vgl. Dürscheid, 2000, S. 50). Die mündliche und die schriftliche Sprache stellen somit verschiedene Register dar. Der englische Linguist Martin Durell (2006) weist darauf hin, dass sprechsprachliche Register über alle sozialen Schichten hinweg Abweichungen von der schriftsprachlichen Norm enthalten: beispielsweise Schwund von [ə] und Nasalassimilation (gebm, neh); reduzierte Form der Pronomen (haste, willste, biste, habich, kommtse); Reduktion unbestimmter Artikel (mit ner Schere, mim Stift, n Auto); Verlust von [ə] in Verbendungen (ich komm); der Einsatz von so statt solch (so n Buch). Dem klassischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht wird oft vorgeworfen, er arbeite mit Lehrwerksdialogen, Hörverständnisübungen und Grammatikvermittlungen, die sich meist zu einseitig an der normierten Schriftsprache

ausrichten (vgl. Günthner, Wegner & Weidner, 2013). Durell (2006, S. 113) sieht darin sogar eine Gefahr für die Motivation von DaF-Lerner/innen: »Es widerspricht (...) grundsätzlich ihren Lernzielen, wenn ihnen eine idealisierte Sprachform in gekünstelten Dialogen vorgelegt wird, die mit der sprachlichen Realität, mit der sie tagtäglich im deutschsprachigen Raum konfrontiert werden, wenig gemeinsam hat.« Denn es sei unverständlich, »warum man eine Sprache auf eine Art und Weise lernen soll, die es nicht ermöglicht, die Leute zu verstehen, wenn sie ganz normal sprechen, und man im schlimmsten Fall ausgelacht wird, wenn man selber so spricht. Das Ergebnis kann nur Ärger und Frust sein (...).«

Die mangelnde Authentizität der Lehrwerke wird noch problematischer, wenn das Deutsche gleichzeitig als Fremd- und als Zweitsprache gelernt wird. Von gesteuertem Fremdsprachenerwerb wird in der Regel gesprochen, wenn der Erwerb primär im schulischen Kontext und vermittelt und über Lehrwerke stattfindet und die Fremdsprache nicht Umgebungssprache ist, also z.B. Englisch oder Französisch an unseren Schulen. Zweitsprachenerwerb vollzieht sich dagegen im direkten Kontakt, z.B. bei sofortiger Eingliederung in deutsche Schulen oder an Arbeitsplätzen (vgl. Ahrenholz, 2007).

In der Praxis kommt es gerade bei neu angekommenen Migrant/innen häufig zu komplexen Konstellationen von Fremd- und Zweitsprachenerwerb. Die Migrant/innen hören die neue Fremdsprache auf der Straße und in den Medien. Sie hören sie nicht nur aus dem Mund der Lehrpersonen (mit größerem Zuschnitt auf die Kompetenzen der Lerner), sondern auch aus dem der Nachbarn und der Kinder auf Spielplätzen (ungesteuert, ohne Zuschnitt). Die im Jahr 2015 nach Deutschland und in andere europäische Länder Geflüchteten lernen die neue Sprache also in der Regel sowohl gesteuert (über Unterricht und Unterrichtsmaterial) als auch ungesteuert. Mit dem Abgleich der Register sollte man sie nicht allein lassen, denn

im direkten Kontakt mit Muttersprachler/innen ergeben sich von vornherein andere sprachliche Notwendigkeiten, z.B. die des Reagierens auf Beiträge von anderen Sprechern.

### »Geflüchtete mit dem Abgleich der Register nicht allein lassen«

Wer im Inland Deutsch lernt, beteiligt sich sehr bald an Gesprächen – und sei diese Beteiligung noch so minimal. Er/sie sieht sich zumindest dazu herausgefordert, seine/ihre Rezipienz irgendwie kundzutun, sei es durch »ja« oder »nein«, durch »mhm«, das internationale »okay« oder durch spezifischere Rezipienzsignale. Denn diese Rezipienzmarker bedeuten weitaus mehr als Füllwörter: Imo (2009) diskutiert anhand verschiedener Gesprächsdaten, dass man die Rezipienzmarker »ach so«, »aha«, »oh«, »ach« und »ah« in ihrer interaktionalen Umgebung fein differenzieren kann. Er schreibt der Gruppe einen Status als »Erkenntnisprozessmarker« zu (S. 81). Ihre Bedeutung basiert auf der Kenntnisnahme von Information und auf einer Bewertung derselben; sie signalisieren jeweils sehr spezifische Änderungen im Informationsstand. Bislang gibt es keine systematische Erhebung dazu, wie DaF- und DaZ-Lernende im Inland diese Rezipienzsignale erwerben.<sup>1</sup> Häufig fällt allerdings auf, dass den Lernern ein bestimmtes Signal so gut gefällt, dass sie es dann eine Weile überstrapazieren. Die aus Russland stammende Schriftstellerin Lena Gorelik erzählt in der *Süddeutschen Zeitung* vom 26.3.2016 (»Dieses Gefühl von Fieber«) über ihre Ankunft in Deutschland und ihre ersten Spracherfahrungen. Ihre erste Lieblingsreaktion sei über einen längeren Zeitraum hinweg »meinetwegen« gewesen – das habe ihr gefallen. Es zeigt sich also, dass das Wissen um unterschiedliche Register und spezifisch gesprochensprachliche Elemente

der Sprache eminent wichtig ist für eine erfolgreiche Teilnahme an Gesprächen. Die Kritik an der mangelnden Authentizität von Lehrwerkdialogen und fehlenden gesprochensprachlichen Elementen ist dementsprechend nicht neu; sie reicht mindestens von Weijenberg (1980) über Lüger (2009), der zum Beispiel auch die »Vernachlässigung geschlechtsspezifischer Aktivitäten, insbesondere der Hörerrolle und der Beziehungsgestaltung« (S. 35) thematisiert, bis Bachmann-Stein (2013) vor wenigen Jahren. Zwar gibt es durchaus einige Bemühungen, DaF-Material zu primär gesprochensprachlichen Phänomenen anzufertigen. Weydt et al. (1996) haben z.B. ein Lehrwerk hergestellt, das die im Mündlichen hochfrequenten Modalpartikeln – aber, auch, bloß, denn, doch, eben, eigentlich, etwa, halt, ja, mal, nur, ruhig, schon, vielleicht, wohl (vgl. Thurmair, 1991) – in Sprechhandlungen eingebettet vermitteln will. Es enthält Einheiten auf unterschiedlichen Komplexitätsstufen, geht sprechaktororientiert vor und erläutert Bedeutungsnuancen, welche die verschiedenen Partikeln vermitteln (»Der hat ja einen Bart« vs. »Der hat vielleicht einen Bart«). Das Lehrwerk führt die Leistung dieser Wortart vor und kann für Deutschlehrer/innen anregend sein; ein systematischer Erwerb der Modalpartikeln erscheint jedoch auch hiermit schwierig. Vorderwülbecke (2008, S. 289) hofft, dass in Zukunft die gesprochene Sprache im DaF-Unterricht »genauso selbstverständlich thematisiert und systematisiert [wird] wie die Phonetik heute.« Sein Urteil über die Authentizität von Lehrwerksdialogen und die Thematisierung von »Spezifika der Mündlichkeit« fällt negativ aus: Die Dialoge seien zwar in den vorhergehenden »15 Jahren deutlich besser, d.h. natürlicher geworden«, sie blieben aber »oft noch relativ steril und musterhaft« (ebd., S. 278). Ähnliches bemerkt Günthner (2000, S. 355), wenn sie anhand eines Beispiels die Probleme »zahlreiche[r] (konstruierte[r]) Lehrwerkdialoge« aufzeigt, die »gewisse Aspekte gesprochener Sprache« aufgriffen »und

teilweise sogar« überstrapazierten, »andere Aspekte gesprochener Sprache dagegen« nicht aufwiesen. Ihre Untersuchung von sechs Lehrwerken ergibt zudem, dass »in den Dialogen und Hörtexten zwar gewisse syntaktische Phänomene der gesprochenen Sprache [...] auftreten, diese jedoch in keinem der genannten Lehrwerke systematisch erläutert werden« (ebd., S. 357).

Wie aber sieht es in Online-Lehrwerken aus? Lassen sich hier ähnliche Kritikpunkte finden, oder werden – auch aufgrund größerer technischer und multimedialer Möglichkeiten – gesprochensprachliche Phänomene besser integriert und systematischer thematisiert? Mielke (2016) hat zwei neuere Online-Lehrwerke auf diese Fragen hin untersucht, zum einen die Online-Sprachunterstützung (Online Linguistic Support, OLS) im Rahmen von Erasmus+, einem Förderprogramm der Europäischen Union, zum anderen den zweisprachigen Multimedialkurs »Harry – gefangen in der Zeit«, den die Deutsche Welle auf ihrer Internetseite anbietet.

Beide Programme richten sich primär an eine junge Nutzerschaft: im Falle von Erasmus+ OLS zugangsbeschränkt an Studierende, Auszubildende und Praktikanten, die einen Aufenthalt im europäischen Ausland über das Erasmus+-Programm geplant haben (vgl. EP o.J.). Bei »Harry – gefangen in der Zeit« sprechen die comic-artige Aufmachung und die Anrede mit »ihr« (vgl. DWa o.J.) für ein junges Zielpublikum. Gerade für DaF-Lerner in diesem Alter ist ein (konzeptionell) mündlicher Austausch wichtig, und damit die Fähigkeit, sich in den entsprechenden Kontexten adäquat auszudrücken. Erasmus+ OLS für die deutsche Sprache richtet sich an Lerner/innen aus dem europäischen Ausland, die sich auf einen Aufenthalt in Deutschland vorbereiten oder einen solchen durchführen (vgl. OLS o.J.), die Kurse sind aber auch für Migrant/innen nutzbar und werden an Universitäten beispielsweise in den »Buddy-Programmen« für Flüchtlinge mit Studienabsicht eingesetzt. Man erwartet eine Auseinandersetzung mit oder wenig-

<sup>1</sup> Kotthoff (2015) hat die Forschung dazu zusammengefasst und in einer kleinen Pilotstudie Rezipienzkundgaben einer italienischen Deutschlernerin vorgestellt.

tens die Aufnahme umgangssprachlicher bzw. gesprochensprachlicher Phänomene in den beiden Kursen. Im Gegensatz zu Erasmus+ OLS handelt es sich bei »Harry – gefangen in der Zeit« um einen frei zugänglichen bilingualen Deutschkurs (Deutsch und Englisch), den die Deutsche Welle auf ihrer Internetseite sowohl als Video- und Audio-Podcasts anbietet. Über 100 Folgen behandeln die Geschichte des englischsprachigen Harry Walkott aus dem fiktiven Ort Traponia, der »während seines Urlaubs im Schwarzwald plötzlich in eine Zeitschleife gerät« und infolgedessen »Deutsch lernen« muss (DWa o.J.). Bei seinem Abenteuer begleitet ihn nur auditiv wahrnehmbar die englischsprachige Erzählerin, mit der er oft Zwiesprache hält. Zu jeder Folge stehen Begleitmaterial, in welchem grammatikalische Aspekte und Regeln erläutert werden, sowie verschiedene Übungen, ein Skript, landeskundliche Informationen und eine Liste mit Vokabeln zur Verfügung. Im dargestellten Beispiel aus Folge 66 ist Harry zum Grillfest in einer Schrebergartenkolonie eingeladen (vgl. DWb o.J.). Es soll dabei die Fähigkeit vermittelt werden, Smalltalk zu führen. In

grammatikalischer Hinsicht geht es um unbestimmte Pronomen und Artikel (vgl. ebd.) und nicht ausdrücklich um Phänomene der gesprochenen Sprache – und das Potenzial des Vergleichens wird leider verschenkt. Gerade für Smalltalk wäre ein gesprochensprachliches Register angemessen, weswegen in dieser Folge auch zumindest ein gewisser Grad von »Umgangssprache« zu erwarten ist.

Das vorliegende Beispiel bietet jedoch nur wenige Aspekte, die als typisch gesprochensprachlich bezeichnet werden können. Neben einzelnen Interjektionen (»Ach« Z. 1, »Oh« Z. 2, »Ach« Z. 7), gibt es Zeigeworte mit unmittelbarer Referenz (z.B. »Hier, dein Glas« Z. 6), eine Wiederholung (»Nein, nein« Z. 15), eine Satzverbindung ohne Konjunktion (Z. 14), eine Verbreduktion in Z. 16 (sag). In der Aufnahme finden sich eine weitere Schwa-Auslassung (»hab« vs. »habe« Z. 14) und ein Hörersignal (von Wolfgang nach Computerexperte Z. 15). Mehr wäre problemlos möglich gewesen: Die Sätze in den Zeilen 3 und 4 hätte man mit den von Durrell (2006) und Schwitalla (2012) aufgezeigten Reduktionsphänomen präsentieren können (»Das is Harry«, »Möchtest Du n Bier«). Insgesamt scheint das Audioma-

terial zwar mehr Phänomene in dieser Hinsicht aufzuweisen als das Skript, so z.B. auch Verzögerungen oder Überlappungen, wodurch die Gespräche vergleichsweise natürlich wirken. Auf die Unterschiede zwischen Schrift- und Sprechsprache geht das Skript aber nicht ein. Die vier zu dieser Episode angebotenen Übungen heben ihrerseits nicht speziell auf eine Verbesserung der Smalltalk-Fähigkeiten ab. Es handelt sich um Aufgaben zu den Vokabeln bzw. zum Leseverständnis und zum richtigen Einsatz von Indefinitpronomen und Indefinitartikeln. Letztere werden leider ebenfalls nicht mit dem Unterschied zwischen Vollform und der im Mündlichen üblichen Reduktionsform erläutert.

Für Weidner (2012, S. 33) bietet der »Umgang mit authentischen Dialogen« auch die Chance zur Beförderung der »Lernmotivation.« Ob die Folgen eines (hauptsächlich) schriftsprachlich geprägten Unterrichts so dramatisch wären wie von Durell (2006) dargestellt, ist allerdings fraglich. Lernende von DaF und DaZ werden allerdings das, was sie im Unterricht lernen, immer mit dem abgleichen, was sie tatsächlich von Einheimischen hören. Günthner et al. (2013, S. 123) stellen fest, »dass mittlerweile durchaus zahlreiche Phänomene und Strukturen des gesprochenen Deutsch in Lehrbuchdialoge und Hörtexte Eingang gefunden haben und nur wenige ausgespart bleiben«, dafür aber auch, »dass die große Mehrzahl dieser in den Dialogen vorhandenen Phänomene in den Lehrbüchern nicht systematisch behandelt wird.« Diese mangelnde Systematisierung zeigt sich auch in den betrachteten Online-Programmen. Unter Berücksichtigung zahlreicher Untersuchungen der vergangenen Jahre zur Grammatik gesprochensprachlicher Phänomene, ihrer Bedeutung für den DaF-Unterricht und ihrer Umsetzung in Lehrwerken enttäuschen die Online-Deutschkurse Erasmus+ OLS und »Harry – gefangen in der Zeit«. Hier wird unseres Erachtens eine Chance vertan, sind doch gerade multimediale Angebote dazu

### Beispiel: Smalltalk

- 01 Chairman: Ach Herr Walkott, schön, dass Sie mit uns feiern!  
 02 Harry: Oh, I enjoy having a party...  
 [...]
 03 Chairman: Freunde, hört mal zu! Das ist Harry Walkott. Er ist neu hier.  
 04 Neighbor 2: Willkommen, Harry! Möchtest du ein Bier?  
 05 Harry: Gerne!  
 06 Neighbor 2: Hier, dein Glas.  
 07 Harry: Ach, danke!  
 08 Neighbor 2: Prost, Harry!  
 09 Harry: Prost!  
 10 Neighbor 2: Bist du verheiratet, Harry?  
 11 Harry: Nein, aber ich habe eine Freundin, Julia.  
 [...]
 12 Wolfgang: Hallo, ich bin Wolfgang.  
 13 Harry: Hallo!  
 14 Wolfgang: Ich habe gehört, du bist Journalist?  
 [...]
 15 Harry: [...] Nein, nein, ich bin Computerexperte. Und wo arbeiten Sie?  
 16 Wolfgang: Sag ruhig ‚du‘, wir duzen uns alle hier.  
 17 Harry: Oh yeah, okay. Wo arbeitest du?  
 18 Wolfgang: Ich arbeite in einer Bank. Ich bin Finanzberater.

Quelle: DWc. (Die Zeilennummerierung wurde von M. Mielke vorgenommen.)

geeignet, auditive und visuelle Aspekte von »Sprache im Gespräch« miteinander zu verknüpfen. Es wäre leicht, formelle und informelle Ausdrucksweisen einander gegenüberzustellen.

Gerade weil Phänomene gesprochensprachlicher Register wie Reduzierungen oder Rezipienzkundgaben so alltäglich und wichtig sind, sollten sie im DaF-Unterricht systematisch behandelt werden. DaF-Lehrende können mit Lernenden zum Beispiel bestimmte Rezipienzkundgaben mit der entsprechenden Intonation und Emotionsanzeige reflektieren und einüben. Sie können Listen von unterschiedlichen Hörersignalen zur Verfügung stellen, etwa zum Ausdruck von plötzlichem Verstehen (»aha« mit Längung des a), von Begeisterung (»sehr schön«, »freut mich« mit entsprechender Intonation), von Anteilnahme (»wie traurig«, »wie schade« mit entsprechender Mimik), von Überraschung (»oh« mit unterschiedlicher Vokallängung). Lehrende sollten dabei auf ihr Sprachgefühl vertrauen und sich nicht dazu versteigen, den Lernenden die berühmt-berühmten ganzen Sätze beizubringen vom Typus »Das ist aber schade.« Man hört sie im Alltag einfach zu selten.

#### Literatur

Ahrenholz, B. (2007). Zweitspracherwerbsforschung. In B. Ahrenholz (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache* (S. 5–13). Freiburg: Filibach.

Bachmann-Stein, A. (2013). Authentische gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Pro und Contra. In S. Moraldo & F. Missaglia (Hrsg.). *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Grundlagen – Ansätze – Praxis* (S. 35–54). Heidelberg: Winter.

Dürscheid, C. (2000). *Einführung in die Schriftlinguistik*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Durell, M. (2006). Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht. In E. Neuland (Hrsg.). *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht* (S. 111–123). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

DWa (o.J.). A1, A2, B1. *Harry – gefangen in der Zeit*. Zugriff am 23.03.16. Verfügbar unter [www.dw.com/de/deutsch-lernen/harry/s-13219](http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/harry/s-13219).

DWb (o.J.). *Course Map 100 episodes*. Zugriff am 26.03.16. Verfügbar unter <http://harry.dw.com/help/course-map-100-episodes>.

DWc (o.J.). *Harry – gefangen in der Zeit: Begleitmaterialien. Episode 066 – Celebrating around the May Day tree*. Zugriff am 26.03.2016. Verfügbar unter [http://harry.dw.com/resources/pdf/episodes/de/Harry\\_Folge066.pdf](http://harry.dw.com/resources/pdf/episodes/de/Harry_Folge066.pdf).

EP (o.J.). *Erasmus+ – Das Programm im Überblick*. Zugriff am 24.03.2016. Verfügbar unter [www.erasmusplus.de/erasmus](http://www.erasmusplus.de/erasmus).

Fiehler, R. (2009). Gesprochene Sprache. In Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion (Hrsg.). *DUDEN. Die Grammatik* (8., überarbeitete Aufl., S. 1165–1244). Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.

Günthner, S. (2000). Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache? In: *Info DaF* 27 (4), 352–366.

Günthner, S., Wegner, L. & Weidner, B. (2013). Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Möglichkeit der Vernetzung der Gesprochenen-Sprache-Forschung mit der Fremdsprachenvermittlung. In S. Moraldo & F. Missaglia (Hrsg.). *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Grundlagen – Ansätze – Praxis* (S. 113–150). Heidelberg: Winter.

Hennig, M. (2006). *Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis*. Kassel: University Press.

Imo, W. (2009). Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker (»change-of-state-tokens«) im Deutschen. In S. Günthner & J. Bücker (Hrsg.): *Grammatik im Gespräch* (S. 57–87). Berlin: de Gruyter.

Kotthoff, H. (2015). Gemeinsames Hämern von Schwertern? Hörverstehen und seine Kundgabe im fremdsprachlichen Kontext. *Freiburger Arbeitspapiere zur Germanistischen Linguistik* 25.

Lüger, H.-H. (2009). Authentische Mündlichkeit im fremdsprachlichen Unterricht? In A. Bachmann-Stein & St. Stein (Hrsg.). *Mediale Varietäten: Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktische Potenziale. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* (bzf Sonderheft 15, S. 15–37). Landau: VEP.

Mielke, M. (2016). *Die Bedeutung von gesprochener Sprache für den DaF-Unterricht und ihre Realisierung in aktuellen Online-Kursen* (unveröffentlichte Hausarbeit). Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität.

OLS (o.J.). *FAQ. Fragen und Antworten zu der Erasmus+ online Sprachunterstützung (OLS)*. Abgerufen am 24.03.16. Verfügbar unter <http://erasmusplusols.eu/de/faq>.

Schwitalla, J. (2012). *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung* (4. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.

Thurmayr, M. (1991). *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*. Tübingen: Niemeyer.

Vorderwülbecke, K. (2008). Sprache kommt von Sprechen – Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. In C. Chlosta, G. Leder & B. Krischer (Hrsg.). *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis* (S. 275–292). Göttingen: Universitätsverlag.

Weidner, B. (2012). Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik – Eine Projektvorstellung. *Info DaF* 39 (1), 31–51.

Weijenberg, J. (1980). *Authentizität gesprochener Sprache in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Weydt, H. et al. (1994). *Kleine deutsche Partikellehre*. München: Klett.

#### Abstract

Lernende von DaF und DaZ sehen sich vor die Schwierigkeit gestellt, dass sich Lehrwerke auch in den dargestellten Dialogen eher an schriftlichem als an mündlichem Deutsch orientieren. Gesprochensprachliche Phänomene werden wenig, vor allem aber nicht systematisch dargestellt. Dies trifft auch auf neuere Online-Lehrwerke zu. Hier wird eine Chance vertan, da es gerade in multimedialen Angeboten leicht wäre, formelle und informelle Ausdrucksweisen einander gegenüberzustellen.



Dr. Helga Kotthoff ist Professorin in der Germanistischen Linguistik der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg und dort u.a. für DaF zuständig.

Moses Mielke studiert dort Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft, B.A.

Kontakt: [helga.kotthoff@germanistik.uni-freiburg.de](mailto:helga.kotthoff@germanistik.uni-freiburg.de); [mosesmielke@web.de](mailto:mosesmielke@web.de)